ÊNIO LEONARDO ROCHA CÂNDIDO

A CULTURA DA PAZ E AS MEMÓRIAS ACERCA DO ITINERÁRIO FORMATIVO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO DA EEB ENGº SEBASTIÃO TOLEDO DOS SANTOS, DE CRICIÚMA – SC

CRICIÚMA, 2024

ÊNIO LEONARDO ROCHA CÂNDIDO

A CULTURA DA PAZ E AS MEMÓRIAS ACERCA DO ITINERÁRIO FORMATIVO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO DA EEB ENGº SEBASTIÃO TOLEDO DOS SANTOS, DE CRICIÚMA – SC

Dissertação de Mestrado Profissional, submetido ao Programa de Pós-Graduação em Memória Social e bens Culturais da Universidade La Salle, como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Orientação: Prof. Dr. Leonel Pires Ohlweiler

CRICIÚMA, 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C217c Cândido, Ênio Leonardo Rocha.
A cultura da paz e as memórias acerca do itinerário formativo dos profissionais em educação da EEB ENG. Sebastião Toledo dos Santos, de Criciúma – SC [manuscrito] / Ênio Leonardo Rocha Cândido. – 2024.
139 f. : il.

Dissertação (mestrado em Memória Social e Bens Culturais) – Universidade La Salle, Canoas, 2024.
"Orientação: Prof. Dr. Leonel Pires Ohlweiler".

1. Memória. 2. Formação continuada. 3. Profissionais da educação. 4. E.E.B.ENG. Sebastião Toledo dos Santos. 5. Criciúma (SC). I. Silva, Gilberto Ferreira. II. Título.

CDU: 37

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

ÊNIO LEONARDO ROCHA CÂNDIDO

A CULTURA DA PAZ E AS MEMÓRIAS ACERCA DO ITINERÁRIO FORMATIVO DOS PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO DA EEB ENG.. SEBASTIÃO TOLEDO DOS SANTOS

Dissertação aprovada para obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Memória Social e Bens Culturais, da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof. Dr. Everton Vinícius de Santa

Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR

_____

Profa. Dra. Maria de lourdes Borges

Universidade La Salle, Canoas/RS

_____

Prof. Dr. Moisés Waismann

Universidade La Salle, Canoas/RS

_____

Prof. Dr. Leonel Pires Ohlweiler

Orientador e Presidente da Banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

Área de concentração: Memória Social

Curso: Mestrado em Memória Social e Bens Culturais

Canoas, 16 de dezembro de 2024.

Aos que acreditam que a essência do ser humano está voltada para a Paz.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Devaneide De Brida, minha esposa, e aos meus filhos Lara e Mateus, por tudo o que me permitem viver junto deles e pela experiência diária de aprender com o amor e no amor, para amar mais e mais.

Um agradecimento aos meus colegas de turma, bem como aos que me incentivaram, aos colegas de trabalho, especialmente os que aceitaram o convite para participarem da pesquisa realizada em razão desse trabalho. Muitos deles guardarei para sempre, com sincera amizade.

Gratidão ao meu orientador, professor Dr. Leonel Pires Ohlweiler, por ter me acolhido para esta tarefa e me instruído com otimismo e paciência, bem como aos professores que ministraram as aulas, com menção especial à professora Dra. Cleusa Maria Gomes Graebin, pela acolhida no curso e ternura na fala e no olhar quando ministrava as aulas de memória, bem como sua dedicação ao PPG em Memória Social e Bens Culturais.

Agradeço minha mãe, Nilmara Rocha Cândido, in memoriam, que sempre se colocou ao lado dos empobrecidos e desfavorecidos por um modelo econômico excludente e opressor, e que encontrou na frase de Dom Helder Câmara: “solidariedade, caminho para a paz”, seu lema para mobilizar a família e a comunidade nos gestos de caridade e de doação generosa para amenizar a fome e as dores daqueles que encontrava, ou que ia ao encontro, nas periferias da cidade, sempre escrevendo que a “solidariedade é o caminho para a paz”. Mulher forte, corajosa, fiel, dócil e sensível.

Agradeço, também, a minha tia Rita de Cássia Rocha Motta, uma incentivadora para eu realizar esse trabalho e que muito ajudou na finalização do mesmo.

Agradeço ao Ser Maior, o Deus de Jesus Cristo, que ressuscitado oferece a paz ao seus e envia a todos para anunciá-la, para que todos tenham vida e a tenham em abundância.

“Se quer fazer alguma coisa pela paz,
a gente tem que lutar, tem que arriscar,
tem que falar, tem que dançar,
tem que levar o pão e a paz”.

José Fernandes de Oliveira (1996)

RESUMO

A formação continuada dos profissionais em educação moveu essa pesquisa, no intuito de identificar se existe um itinerário para esta formação na Escola de Educação Básica Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos (Colegião), de Criciúma, Santa Catarina, bem como se a cultura da paz está integrada ao mesmo. A pesquisa foi realizada com profissionais em educação da escola por meio de formulário individual, sem identificação explícita. A abordagem teórica parte de concepções relacionada à cultura da paz, considerando o que a Organização das Nações Unidas expressa sobre a mesma, culminando em uma definição abrangente da paz, bem como um elenco de procedimentos que pode levar a humanidade a vivê-la, expresso na Carta da Terra. Leonardo Boff, com suas produções, oferece elementos que convocam a humanidade a assumir uma nova ética fundada no cuidado para com todos os seres, com o meio ambiente, com a justiça social, inserindo tudo em uma atmosfera marcada pela espiritualidade, em vista do que chama de amorização. A cultura da paz não pode ser refletida sem contemplar o legado de Gandhii e a não violência, bem como uma perspectiva atual apresentada por Rosenberg e a Comunicação não-violenta. Ao abordar a memória como campo de estudo, que se constitui como um dos fundamentos deste trabalho, os referenciais teóricos foram Maurice Halbwachs, Joel Candau e Michel Pollak, com evidência em suas abordagens no que conceituam como memória coletiva e a relação da mesma com a identidade. A formação continuada está fundamentada nos aspectos legais e nos autores José Carlos Libâneo, com o entendimento de que a formação continuada é vista como uma extensão e aprofundamento da formação inicial e envolve a atualização e o aperfeiçoamento profissional. Francisco Imbernón e a defesa de que a formação não deve ser algo isolado ou desconectado da prática pedagógica, mas sim um processo contínuo e integrado ao cotidiano docente. Vera Maria Candau reflete a ideia de que a formação continuada não é acumulação de cursos, palestras e similares, mas um qualificativo abrangente. Quando é possibilitado aos profissionais em educação a indicação de abordagens para um itinerário formativo, um vasto campo de conteúdos emerge. No entanto, para que a cultura da paz se torne uma realidade, são necessárias iniciação e encorajamento daqueles com responsabilidade institucional. Um itinerário formativo para os profissionais em educação contemplando a Cultura da Paz é possível, viável e potencialmente transformador. Um blog é apresentado como um produto que pode auxiliar no estabelecimento de referenciais para a formação abordando a cultura da paz e pode ser um instrumento viável e eficaz.

Palavras-chaves: cultura da paz; memória; formação continuada.

ABSTRACT

The continuing education of education professionals prompted this research, with the aim of identifying whether there is an itinerary for this training at the Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos Basic Education School (Colegião) in Criciúma, Santa Catarina, and whether the culture of peace is integrated into it. The research was carried out with the school's education professionals using an individual form, without explicit identification. The theoretical approach starts with concepts related to the culture of peace, considering what the United Nations Organization says about it, culminating in a comprehensive definition of peace, as well as a list of procedures that can lead humanity to live it, expressed in the Earth Charter. Leonardo Boff, with his productions, offers elements that call on humanity to take on a new ethic based on care for all beings, the environment and social justice, inserting everything in an atmosphere marked by spirituality, in view of what he calls amorization. The culture of peace cannot be reflected on without considering the legacy of Gandhii and non-violence, as well as the current perspective presented by Rosenberg and non-violent communication. When approaching memory as a field of study, which is one of the foundations of this work, the theoretical references were Maurice Halbwachs, Joel Candau and Michel Pollak, with evidence in their approaches to what they conceptualize as collective memory and its relationship with identity. Continuing education is based on the legal aspects and the authors José Carlos Libâneo, with the understanding that continuing education is seen as an extension and deepening of initial education and involves updating and professional improvement. Francisco Imbernón and his defense that training should not be something isolated or disconnected from pedagogical practice, but rather a continuous process integrated into teachers' daily lives. Vera Maria Candau reflects the idea that continuing education is not an accumulation of courses, lectures and the like, but a comprehensive qualification. When education professionals are allowed to indicate approaches for a training itinerary, a vast field of content emerges. However, for the culture of peace to become a reality, it requires initiation and encouragement from those with institutional responsibility. A training itinerary for education professionals contemplating the Culture of Peace is possible, feasible and potentially transformative. A blog is presented as a product that can help establish references for training on the culture of peace and can be a viable and effective tool.

Keywords: culture of Peace; memory; continuing education.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Demonstrativo de pessoal do Colegião 80
Tabela 1 – Percepção dos profissionais em educação sobre a oferta de formação continuada no Colegião 95
Tabela 2 – Quem define os temas nas formações do Colegião 98
Tabela 3 - Agressões presenciadas no Colegião.....114

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT's - Admitidos em caráter temporário

COLEGIÃO - EEB Engº Sebastião Toledo dos Santos, de Criciúma – SC

CEE – Conselho Estadual de Educação

CNV - Comunicação Não Violenta

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

ONU – Organização das Nações Unidas

PC/SC - Proposta Curricular de Santa Catarina

PEE – Plano Estadual de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

SED/SC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14
1 **CULTURA DA PAZ** **18**
1.1 A ONU e a Cultura da Paz 18
1.1.1 A “CARTA DA TERRA” e os fundamentos da Cultura da Paz 19
1.2 A Cultura da Paz na obra de Leonardo Boff 22
1.2.1 Saber cuidar em vista da Cultura da Paz 22
1.2.2 A necessidade de admitir a conflitividade 27
1.2.3 A dimensão religiosa na construção da paz 30
1.3 A não- violência de Gandhi 35
1.4 A possibilidade de integração da Cultura da Paz no itinerário formativo de profissionais em educação 39
1.4.1 Os princípios da Carta da Terra como base da formação para a Cultura da Paz 44
1.4.2 A Comunicação não Violenta como indicativo para a formação continuada de profissionais em educação 46
2 MEMORIA 50
2.1 Halbwachs e memoria coletiva 50
2.1.1 A memoria individual em Halbwachs 52
2.1.2 Caracterização da memoria coletiva segundo Halbwachs 55
2.1.3 O espaço, a memoria coletiva e uma relação com a educação 60
2.2 Candau e memoria coletiva 63
2.2.1 A estrutura da memoria em Candau 66
2.2.2 Memoria e identidade 68
2.2.3 Memoria dos acontecimentos 69
2.3 Pollak e a relação entre a memoria e a sociedade 72
3 **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BASICA ENGENHEIRO SEBASTIÃO TOLEDO DOS SANTOS** **77**
3.1 Da escola 77
3.1.1 Do patrono da escola 78
3.1.2 Dos profissionais em educação e a pesquisa 79
3.2 **Metodologia da pesquisa** 81

3.3. **A formação continuada de profissionais em educação** 83
3.3.1 O que é fundamental na formação de profissionais em educação 89
3.3.2 A formação continuada com enfoque nos profissionaus em educação em início de carreira 93
3.4. **O que foi abordado nos momentos de formação continuada de profissionais em educação repercutiu no aprimoramento profissional?** 95
3.4.1 A institucionalização da formação continuada de profissionais em educaçaõ.....96
3.4.2 A formação continuada de profissionais em educação na escola 98
3.4.3 Os profissionais em educação têm algo a dizer sobre sua formação profissional continuada? 101
3.4.4 Quanto a formação, como o profissional em educação sente-se quando é confrontado com situações adversas no cotidiano escolar? 104
3.4.5 Há um itinerário formativo para os profissionais em educação do Colegião? 108
3.4.6 Um itinerário formativo para os profissionais em educação contemplando a Cultura da Paz.....110
3.5. **O produto final – Blog Construir a Cultura da Paz https://construiraculturadapaz.blogspot.com** 115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....117
REFERÊNCIAS.....**ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.**121
ANEXO 1 – Questionário aplicado 125
ANEXO 2 – Ofício encaminhado ao diretor 139

INTRODUÇÃO

Como professor efetivo desde 1999 na Escola de Educação Básica Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos, em Criciúma, Santa Catarina, pertencente à rede pública estadual de ensino, participo quase que diariamente do debate acerca de situações e relações de intolerância entre alunos, entre alunos e professores ou com os demais profissionais em educação, manifestações diversas de desrespeito, de conflito, envolvendo, de certo modo, todos os segmentos da comunidade escolar. Há que se considerar, porém, que sou adepto da versão descrita por Albornoz (2004) de que o trabalho é uma ação humana, concebida, que gera uma transformação da natureza e do ser humano, em um produto material decorrente da transformação das matérias da natureza e seu patrimônio ou na prestação de um serviço que qualifica a vida humana e seu ambiente existencial. Coloco em evidência, porém, que na educação, como professor, meu trabalho tem seu sentido no serviço para as pessoas no âmbito da individualidade de suas emoções, sentimentos, ideias, suas relações e da convivência com as outras pessoas, sem a noção do suplício, do sofrimento impositivo, uma vez que a própria autora destaca o caráter de liberdade que é próprio do ser humano, e que em minha definição profissional foi fator determinante

O presente trabalho visa atender ao PPG em Memórias Sociais e Bem Culturais na Universidade LaSalle, integrando a linha de pesquisa Memória, Cultura e Gestão em que busquei identificar na memória coletiva a relação da cultura da paz e o processo formativo dos docentes e o fiz por meio da realização de uma pesquisa a partir da seguinte questão: como o itinerário formativo dos profissionais em educação da EEB Engº Sebastião Toledo dos Santos, de Criciúma – SC, incorpora a *Cultura da Paz* e a associa com as memórias coletivas acerca da abordagem de situações de violência escolar? Considerando a modalidade de formação continuada, que é a formação que sucede a formação acadêmica de habilitação para o exercício profissional, sendo que a mesma acontece durante o período da jornada de trabalho, no decorrer de cada ano.

A Lei nº 12.796, de 2013, incluída na LDB, assegurou a formação continuada na escola, o que faz com que todos os profissionais em educação a vivenciassem de diferentes formas durante o calendário letivo. Na escola em que atuo, a formação continuada acontece na semana que antecede o início das aulas e dois dias no decorrer do ano letivo, além de parte do período do recesso escolar de julho. A

abordagem dessa formação é conduzida pela equipe de gestão escolar e é estabelecida pelo órgão estadual que coordena a educação, SED/SC, que na ampla maioria das oportunidades indica abordagens “distantes" do cotidiano escolar e das demandas dos profissionais, especialmente de quem trabalha com o ensino médio, exigindo que os mesmos busquem em outras fontes os subsídios que lhes oferecem fundamentos conceituais e pedagógicos para aprimorar sua prática educativa, bem como as estratégias de abordagens relacionais e metodológicas.

A pesquisa teve como ponto de partida meu entendimento de que o conhecimento da cultura da paz, como conceito e indicativo de condutas, pode ajudar os gestores escolares na tomada de decisões no que se refere a administração de conflitos no ambiente escolar, bem como revelou-se um conteúdo ainda desconhecido de muitos dos profissionais em educação, e que poderia ser assumido pelos gestores de o pautarem nos momentos coletivos da escola.

É importante considerar que no estado de Santa Catarina existe uma lei de número 13.834, de 21 de agosto de 2006, que institui a semana estadual da cultura da paz, estabelecendo o período entre os dias 5 e 12 de outubro para sua realização em todas as repartições públicas estaduais, envolvendo atividades culturais e envolvendo sujeitos sociais que atuam na promoção da cultura da paz. Esse preceito pode servir de indicativo para a decisão da comunidade escolar quanto à necessidade de abordar aquele tema, desenvolver atividades relacionadas, e inclusive integrar essa abordagem no itinerário da formação continuada dos profissionais em educação.

No primeiro capitulo a pesquisa aborda a cultura da paz, iniciando-se com o que a ONU apresenta e propõe em vista do estabelecimento de uma cultura da paz, como a instituição do “Dia internacional da Paz” e a “Carta da Terra”, tendo presente o que Oliveira (2021) defende quando afirma que a cultura da paz deve ser apresentada com algo possível para a superação das injustiças. Da Carta da Terra foi extraída uma das definições mais completas para a paz e que subsidiou a maior parte da análise que será apresentada. Foi abordado, também, a contribuição de Leonardo Boff, especialmente na indicação que o mesmo faz em relação às atitudes de cuidado com a vida em suas mais diversas expressões e manifestações, advertindo que todos que querem construir a paz devem admitir a conflitividade e dar importância da dimensão religiosa no olhar para com tudo o que nos cerca e pode nos tornar fazedores da paz, como Gandhi e sua proposta de não violência. Na conclusão do capítulo há a relação entre a formação continuada e a abordagem de Rosenberg

(2006) com a comunicação não violenta – CNV, como artifício que aprimora nossa comunicação, nos insere em uma outra dinâmica de compreensão quanto ao que nos atinge e que precisa ser diferenciado, de modo que "ao mostrar como nos concentrarmos naquilo que realmente desejamos, em vez de naquilo que há de errado com os outros ou com nós mesmos, a CNV nos dá as ferramentas e a compreensão de que precisamos para criar um estado mental mais pacífico" (Rosenberg, 2006, p. 246).

No segundo capítulo a pesquisa apresenta os referenciais da memória como campo de estudo, que se constitui como um dos fundamentos deste trabalho com os referenciais teóricos em Maurice Halbwachs, Joel Candau e Michel Pollak. Halbwasch (1990) aprofundando a memória coletiva como um indicativo importante para se referir à memória compartilhada por um grupo ou comunidade. Nesse capítulo será possível perceber que a educação pode desempenhar um papel decisivo na construção e manutenção da memória coletiva pela condição que cria e por favorecer que as condições materiais sejam transformadas em bases para a memória, justificando e consolidando a identidade do grupo ou sociedade. Joel Candau oferece uma gama de reflexões sobre os percursos de concepções acerca da memória, convidando-nos a compreender que "Não pode haver construção de uma memória coletiva se as memórias individuais não se abrem umas às outras visando objetivos comuns, tendo um mesmo horizonte de ação" (CANDAU, 2012, p. 48), e apresenta as estruturas da memória acentuando os aspectos marcantes da memória na formação da identidade.

Por fim, Pollak (1989) nos oferecerá evidências quanto à forma com que a memória e a sociedade se relacionam, ao afirmar que importa saber como as memórias foram se constituindo e se formalizando e a partir de que atores, mediante que processos. Para ele, a identidade social é relacional pois ela não é apenas uma questão de autodefinição, mas também de como essa autodefinição é acolhida, confrontada ou confirmada pelos outros.

O terceiro capítulo é centrado na formação continuada para os profissionais em educação, sua importância e possibilidades de inclusão da cultura da paz na mesma. Nesse capítulo é apresentada a Unidade Escolar de referência desse trabalho bem como a pesquisa realizada junto de profissionais em educação que contemplou não só professores e foi realizada por meio de formulário elaborado em plataforma digital. A partir das respostas dos profissionais foi possível fazer uma análise resgatando os referencias utilizados na abordagem da cultura da paz e da memória, com enfoque na

formação continuada, seus fundamentos legais e conceituais, as estratégias que podem ser implementadas e a realidade daquela escola, com a identificação de seu itinerário formativo, concluindo com a apresentação do produto: um blog intitulado Construir a cultura da paz, sua dinâmica de funcionamento e sua relação com a formação de profissionais em educação, como um dispositivo para subsidiar quem não conhece a cultura da paz e conhecendo-a passe a acreditar, faça um voto, possa assumi-la como um modo-de-vida e se sinta embasado para trilhar os caminhos da educação na perspectiva da construção de uma nova sociedade, em que prevaleça a tolerância, o amor, a justiça, o cuidado, em vista da cultura da paz.

1 CULTURA DA PAZ

A cultura da paz se traduz em uma forma de conduta que expressa valores, atitudes e práticas no cotidiano marcadas pelo respeito, solidariedade, generosidade, bondade e paz, especialmente em situações que remetem para o desrespeito ou para outras formas de violência. Neste trabalho, a Cultura da Paz é abordada para além de um conceito, mas como um conteúdo e uma prática que merecem ser contemplados nos processos formativos de profissionais em educação.

Leonardo Boff (2006) utiliza a expressão "Cultura da Paz" em suas obras, apresentando no título de um capítulo a seguinte redação: “Cultura da paz num mundo em conflito” (BOFF, 2006, p. 73), onde destaca a paz como um anseio coletivo. Há que se considerar que há muitas publicações e documentos institucionais que utilizam o termo “cultura de paz”, o que será considerado, neste trabalho, como de igual teor, uma vez que a utilização “de”, que é uma preposição, ou “da” está relacionado ao fato de “da” tratar-se de uma conjunção da preposição “de” com o artigo “a”, revestindo-se de um caráter mais específico, já o uso do “de” deixa o termo mais formal e com um sentido mais abrangente. (Dicionário da Língua Portuguesa)

Utiliza-se aqui a expressão cultura da paz como norteadora da fundamentação e da abordagem, sem outro recurso de linguagem que lhe desvie do propósito traçado, buscando atentar-se às perspectivas de formação continuada dos profissionais em educação de uma comunidade escolar, a dizer, da Escola de Educação Básica Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos, situada em Criciúma, Santa Catarina, quanto ao itinerário formativo que segue nos momentos de formação continuada dos profissionais em educação, bem como os princípios e a abordagem estabelecida para o mesmo.

1.1 – **A ONU e a Cultura da Paz**

A Organização das Nações Unidas – ONU, é uma organização internacional que atua como uma estrutura de governança entre os estados membros. Fundada em 24 de outubro de 1945, após a segunda guerra mundial, e se propunha atuar na perspectiva da paz, do desenvolvimento e da segurança mundiais.

No preâmbulo do documento de fundação da Organização, chamado de *Carta das Nações Unidas*, está expresso os ideais e os propósitos dos povos cujos governos se

uniram para constituí-la e o desejo de paz, especialmente no trecho onde versa o desejo de que com a criação da ONU se possa fazer com que os povos direcionem esforços para “praticar a tolerância e viver em paz uns com os outros, como bons vizinhos, unir nossas forças para manter a paz e a segurança internacionais, garantir, pela aceitação de princípios e a instituição de métodos” e indica de modo claro a finalidade da força armada, advertindo que “não será usada a não ser no interesse comum” (ONU)

Os contextos de guerras e outros conflitos dessa natureza perpassam a história da humanidade e levaram a ONU a evidenciar seu propósito originário da defesa da paz, estabelecendo o “O Dia Internacional da Paz”, em um processo que exigiu um tempo razoável, uma vez que aquela data foi estabelecida em 1981 e só foi proclamado pela Resolução 55/282 adotada na Assembleia Geral da ONU a 28 de setembro de 2001, ou seja, um processo que durou duas décadas.

Como o tema da cultura da paz é o que se busca evidenciar neste trabalho, não haverá dedicação ao tema da violência, ainda que o mesmo fique, em muitos momentos, subentendido, pois o propósito é evidenciar a paz e os mecanismos e as atitudes que merecem ser assumidas pelas pessoas, em seu cotidiano, bem como da sociedade em suas estruturas, tendo presente que ao promover a reflexão sobre a paz seja possível discutir as violências para se criar as bases que remetam para uma forma de relação entre as pessoas, uma vez que a cultura da paz pode apresentar-se como uma saída, como fica evidente na afirmação:

> A cultura de paz apresenta-se como potencialidade para o enfrentamento às injustiças gestadas pela atual estrutura social. Nessa direção, torna-se necessário constituí-la como uma prática materializável e acessível a todos, sem, contudo, perder de vista seu caráter humanizador, mas também científico. (Oliveira, 2021, p.10)

Buscando dar evidência ao papel da ONU na indicação para que as nações possam repensar as relações em uma perspectiva da cultura da paz e reorganizarem-se para criar as condições para superação das injustiças, trabalhar-se-á a seguir um documento que se reveste de grande importância nessa temática, que é a Carta da Terra.

1.1.1 – A “Carta da Terra” e os fundamentos da cultura da paz

Na década de 1980 a Comissão para o Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU fez uma proposição de redação de um documento que apresentasse

pressupostos para o desenvolvimento sustentável, visando a construção de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica no século 21. Somente em 1992, em um evento paralelo da Conferência mundial Eco-92, realizada no Rio de Janeiro, que foi elaborada a primeira versão desse documento, chamado de Carta da Terra, sem que se chegasse ao documento conclusivo. É importante reforçar que a Carta da Terra foi elaborada com a contribuição de muitos intelectuais, autoridades e representantes de vários países e de organizações não-governamentais, em um amplo debate que expressou o desejo e o sentimento das populações de todos os continentes.

Somente no ano 2000, no Palácio da Paz, em Haia, capital da Holanda, que se consolidou o documento resultante desse processo, a “Carta da Terra”. A partir da publicação oficial da Carta e com uma ampla campanha formal de endossos, que atraiu milhares de adesões de organizações da sociedade civil das mais diversas partes do planeta, incluindo milhões de pessoas, inclusive inúmeras associações nacionais e internacionais.

A UNESCO, sigla para Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, é uma agência especializada da ONU que tem como objetivo promover a paz e a segurança no mundo por meio da cooperação internacional em áreas como educação, ciência, cultura e comunicação se incluiu na Carta da Terra em um gesto que pode servir para a reflexão de que mesmo as organizações que deveriam protagonizar a difusão de uma cultura da paz, precisam discernir muito bem cada termo, cada expressão, uma vez que a assinatura em um documento compromete, mesmo sendo de conhecimento público que a UNESCO trabalha para construir o diálogo entre nações, culturas e povos, promovendo o respeito mútuo e a compreensão intercultural, buscando fortalecer a cooperação entre os membros dos países em questões educacionais, científicas e culturais, no sentido do desenvolvimento sustentável e da preservação do patrimônio cultural e natural da humanidade.

A Carta da Terra começa com um Preâmbulo em que apresenta uma contextualização que remete para a integração da humanidade como parte da realidade concreta e da terra como nosso lar. Ainda no preâmbulo é apresentada a situação global e seus desafios, chamando a atenção para uma “responsabilidade universal”. Em seguida são apresentados quatro pilares: Respeito e Cuidado com a Comunidade da Vida, Integridade Ecológica, Justiça Social e Econômica e Democracia, Não-Violência e Paz. Cada um desses pilares tem o texto organizado

com subtítulos, totalizando 16, cada qual com parágrafos identificados pelas letras do alfabeto, em sua ordem latina. O documento foi concluído com um indicativo sob o título “O Caminho Adiante”, onde consta a afirmação: “que o nosso tempo seja lembrado pelo despertar de uma nova reverência face à vida, pelo compromisso firme de alcançar a sustentabilidade, a intensificação da luta pela justiça e pela paz, e a alegre celebração da vida”. (Carta da Terra, 2000)

Da Carta da Terra (2000) podemos extrair afirmações relacionadas diretamente com a proposta temática deste trabalho, uma vez que a busca é primeiramente identificar se a cultura da paz integra o itinerário formativo dos profissionais em educação, ao que o documento responde a necessária inclusão dessa abordagem, se a mesma não for uma realidade. Essa inclusão da Cultura da Paz no âmbito da educação, ainda que a proposta é que seja abordada na formação continuada de profissionais em educação, está explícita especialmente no número 14 de sua organização textual: “Integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e aptidões necessárias para um modo de vida sustentável” em sintonia com o que versa no título do texto de número 16: “Promover uma cultura de tolerância, não-violência e paz”.

Como conclusão e ao mesmo tempo indicativo, a carta da terra, ao encerrar-se enquanto texto, chama a humanidade para uma nova reverência face a vida, e convida a celebrar a vida, e como um farol que orienta para o caminho longe do perigo, apresenta uma das mais completas e acessíveis definições para a paz, evidente na letra “f” , no número 16, onde versa: “Reconhecer que a paz é a plenitude criada por relações corretas consigo mesmo, com outras pessoas, outras culturas, outras vidas, com a Terra e com a totalidade maior da qual fazemos parte”. (Carta da Terra, 2000, N16)

A Carta da Terra pode ser considerada um itinerário muito preciso para a humanidade viver a cultura da paz, uma vez que esse documento indica os procedimentos, equipara os artifícios, como se convocasse a humanidade a dizer para si mesma: a paz é possível, acreditem, o caminho é por aqui. Um documento escrito por muitas mãos que acordaram nos termos, nos propósitos, atentando-se inclusive nas expressões e seu caráter universal, que foi lido e relido durante anos, assinado por inúmeros organismos e organizações sociais, precisa ser conhecido, precisa ser

incluído nas pautas políticas, econômicas e sociais, precisa “sair do papel” e o campo educacional pode apresentar-se como muito propício para tal.

1.2- **A Cultura da Paz na obra de Leonardo Boff**

A abordagem da cultura da paz na obra de Leonardo Boff, inicia-se com a sua apresentação, que na perspectiva do tema da paz é uma referência pela participação em atividades organizadas para esse fim, sendo um dos que assinam a Carta da Terra, bem como pela publicação de inúmeras obras direcionadas para a paz. Leonardo Boff é teólogo, filósofo e escritor brasileiro conhecido por suas contribuições à teologia da libertação e às questões ambientais e escreveu sobre temas relacionados com a teologia, a espiritualidade cristã em uma perspectiva ecumênica e também sobre a justiça social e sua relação com a paz e com a vida em seus mais variados sentidos. O trabalho de Boff frequentemente se concentra em temas como a relação entre a ecologia e a teologia, interdisciplinaridade e diálogo. Seus escritos exploraram a intersecção entre fé, ética e meio ambiente, enfatizando a importância de cuidar da Terra e promover a igualdade social e suas perspectivas influenciaram as discussões sobre espiritualidade, ética e a relação entre o homem e a natureza.

Diversos estudos e análises de Leonardo Boff abordam, de modo explícito e significativo, a cultura da paz, contribuindo para a reflexão sobre a paz, a solidariedade, o diálogo e a cooperação. Em suas obras é possível perceber o destaque que dá para a ética, a justiça e para o cuidado como fundamentais para promover uma cultura da paz. Além disso, Boff ressalta a necessidade de uma ecologia integral, permeada pela esperança, pela espiritualidade e pela amorização.

1.2.1- Saber cuidar em vista da Cultura da Paz

A expressão “saber cuidar” é a base do título de uma das obras de Leonardo Boff em que, embora não seja exclusivamente focado na cultura da paz, aborda esse tema, argumentando que o cuidado ético e responsável é fundamental para criar um mundo mais justo, pacífico e sustentável. Na obra de Leonardo Boff, "Saber Cuidar: Ética do Humano - Compaixão pela Terra" há uma exploração de uma série de questões éticas relacionadas ao cuidado com o planeta, com os seres humanos e com

todas as formas de vida. É possível perceber-se que a cultura da paz, nessa perspectiva, está intrinsecamente ligada à nossa capacidade de cuidar uns dos outros e do ambiente global e local o qual estamos inseridos.

Boff (1999) destaca a importância da compaixão, da solidariedade e do respeito mútuo como fundamentos essenciais para construir uma cultura da paz. Ele discute como a falta de cuidado e de consideração pelos outros pode levar a conflitos e injustiças, e defende a necessidade de uma transformação pessoal e social para promover a paz verdadeira e duradoura.

É preciso identificar e considerar a chamada crise civilizacional, que pode ser caracterizada por um elenco de sintomas para a mesma que passam por descuidos relacionados às crianças, aos pobres, aos desempregados, bem como um menosprezo pela solidariedade e um abandono pela sociabilidade, pela dimensão espiritual do ser humano, pela coisa pública, pelo planeta terra. “Há um abandono da reverência, indispensável para cuidar da vida e de sua fragilidade” (Boff, 1999, p.19).

Considerando que há uma crise civilizacional vivida pelo ser humano no planeta terra, Boff (1999) aborda uma série de “remédios insuficientes” que muitos oferecem como respostas absolutas, mas que não vão a fundo, na raiz do que promove tantos males que assolam a vida na terra. Há que se construir uma resposta que não prime pela individualidade de atores ou de recursos, pela unilateralidade de versão, pois é preciso buscar outro caminho que não sejam reproduções dos já trilhados, que possibilitem criar no ser humano uma outra forma de se entender e de entender toda a realidade que o cerca, como acentua:

> Após séculos de cultura material, buscamos hoje ansiosamente uma espiritualidade simples e sólida, baseada na percepção do mistério do universo e do ser humano, na ética da responsabilidade, da solidariedade e da compaixão, fundada no cuidado, no valor intrínseco de cada coisa, no trabalho bem feito, na competência, na honestidade e na transparência das intenções. (Boff, 1999, p.25).

Um caminho a ser indicado para a humanidade superar as dificuldades e a destruição das relações e do ambiente de vida exigirá uma nova ética, que Boff (1999) vai propor que parta de uma nova ótica, ou seja, as pessoas precisarão construir novas formas de convivialidade entre si e com tudo o que as cercam, atentas às complexidades que envolvem cada uma das criaturas que integram seu habitat, buscando na essência que as constitui partícipes da vida os fundamentos que possibilitem superar toda desesperança, que atribuirá um novo sentido para todas as

experiências racionais, espirituais e emocionais do ser humano de modo que o faça enxergar e compreender a totalidade da realidade que o cerca e voltar o olhar, igualmente, para a essência de cada elemento que integra a realidade por ele vivida.

Reconhecer a necessidade de uma nova ética, com uma nova ótica, pode implicar em uma nova maneira de ser que assume um caráter identitário para o ser humano e que se estrutura na perspectiva do cuidado, defendendo o que é essencial para a preservação da vida no planeta, o que se pode concluir da afirmação de Boff (1999): “O cuidado entra na natureza e na constituição do ser humano”. Trata-se, portanto, de estabelecer um princípio de compreensão do cuidado que vai além da designação de ser um ato ou uma atitude, mas que integra a natureza humana propriamente dita e que deve significar um modo-de-ser, tendo claro que “um modo-de-ser não é um ser novo. É uma maneira do próprio ser de estruturar-se e dar-se a conhecer” (Boff, 1999, p.34), de modo que cada pessoa se disponha em assumir-se como cuidadora de si e de tudo o que a cerca de modo próximo, mas também contemplando o que está distante, mas que se conecta de algum modo com a realidade local, porque tudo está interligado e inclusive todos os seres que compõem a realidade planetária, e por que não dizer universal.

É importante destacar que para dar um sentido mais específico ao tema do cuidado, Boff (1999) evoca uma fábula-mito do cuidado essencial, também conhecida, segundo ele, como “a fábula de Higino”, cuja narrativa parte de uma ocasião em que um dos personagens, que atende pelo nome de Cuidado, resolve utilizar-se de uma porção de terra para moldar algo. Quando Cuidado contemplava o que havia feito apareceu Júpiter, a quem Cuidado pede para soprar um espírito em sua obra, o que Júpiter o faz prontamente. Na sequência da fábula, surge uma discussão envolvendo Cuidado, Júpiter e Terra, sobre qual nome seria dado à criatura, sendo que Cuidado a formou, Júpiter lhe deu o espírito e Terra lhe serviu de matéria. Para arbitrar a situação, pediram a intervenção de Saturno que ponderou de modo determinante que Júpiter receberia de volta o espírito quando a criatura morresse, o mesmo acontecendo com a terra que receberia a matéria, já Cuidado, como havia lhe dado forma, ficaria com os cuidados da criatura enquanto ela vivesse. Sendo a discussão pelo nome a ser dado para a criatura, Saturno sentenciou que a mesma seria chamada de homem, por ser feita de húmus, terra fértil. Ao utilizar-se dessa fábula-mito no sentido de que ela propicie aprofundar a dimensão identitária do ser humano, cuja origem está no cuidado e nele vai se fazendo por toda a existência, há uma dimensão

significativa do cuidado como “desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato” de modo que nos coloca “diante de uma atitude fundamental, de um modo de ser mediante o qual a pessoa sai de si e centra-se no outro com desvelo e solicitude” (Boff, 1999, p. 91).

Um caminho de conciliação entre significados, na temática da cultura da paz, entre o cuidado que integra a identidade do ser humano e ao mesmo tempo o integra ao cosmos, na obra de Leonardo Boff (1999), com a definição de paz relatada anteriormente na Carta da Terra, especificamente onde menciona que “a paz é a plenitude criada por relações corretas consigo mesmo, com outras pessoas, outras culturas, outras vidas, com a Terra e com a totalidade maior da qual fazemos parte”, pode ficar evidente no fato de que cuidar implica em aplicar a justa medida, agir com retidão e tratar respeitosamente todo ser, especialmente o ser humano, bem como a si mesmo, como parte integrante, ou seja, membro de uma totalidade maior da qual fazemos parte.

Uma cultura da paz pode caracterizar-se justamente por essa convergência entre o cuidado que permite uma verdadeira humanização que busca o amor, uma justa medida que passa pela consideração da natureza e do sentimento mais profundo do ser humano, por uma “ternura vital” que permita compreendê-la como emergente do “próprio ato de existir no mundo com os outros” considerando que “não existimos, co-existimos, con-vivemos, co-mungamos com as realidades mais imediatas” e igualmente ressoaria na cordialidade fundamental, na convivialidade necessária, na compaixão radical e na ternura vital, que “é o afeto que devotamos às pessoas e o cuidado que aplicamos às situações coexistenciais” (Boff, 1999, p.118), bem como a carícia essencial, como é possível perceber em suas palavras:

> Ao acariciar a criança, a mãe lhe comunica a experiência mais orientadora que existe: a confiança fundamental na bondade da realidade e do universo; a confiança de que, no fundo, tudo tem sentido; a confiança de que a paz e não o conflito é a palavra derradeira; a confiança na acolhida e não na exclusão do grande Útero. Como a ternura, a carícia exige total altruísmo, respeito pelo outro e renúncia a qualquer outra intenção que não seja a da experiência de querer bem e de amar. (Boff, 1999, p.120)

Pode fazer-se imprescindível para a compreensão dessa relação entre o cuidado e a cultura da paz as muitas maneiras com que o cuidado recebe concretude no cotidiano das pessoas em vista do planeta e sua estrutura, seus elementos constitutivos, a forma de organização da sociedade e a massa de pessoas que vivem

em situações de vulnerabilidade social, empobrecidas, excluídas, exploradas e oprimidas. O cuidado que se concretiza no zelo com nosso corpo, saudável ou fragilizado em dores, naquilo que atormenta e que faz a pessoa sonhar, encher-se de esperança, e colocar-se a caminho. Por fim, talvez, um olhar para o necessário cuidado do espírito, por cada pessoa, tendo presente que:

> "cuidar do espírito significa cuidar dos valores que dão rumo à nossa vida e das significações que geram esperança para além de nossa morte. Cuidar do espírito implica colocar os compromissos éticos acima dos interesses pessoais ou coletivos" (...) "cuidar da espiritualidade experienciando Deus em tudo e permitindo seu permanente nascer e renascer no coração" (Boff, 1999, p. 151)

O saber é uma característica das pessoas que não se fez pronto num único ato, mas que passou por muitos processos e concepções. Saber cuidar pode ser, por excelência, a decisão que a humanidade pode tomar para si em vista de plenificar-se na comunhão com tudo o que a cerca, com tudo que ele consegue alcançar e o que não está ao seu alcance, mas que ela fez e faz a experiência nas mais variadas formas, nos mais variados lugares. Há que se considerar, porém, que o saber, por si só, não abrirá possibilidades de instauração de uma Cultura da Paz, pois é preciso "saber cuidar", vincular o saber ao cuidado, sempre e em qualquer circunstância, pois a desvinculação entre o saber e o cuidado pode colocar em risco a paz, a vida, a humanidade, como nos adverte Boff:

> O saber nos confere poder. O saber e o poder nos levaram à lua e já para fora do sistema solar. Mas a serviço de que projeto de ser humano, de sociedade e de mundo utilizamos o poder da ciência e da técnica? A resposta a essa questão pede mais que ciência e técnica. Exige uma filosofia do ser e uma reflexão espiritual que nos fale do sentido de todos os sentidos e que saiba organizar a convivência humana sob a inspiração da lei mais fundamental do universo: a sinergia, a cooperação de todos com todos e a solidariedade cósmica. (Boff, 1999, p.22)

Inicialmente, então, saber cuidar faz-se a palavra de ordem para toda pessoa que desejar participar na construção de uma cultura da paz, sendo o saber direcionado para o compartilhamento de concepções e de conhecimentos, e o cuidado como um modo-de-ser em que a pessoa se direciona para o outro com zelo, reverência e bom trato. Há que se considerar, porém, que muitas pessoas vivenciam conflitos em seu cotidiano, seja no âmbito pessoal, comunitário e com o meio que vivem, o que exige e faz-se necessário admitir a conflitividade.

1.2.2- A necessidade de admitir a conflitividade

As pessoas enfrentam, em seu cotidiano, uma série de desafios que se apresentam ora de modo explícito na busca pela garantia do pão de cada dia, de se assegurar um teto digno para si e para os seus, de ter respeitada sua dignidade e sua cidadania, ora como os desafios que nem sempre são explícitos para as pessoas e dizem respeito às estruturas da sociedade, ao modelo econômico, aos valores sobre as quais se dão as relações com as outras pessoas, com a natureza e com o cosmo. Estes desafios podem revestir-se de um sentido de provocação no que se refere à atitude de interpelar quem se coloca como obstáculo para sua resolução.

A cultura da paz exige de seus interlocutores um olhar atento para as dinâmicas conflitivas que permeiam a vida das pessoas, sendo que compreender as raízes dos conflitos vivenciados por elas é uma tarefa que pode apresentar-se como fundamental, uma vez que muitas estão relacionadas com aspectos estruturais como as desigualdades sociais, econômicas e políticas, como nos adverte Boff ao responder por que a paz é ansiada pela humanidade:

> Porque a cultura dominante, hoje mundializada, se estrutura ao redor de opções que são contrárias à paz. Elas se concentram na vontade de poder, que se traduz pela dominação de povos sobre outros povos, pelos conflitos sociais e pela violência contra a natureza, feita mercadoria e colocada na banca dos interesses comerciais dos mercados econômicos. (Boff, 2006, p.74)

Muitas das situações conflitivas vividas pelas pessoas podem guardar em si uma carência de um olhar propositivo que busque perceber nos conflitos oportunidades de diálogo, de solidariedade, de cooperação, de inclusão que façam ressoar a paz, pois em sua busca pela humanidade, as pessoas se deparam como respostas deveras agressiva, violenta, mas que podem ser revertidas com outra postura, com as pessoas assumindo outro modo de ser, uma vez que a paz não surge de si mesma, mas é sempre obra daquilo que coletivamente é revestido de importância e expresso em valores, comportamentos e relações que já estejam presentes na vida das pessoas. “O resultado feliz é então a paz, talvez o bem mais desejado e necessário da humanidade atual” (Boff, 2006, p. 74).

Há que se considerar que a humanidade precisa lidar, muitas vezes, com situações que ele mesma cria e que podem se apresentar como obstáculos para a

paz, exigindo que se considere que para chegar à paz há de se passar por vias tortuosas presentes no dia-a-dia, caracterizando-se em alguns momentos “pelo excesso de otimismo”, e em outros “pelo excesso de pessimismo”, sendo que estes excessos são tratados por Boff como pacifismo sem limites e conflitualismo radical. (Boff, 2006, p. 79)

O pacifismo sem limites se divide em pacifismo radical, pacifismo ativo e pacifismo revolucionário. O pacifismo radical caracteriza-se pela entrega total de si na defesa de minorias sem questionar estruturas que desprezam a dignidade humana e geram aquelas minorias. O pacifismo ativo, também chamado de não-violência ativa, em que os métodos não-violentos são usados “como consequência da convicção inarredável de que a verdade tem força e irradiação próprias” em que seus defensores “usam somente meios pacíficos como pressão sobre autoridades sociais e políticas, grandes mobilizações, orações multitudinárias e prolongadas, jejuns e greves de fome. Através destes e outros métodos que fazem da paz meio e não apenas fim” como fizeram Gandhi e Luther King Jr. Por fim, o chamado pacifismo revolucionário, em que diante das mazelas estruturais de uma sociedade que gera desvalidos e miseráveis que sofrem as consequências dos conflitos por interesses de toda ordem, recebendo esse nome não por defender ou propor usar meios violentos, mas por buscar as razões que geram a violência (Boff, 2006, p. 80-82).

A paz pode surgir da administração de conflitos, mais incisivamente, da forma com que as pessoas e as instituições sociais administram as situações de perturbações, discordâncias e atritos, de forma a apropriar-se de recursos e mecanismos não conflitivos, como pontua Boff:

> Assim, por exemplo, na construção das relações pessoais: dar amplo espaço ao diálogo, buscar compreender a posição do outro, estar aberto à identificação de pontos em comum, estar disposto à concórdia e até ao perdão… são atitudes que podem gerar a paz. Em sua busca os interesses coletivos devem se sobrepor aos interesses individuais ou grupais, a multiculturalidade prevalecer sobre o etnocentrismo, a perspectiva global orientar a perspectiva local e a cidadania nacional se abrir à cidadania planetária. (Boff, 2006, p. 88).

A admissão daquilo que é chamado de conflitividade, que nada mais é do que a existência do conflito que está presente nas comunidades e no ser humano, pode apresentar-se indispensável para todos que querem construir a paz, uma vez que quem deseja se enveredar por esse caminho deve considerar as situações de conflito

que estão presentes, ora de modo explícito e às vezes nem tanto, e que os mesmos constituem a base das estruturas da sociedade e das relações que atingem as pessoas, em especial nos ambientes que compõe uma escola, cujo público alvo são jovens do Ensino Médio que muitas vezes vivenciam dilemas pessoais, e que indiretamente se constituem como base da pesquisa deste trabalho.

Essa dimensão da relação entre a conflitividade e a cultura da paz requer a compreensão de que essa implica no esforço para mudar a forma de pensar e de agir das pessoas, portanto, reafirmar que a violência é uma realidade e que aflige as pessoas não deve receber a atenção principal nas reflexões e conversas diárias daqueles e daquelas que anseiam pela paz e que acreditam ser possível o estabelecimento de uma cultura da paz. Isso não deve significar que a violência será esquecida ou desprezada, mas que há um nível de compreensão que a mantêm no horizonte com a devida atenção, como nos é advertido:

> Porém, o sentido do discurso, a ideologia que o alimenta, precisa impregná-lo de palavras e conceitos que anunciem os valores humanos que decantam a paz, que lhe proclamam e promovem. A violência já está bastante denunciada, e quanto mais falamos dela, mais lembramos sua existência em nosso meio social e ambiental. É hora de começarmos a convocar a presença da paz em nós, entre nós, entre nações, entre povos. (DUPRET, 2002, p 91)

É preciso, portanto, atentar-se para a necessidade de integrar a ação ao que Dupret (2002) chama de gestão de conflitos*,* afirmando que entre pessoas que saem de situações de conflitos mais intensos, como de guerras, é importante uma atenção especial para a prevenção de conflitos potencialmente violentos de modo que se criem as condições para que se possa reconstruir a paz e a confiança entre as pessoas que vivenciaram aquela situação, sendo que esta tarefa cabe à várias instituições sociais, entre elas as famílias, as escolas e as que compõem as estruturas de governos.

Há, contudo, uma necessidade que se apresenta quase que essencial, que consiste na admissão, pela humanidade, de que há uma violência pessoal que habita seu interior e se manifesta em situações muito concretas de seu cotidiano, como por exemplo, quando o que prevalece no tratamento diário são as ações instintivas de agressão que cada pessoa pode manifestar diante de uma situação contra uma criança ou pessoa idosa indefesas, bem como qualquer outra condição da pessoa que a coloque em situação de vulnerabilidade, como que se expressa na afirmação:

> De todas as formas a sociedade, a família, a escola, o processo civilizatório nos ensinam a dominar as dimensões raivosas e violentas que nos habitam e assim impedir violências e até crimes. A história, entretanto, tem mostrado que estas barreiras são insuficientes para garantirem uma paz duradoura e sustentável. Mas existe também o outro lado: verdadeira sementeira de bondade e amorosidade, vontade de benquerença e amor em nós que não se obscurecem totalmente. (Boff, 2006, p. 92)

Na perspectiva de admitir a conflitividade é preciso abordar o que comumente se chama de “a violência do patriarcado” onde é ressaltado que o homem, ser masculino, reveste-se de força social e política e assume os rumos da coletividade em todos os seus âmbitos, o que resultou em uma submissão da mulher ao mesmo. Ao admitir esse conflito no estabelecimento de uma cultura da paz, há que se considerar estratégias “de resgate do feminino na sociedade e da dignificação das mulheres” (Boff, 2006, p. 97) que transpareça na igualdade nas relações entre os gêneros e de compartilhamento permanente entre homens e mulheres, respeitando-se o que lhes difere, observada suas peculiaridades, valorizando as diferenças como preciosidades do ser humano, se poderá conquistar traços de um novo modo-de-ser, em vista da paz.

Há que se considerar também a conflitividade que se expressa nas violências culturais, econômicas e cósmica em que se conclama as pessoas a compreenderem que a cultura da dominação gera dor, destruição e injustiça generalizada, o que exigirá uma estruturação social baseada na justiça, e que poderia se configurar em relações pautadas no que é justo, igualitário e includente, o que não encontra sustentação em uma economia que torna tudo passível de uma relação de mercado, ou seja, nem o ser humano e nem toda a natureza passam despercebidos da prática da precificação, o que ameaça a vida, e coloca a todos e todas em uma concorrência desenfreada pelo acúmulo e pela ostentação. “A paz é uma forma de impor limites e sublimar a conflitividade inerente a toda realidade: cósmica, social e pessoal. Isso só será possível se dermos centralidade à dimensão de ordem, de harmonia, de estabelecimento de interdependências e redes de cooperação” (Boff, 2006, p. 110)

1.2.3 – A dimensão religiosa na construção da paz

Na obra intitulada “A Oração de São Francisco – uma mensagem de paz para o mundo atual”, Boff apresenta a dimensão da espiritualidade como um dos fundamentos para a construção da paz. Inicialmente, parte-se da história da oração

atribuída São Francisco de Assis, bem como de aspectos que se destacam na biografia do santo, apresentando uma leitura da relação entre a religião e as relações de poder no seio da sociedade capitalista, marcadas pela busca indecorosa pelo lucro e pelo desprezo para com as pessoas, expresso na massa de excluídos de quase tudo na sociedade. É notável que também em outras obras é abordada a importância da dimensão religiosa na configuração do ser humano, como elemento imprescindível, na concepção integral da pessoa.

O eixo central para Boff (1999), no tema da espiritualidade, reside na condição humana de pertencimento a algo muito maior, o Criador, o qual todas as pessoas estavam ligadas, em sua origem, e ao trilharem seus caminhos se desligaram e precisam se re-ligar , uma vez que para ele pode ter sido justamente o afastamento da religião que levou o ser humano a perder a paz, considerando que toda estrutura social, política, cultural e econômica que geram injustiças decorrem em grande parte dessa condição, como podemos conferir:

> Quando o ser humano perde o cuidado essencial e a memória bem-aventurada dessa *re-ligação* espiritual. Quando identifica Deus com alguma realidade deste mundo. Quando a injustiça enfraquece a intimidade com o Mistério e se usa a religião, os caminhos espirituais e os ritos sem a consciência de que sozinhos eles nada valem. A consequência é a perda do centro pessoal, a perda da paz. (Boff, 1999, p. 42)

Torna-se necessário, então, reafirmar a concepção de paz que tem sido referenciada nesse texto, especialmente a partir da “Carta da Terra” (2000) em que o reconhecimento da paz deve decorrer da compreensão da humanidade vivendo uma “plenitude criada por relações corretas consigo mesmo, com outras pessoas, outras culturas, outras vidas, com a Terra e com a totalidade maior da qual fazemos parte” (Carta da Terra, 2000, N.16), considerando, também, a serena advertência de Boff, quando afirma que a paz “se situa no mundo dos valores, cuja captação passa mais pelo coração que pela cabeça, mais pela sensibilidade que pela racionalidade” (Boff, 1999, p. 44) e não pode, então, ser enquadrada em uma definição puramente conceitual. Talvez porque a racionalidade por si só pode criar obstáculos e ofuscar as propostas que acentuam a importância da espiritualidade, da religião. Assim, envolta num reflexo de abertura para o mistério, aquela plenitude criada por relações corretas que tem sua base na sensibilidade e no coração humano, a paz, pode receber contornos elucidativos para a sua compreensão e para essa busca pelo ser humano.

Aquela indicação de que há uma transformação de Deus em um objeto, de que há situações em que as pessoas, vivendo uma constante marcada pela injustiça, pelo sofrimento diverso, resultado de uma ordem política e econômica que recebe um tratamento espiritual, como se fosse designação divina que tal ordem econômica imperante se estabelecesse exatamente no formato em que se encontra, pode ser uma grande promotora da falta de paz. Tanto que em referência à ordem econômica capitalista e a visão neoliberal globalizada que impõe um modelo de sociedade, “apresentada como natural, ligada à vontade do criador” , Boff (1999) narra uma contestação que brota das periferias, da massa de pessoas que estão à margem, excluídas, desnaturalizando essa ordem, afirmando que “essa ordem só pode se manter com a utilização maciça de violência sob todas as formas aplicada contra os que resistem e se negam a submeter-se” (Boff, 1999, p.48), pois a re-ligação libertária é a realizada com o criador, o Dom da vida, e não com o Deus-mercado, cujo alimento é o lucro. Assim, as pessoas são convocadas a se entenderem como seres que fazem a história e vivem um processo voltado para o progressivo, qualitativo e dignificante desenvolvimento, tendo presente que:

> As ordens são feitas pelos seres humanos. No processo de construção do sentido de suas vidas, eles se relacionam entre si, com a natureza e com as tradições do passado e criam ordens abertas, dinâmicas, cambiantes, para poderem viver com um mínimo de convivialidade, justiça e paz. Todos são chamados a colaborar na criação de uma ordem que inclua o maior número possível de seres humanos e que promova a permanente busca de um equilíbrio dos interesses para que não sejam destrutivos da paz social. (Boff, 1999, p.49)

Sendo as ordens sociais resultantes das opções e ações das pessoas, para que estas se estabeleçam em paz, é preciso considerar o entrelaçamento da mesma com a justiça, ao ponto de apresentá-la como consequência da justiça, o que se pode confirmar com a afirmação: “justiça é ter relação adequada à natureza de cada coisa” (Boff, 1999, p.51). A partir de relações corretas determinadas por cada situação, vinculadas à atitudes igualmente corretas diante das mesmas, estabelecendo condutas que se pautam no respeito aos tratamentos que as pessoas são merecedoras, mas não somente as pessoas como também tudo o que compõe seu ambiente de vida, inclusive os objetos e animais, os de ordem sacra e os de ordem profana, em que pese cada um ser colocado em seu devido lugar, tratando-o como convém, considerando o que é passível de reverência e o que não deve ser, assim, a sociedade pode experimentar a paz que se mostra como consequência da justiça,

uma vez que “quando uma sociedade se organiza ao redor daquilo que é conveniente em cada dimensão, então pode florescer a paz, fruto da justiça”(Boff, 1999, p.53).

Quando Boff (1999) apresenta São Francisco e aspectos de seu legado, fica explicita sua disposição em manter uma fidelidade aos passos, à história, e talvez com maior evidência, a sua mensagem, marcada por traços religiosos de quem vivera “uma relação amorosa e terna com Deus, Pai e Mãe de infinita bondade, um amor simples a todas as coisas, vivenciadas como irmãos e irmãs” (Boff, 1999, p. 11), de modo que permite afirmar que as elaborações acerca da paz, da defesa da vida e da justiça, do apontamento para as mazelas de um modelo de sociedade que apresenta-se irmanado da dor, da destruição, da morte, sempre dos mais desprotegidos, enfraquecidos, especialmente crianças e idosos, mas também todos os elementos da natureza, do cosmo que nos acolhe como seres viventes, são feitos sempre com um propósito de levar as pessoas de volta para a fonte, de onde brota vida nova, de paz. A inspiração em São Francisco se torna evidente porque ele “inundou a esfera humana de espírito de benquerença, fraternura e paz, que continuou a ressoar com o passar dos tempos até nossos dias” (Boff, 1999, p.11).

A experiência religiosa na tradição cristã atribui à oração o sentido de comunicação, sendo vista como uma forma de se comunicar com Deus, seja individual ou comunitariamente. Há muitas formas de oração, mas algo é comum a todas elas, seja na perspectiva suplicante ou de louvação, se fazem um meio de buscar orientação, conforto e força espiritual, além de ser uma expressão de fé e devoção.

A oração pela paz apareceu pela primeira vez na França, em 1913, e vinha sem referência de autor. Somente após publicação pelo órgão oficial do Vaticano, em 1916, aquela oração se universalizou e um tempo depois, em Roma, um franciscano mandou imprimir um cartão tendo de um lado a figura de São Francisco e do outro a oração pela paz, com um acréscimo que dizia “essa oração resume os ideais franciscanos, e ao mesmo tempo, representa uma resposta às urgências de nosso tempo”. Essa frase, segundo Boff, se tornou o elo revelador que fez com que a oração pela paz se tornasse conhecida como Oração da Paz de São Francisco, ou somente Oração de São Francisco (Boff, 1999, p.19).

Considerando que não há evidências comprobatórias de que a Oração da Paz de São Francisco tenha sido redigida pelo Franscisco histórico, é possível estabelecer uma relação de seu conteúdo com a mensagem do Francisco da fé, São Francisco de

Assis, que na perspectiva religiosa institucional e na experiência espiritual do mesmo faz-se reveladora de ação própria de Deus, como é possível concluir:

> Quando aparecem orações com tal nível de inspiração e de universalidade, é sinal de que têm como autor o próprio Espírito Santo. Ele costuma atuar de forma anônima na suavidade dos corações abertos ao divino. Assim deve ter atuado no autor desconhecido que, cheio de ardor espiritual, deu forma à oração posteriormente atribuída a São Francisco de Assis. (Boff, 1999, p.16)

Um aspecto que merece destaque na perspectiva de consideração da dimensão religiosa na construção da paz, a partir da Oração da Paz de São Francisco, reside na sua invocação primeira, Senhor, por tratar-se de uma expressão com certa ênfase política, o que fica evidente no fato de que “os primeiros cristãos reservavam o título de Senhor apenas para Jesus e para Deus” (Boff, 1999, p.24), ao mesmo tempo em que os imperadores romanos requeriam para si aquele título. A expressão Senhor era como que solicitada pelos poderosos como forma de manifestar um anseio divino na ocupação daquele cargo, daquela função, da posição política de quem considerava que era imperador por vontade de Deus, desconsiderando que em muitas situações históricas foram os detentores do poder político que protagonizaram ações que atentaram contra a paz. Tal expressão, Senhor, precisa ser revestida de um sentido espiritual, religioso, relacionando-se com o princípio de que a paz ansiada pela humanidade não virá unicamente da intervenção humana, de um imperador ou outra figura que goza de poder político, mas de um sentido maior que permeia a realidade e que pode gerar um novo modo-de-ser.

Outro aspecto muito importante que precisa ser considerado nesse contexto de relação entre a experiência religiosa e a paz reside no fato de que a religião é uma instituição social e dialoga com outras instituições sociais, inclusive com as de caráter político, cujos componentes nem sempre se pautam nas necessidades da ampla maioria da população. Nesse sentido, é importante atentar-se para uma advertência quanto à forma com que líderes políticos aboliram da análise da realidade a dimensão religiosa e a qualificaram com antiquada, um vestígio de um tempo em que a humanidade se pautava pelas verdades da fé de modo unilateral, como algo que não merece atenção por tratar-se de crenças. O aspecto religioso que faz parte do desenvolvimento integral da pessoa está entrelaçado com outras dimensões constitutivas do ser humano e pode exercer, muitas vezes, mais sentido quanto à

orientação do que se quer para vida, pelas pessoas, do que os preceitos políticos ideológicos, não podendo ser desprezado, como pode-se identificar na afirmação:

> Desqualificaram-na como resíduo do passado irracional da humanidade ou como um conglomerado desconexo de crenças, relatos e mitos que mais atrapalham do que ajudam na busca da paz. Não acreditam que a alma secreta de cada povo e de cada cultura, como tantos antropólogos antigos e contemporâneos atestam, reside na sua religião. É por ela e não por ideologias ou princípios éticos isolados que as grandes maiorias da humanidade se orientam, iluminam suas vidas e dão sentido ao seu sofrimento e à sua morte. (Boff, 1999, p.31)

Nesse sentido há ainda uma grande lamentação gerada pelo fato de que as decisões políticas, que podem direcionar as estruturas sociais para a guerra ou para a paz, para a igualdade ou seu contrário, e assim em todas as realidades, não consideram a dimensão espiritual. “Não é sem razão que sérios pensadores da política mundial criticam a falta de atenção para com o fator religioso, decisivo na vida dos povos” (Boff, 1999, p.32).

A cultura da paz, integrada ao currículo que norteia o itinerário formativo de profissionais em educação, alicerçada nos princípios da Carta da Terra e na obra de Leonardo Boff, poderá gerar não só uma abordagem conceitual, protocolar, nas situações de violência escolar, mas poderá ser geradora de um novo modo de as pessoas que integram uma comunidade escolar se relacionarem, como um sinal transformador para a comunidade em que ela está inserida, podendo, a cultura da paz, constituir-se em uma cultura que terá na escola a sua origem, e nesse sentido, pode constituir-se em um perfil do contexto em que se vive, pautado em estruturas econômicas mais equânimes, tratamentos pessoais mais afáveis, cuidado comprometido com a preservação da natureza e seus membros, solidariedade, tolerância e amorosidade.

1.3- A não-violência de Gandhi

Mohandas Karamchand Gandhi nasceu em Porbandar, na Índia, no dia 2 de outubro de 1869 e morreu em 30 de janeiro de 1948. Filho de Putlibai Gandhi, um homem com prestígio de primeiro-ministro do principado onde viviam, tinha como traço familiar o fato de serem fieis ao hinduísmo. A mãe de Mohandas Gandhi, Karmachand Gandhi, era devota do Deus Vishnu, cuja doutrina se firma na não violência. Gandhi foi uma criança introvertida e como pedia a tradição da época,

casou-se através de acordo familiar aos 13 anos, com Kasturba. Cursou direito na University College London (UCL) em Londres, Inglaterra. Viveu um período de sua juventude na Africa do Sul. Sua trajetória de vida é marcada por ações e decisões que contrapunham a ordem estabelecida sem que fosse preciso recorrer a qualquer expediente que promovesse a violência, ao contrário, defendeu princípios e estruturas utilizando-se de práticas que ficaram conhecidas como não-violência. Recebeu o título de Mahatma, cujo significado é grande alma, que em seu país era atribuído aos homens com expressivo apreço e vivência de uma espiritualidade plena.

Em se tratando de cultura da paz a menção a uma figura como Mahatma Gandhi, como passou a ser identificado e em razão do pensamento pacifista que defendia, se torna essencial por muitas razões, em especial pela forma com que estabelecia as relações e os diálogos, carregados de mensagens pacificadoras, sem deixar de lado a coragem para defender as mudanças que julgara necessárias para o estabelecimento da verdade. Gandhi propunha revoluções noutra perspectiva da convencionalmente conhecida, como pode-se depreender:

> Tanto no Oriente quanto no Ocidente, redentores e revolucionários pegaram em armas para conquistar a independência de seus países ou implantar suas doutrinas. De Stalin a Fidel Castro, temos homens que lutaram a luta armada. Mas Gandhi, com paz e perseverança, liderou a libertação de seu país do poderoso Império Britânico, em cuja extensão o sol nunca se punha. (GARCIA, 2018)

Mahatma Gandhi foi considerado uma personalidade que comoveu a muitos, especialmente no século XX, por sua abordagem na atuação política e pela forma com que o mesmo protagonizara ações de cuidado, de um modo-de-ser pautado na paz. Gandhi confiava na verdade e manifestava a crença de que ela, embora pudesse tardar, sempre venceria, uma vez que a força da verdade e a não-violência ativa constituíam-se os princípios básicos que lhe guiavam. Quanto à não-violência, essa ganha força na atuação política quando há a definição por ações que visem evidenciar a verdade, uma vez que na defesa da verdade o caminho que indicava consistia em utilizar-se de meios pacíficos, sem que isso significasse tomar partido por um ou outro lado, mas com a busca intransigente de evidenciar a verdade. “O sentido da não-violência ativa não é garantir a vitória de um dos lados, mas fazer valer a verdade que ajuda a construir um poder social baseado na participação equitativa, na colaboração e na solidariedade entre todos” (Boff, 1999, p. 177).

Gandhi se credenciou como uma pessoa com grande profundidade religiosa. Tinha pleno conhecimento do cristianismo, mas manteve-se como fiel da religião indiana e, por acreditar em Deus e nas religiões como expressão da mesma verdade divina, adotou ações políticas contra a dominação do império britânico que consistiam no jejum e em orações, conclamando as outras pessoas a fazerem o mesmo. Segundo Boff, um dos legados de Mahatma Gandhi para toda a humanidade se expressa no seguinte texto;

> É possível unir santidade pessoal a um empenho político libertador. Essa santidade pessoal, fundada na paixão pela verdade e na opção pelos meios pacíficos, faz com que a política seja mais que um simples exercício de poder público, ela se transforma num cuidado amoroso para com a vida e num compromisso ético com o destino de todo o povo (Boff, 1999, p.178)

Pode-se extrair da opção por contemplar aspectos gerais da trajetória de Ganghi na abordagem de uma cultura da paz, considerando os escritos de Boff, que, um dos grandes ensinamentos que podem refletir um outro modo-de-ser consiste justamente em optar por meios pacíficos no cotidiano. Acentue-se, porém, que um mínimo de fidelidade à esse ensinamento consiste em relacionar de modo direto os meios pacíficos com a defesa da verdade, sem que se utilize de qualquer meio violento, sem que se apele para qualquer forma de agressão, oferecendo resistência ao que fere a dignidade e à toda forma de mentira com gestos que confrontem as ações de ostentação do poder, especialmente o armamentista, por meio, segundo o exemplo de Gandhi, do jejum e da oração, bem como dos preceitos que o mesmo defendeu.

Em um exercício biográfico de Gandhi pode encontrar-se de modo explícito sua defesa da condição humana que se caracteriza por viver uma dualidade desafiadora para uma cultura da paz, mas com expressiva condição para dar certo, uma vez que aponta para a fragilidade da condição humana que, mesmo assim condicionada, pode ser superada pelas pessoas que assumem o propósito de romper com o que promove a morte, com o que afasta da vida, com o que chama de himsa, desde que negue essa propensão própria de todo ser humano, com fidelidade, como é possível se identificar nas palavras do mesmo:

> Somos mortais indefesos, apanhados na conflagração de *himsa*. O ditado de que a vida vive da vida contém uma profunda significação. O homem não pode viver um momento sequer sem cometer *himsa*, conscientemente ou inconscientemente. O próprio fato de estar vivo – comer, beber, movimentar-se – necessariamente envolve alguma *himsa*, destruição da vida, ainda que

> minúsculo. Portanto, quem fez um voto de *ahimsa* ainda será fiel a seu credo se a mola propulsora de todas as suas ações for a compaixão, se evita tanto quanto pode a destruição da menor das criaturas, se tenta salvá-la, e assim busca incessantemente ficar livre da agitação mortal de *himsa*. (GANDHI, 1999, p.302)

Eis que também em Gandhi abre-se a possibilidade de um caminho acessível para uma cultura da paz, sendo que se reveste de importância o fato de que não há na obra de Gandhi nenhuma indicação explícita de que essa seja tarefa fácil, ao contrário, pode-se concluir ser possível o estabelecimento de posturas pacificadoras quando se considera a afirmação: “quem fez um voto”, como expressou. Fazer um voto pode significar assumir um compromisso que, nesse caso, se traduziria na tomada de decisão por ações marcadas pela resistência ao que promove a destruição das criaturas, ao que é violento e a tudo o que atenta contra a paz. Há, de certo modo, aspectos que ressoam o que Boff (1999) defende quando propõe um modo-de-ser que se configura pelo cuidado com tudo o que compõe o ambiente de vida e as relações entre as pessoas, em vista do respeito à dignidade humana, da preservação ambiental, da amorização nos tratamentos, da verdade incondicional em todas as circunstâncias e de uma compaixão para com todas as pessoas que vivem à margem, na acolhida afetuosa e no apontamento para um horizonte de esperança, de concórdia e de paz

As atitudes propostas por Gandhi e Boff, como buscou-se evidenciar nas citações anteriores, podem ser assumidas por todos os profissionais em educação e transformarem-se em condutas educacionais por parte de quem as pratica, seja qual for seu papel institucional na Unidade de Ensino. Para tal, é preciso que haja uma intenção por quem faz a gestão da educação, bem como por quem atua como profissional em educação, em conhecer os fundamentos da cultura da paz. Talvez mais do que a abordagem de aspectos práticos do exercício da docência como avaliação, planejamentos e atualização bibliográfica, bem como da lida com estudantes nas unidades escolares pelos demais profissionais, seja importante contemplar conceitos com abordagens que remetam para uma sociedade alicerçada na concórdia, na justiça, na solidariedade, no respeito, em vista de uma cultura da paz, integrando-a nos momentos de formação continuada e em seu itinerário, não com algumas seções esporádicas de estudo, mas como uma realidade conceitual e de forte apelo prático que perpasse todo o itinerário formativo daqueles profissionais.

1.4- **A possibilidade de integração da Cultura da Paz no itinerário formativo de profissionais em educação**

Na abordagem da integração da cultura da paz no itinerário formativo, é fundamental ter-se presente que o processo continuado de formação de profissionais em educação, especialmente o corpo docente, em uma instituição de ensino requer a atenção para com os princípios norteadores que o sistema de ensino estabelece para a Unidade de Ensino, assim, sendo essa unidade integrante da rede pública estadual de ensino do Estado de Santa Catarina, que é a referência de abrangência do presente trabalho, é importante indicar o que prescreve a SED/SC – Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – e seus gestores, no que refere a esse aspecto.

É possível, porém, observar-se que a SED/SC, em seu site na rede mundial de computadores, no que se refere a apresentação de seu histórico de estruturação, cita os decretos e as condições político administrativas pelas quais o país passou, bem como o foco que teve em conciliar as diretrizes educacionais do âmbito nacional com as do âmbito estadual, especificamente na Proposta Curricular de Santa Catarina, que é o documento norteador da educação catarinense, mas não cita o histórico da formação continuada dos profissionais em educação. É possível detectar isto no endereço da SED/SC, em https://www.sed.sc.gov.br/historico/ onde essa secretaria é apresentada como:

> Órgão central do Sistema Estadual de Educação, com a responsabilidade pela formulação, controle e avaliação das políticas educacionais, bem como pela coordenação das atividades, ações, programas e projetos da educação básica, profissional e superior em Santa Catarina. Sendo assim é responsável pela administração e orientação do ensino público no Estado, compartilhando essa responsabilidade com o Conselho Estadual de Educação, na forma da legislação em vigor. (SED/SC, 2024)

O objetivo do presente capítulo é apresentar a fundamentação acerca da Cultura da Paz e iniciar indicações que situem a pesquisa na importância da abordagem da cultura da paz no processo de formação continuada de profissionais em educação. A menção que se faz introdutoriamente à SED/SC é com o intuito de contextualizar a importância daquela formação no aspecto estrutural do órgão gestor da educação pública catarinense, uma vez que nas metas também não há a explícita indicação do compromisso e da importância da formação continuada, ou formação

permanente dos profissionais em educação da rede pública estadual de ensino. Não está se afirmando que haja completa omissão desse órgão gestor da educação no estado de Santa Catarina, apenas se quer evidenciar que não há o estabelecimento da formação docente como uma meta da Secretaria de Estado da Educação, uma vez que as metas reconhecidas e apresentadas pela mesma são:

> Garantir o acesso e a permanência dos alunos na educação básica de qualidade no Estado; coordenar a elaboração de programas de educação superior para o desenvolvimento regional; definir as políticas educacionais; implementar a atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina; estabelecer políticas e diretrizes para a expansão de novas estruturas físicas, reformas e manutenção das escolas da rede pública estadual; firmar acordos de cooperação e convênios com instituições nacionais e internacionais para o desenvolvimento de projetos e programas educacionais; entre outras. (SED/SC, 2024)

No capítulo 3 deste trabalho se buscará aprofundar as diretrizes da formação continuada a partir da Proposta Curricular de Santa Catarina, uma vez que naquele capítulo o objetivo da pesquisa é justamente identificar a forma com que acontece o processo de formação continuada na Unidade de Ensino que estamos abordando e sua importância. Por hora, o que temos é a apresentação do órgão gestor no que se refere às suas metas, que nos possibilita questionar se não deveria estar expresso de modo claro a responsabilidade para com a formação docente e com o direcionamento desta formação para uma sociedade com estruturas e relações marcadas pela paz.

A Unesco, em sua trajetória, se mostrou preocupada com a difusão da cultura da paz e se empenha na promoção de ações em favor da paz, tendo como característica a constante luta pela democratização dos conhecimentos que a humanidade é capaz de produzir, como resultado da pesquisa e da reflexão, entendendo que com o acesso amplo e irrestrito do conhecimento e as práticas de compartilhamento do mesmo poderá levar a humanidade a atingir outros padrões de convivência humana marcados pela solidariedade e pela paz. A abrangência desse órgão da ONU compreende as áreas de Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação.

> Esta concepção e perspectiva estão na origem dos atos constitutivos da Organização, datados de 1946 – logo após a Segunda Guerra Mundial. Essa missão não poderia ser cumprida sem que se colocasse como pressuposto orientador da política dos Estados-membros que integram a Organização a universalização do acesso de todos ao conhecimento disponível. Desse modo, quando a UNESCO investe em uma cultura de paz, a âncora dessa busca é a educação como um direito intimamente relacionado com a

> conquista da paz. É também por intermédio da educação que se formam mentalidades mais democráticas. (UNESCO, 2010)

Em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em seu artigo 26 estabelece que todo o ser humano tem direito à educação, voltado para seu pleno desenvolvimento, consente considerar que tal direito contribui para o fortalecimento da observância e do respeito ao conjunto de diversos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Isso nos permite concluir que a educação voltada para a cultura da paz, como afirma a UNESCO, "inclui a promoção da compreensão, da tolerância, da solidariedade e do respeito às identidades nacionais, raciais, religiosas, por gênero e geração, entre outras, enfatizando a importância da diversidade cultural" e que, sendo assim, é fundamental que ao profissional em educação sejam asseguradas essas abordagens em seu processo de formação continuada, não só na perspectiva conceitual, ou de mera citação, mas como um fio condutor que remeta para o horizonte da prática educativa empenhada pelo mesmo. (UNESCO, 2010)

Ainda na perspectiva da importância da educação para a cultura da paz, segundo a Unesco, está se considerando a análise realizada sob a coordenação da mesma no Brasil, da década pela cultura da paz, identificada como Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo, que foi resultante de um processo iniciado em novembro de 1998, pelas Nações Unidas, por meio de resolução, em que proclamaram a década de 2001-2010 com aquela identificação e finalidade, como forma de fortalecer as ações entre seus membros e buscando um movimento que envolvesse todos os países, apontando a UNESCO como agência líder para a referida década, cabendo à ela a responsabilidade pela coordenação das atividades do sistema ONU e de outras organizações.

A Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo deveria então transformar-se em um movimento que ganhasse intensidade e abrangência mundiais em vista da cultura da paz, devendo tornar-se "uma grande aliança de movimentos existentes" (UNESCO, 2010), um processo que unificasse todos aqueles que já trabalharam e que trabalhariam a favor desta transformação nas sociedades. A questão que pode ser colocada é como a rede de ensino pública de Santa Catarina protagonizou em suas Unidades de Ensino essa perspectiva e que iniciativas deram condições de relacionar a integração desse sistema de ensino com a iniciativa global pela paz? Uma outra questão, que se faz

fundamental para este trabalho é: como os professores foram instrumentalizados para fazer repercutir em seu trabalho docente os fundamentos, princípios e atitudes que remetam para a cultura da paz?

A integração da cultura da paz no itinerário formativo dos profissionais em educação requer atitudes coerentes com a própria temática da paz, que não é só um tema, mas para deixar claro sua abordagem na formação continuada de profissionais, considerando que há muitas situações de divergências quanto aos modelos educacionais e que a abordagem da educação para a paz, requer antes que as críticas das condições históricas da própria educação sejam feitas a partir do critério da paz (Rabbani, 2003).

> Vale a pena recordar que a história da educação para a paz foi a partir de dois momentos significativos. O primeiro foi quando os intelectuais da educação envolvidos em uma reforma pedagógica e escolar, destacando os membros da Escola Nova e o segundo momento, por parte dos cientistas das mais diferentes áreas do conhecimento que pesquisavam sobre as causas das guerras e as condições da paz. (RABBANI, 2003, p.64)

Contextualizar a história da educação para a paz exige que a compreendamos como um campo de estudo e prática que busca promover uma cultura de não-violência, de diálogo e de resolução pacífica de conflitos. A educação para paz não é direcionada exclusivamente para um dos lados do processo educacional, a dizer, os estudantes, mas a todos que integram as estruturas, relações e práticas educacionais.

O Movimento da Escola Nova citado por Rabbani (2003) contou com figuras de renome na educação que, começaram a incorporar ideias de paz em seus trabalhos defendendo uma educação centrada na criança, no desenvolvimento de suas potencialidades e na formação de cidadãos éticos e pacíficos. Eles pensavam que a escola deveria ser um espaço de cooperação, democracia e resolução não-violenta de conflitos. Esse movimento pedagógico surgiu no final do século XIX e ganhou força no início do século XX, em reação aos horrores da Primeira Guerra Mundial. Educadores percebem a necessidade de formar uma nova geração com valores de paz e compreensão mútua entre os povos.

Outros pensadores como Johan Galtung (1996), fundador dos Estudos para a Paz, analisaram os fatores estruturais, culturais e diretos que levam à violência. Eles propuseram uma abordagem interdisciplinar para entender e prevenir conflitos, promovendo a justiça social, o diálogo intercultural e a cooperação internacional. Essas pesquisas ganharam impulso após a Segunda Guerra Mundial, no contexto da

Guerra Fria e da ameaça nuclear. Organizações internacionais como a UNESCO e a ONU incorporaram a educação para a paz em suas agendas, reconhecendo-a como um direito humano fundamental e uma ferramenta para a construção de uma cultura da paz. Desde então, a educação para a paz evoluiu, incorporando contribuições de áreas como a psicologia, a sociologia, a antropologia e os estudos de gênero. Ela se consolidou como um campo interdisciplinar que busca formar cidadãos comprometidos com a não-violência, a justiça social e a convivência pacífica entre os povos.

No que se refere à formação, o profissional em educação deve ser, por excelência, aquele que está aberto para o estudo, para a pesquisa, como meios para o aprimoramento de sua integridade humana, de sua dignidade profissional e da finalidade própria do exercício laboral que assumiu para si, que na verdade é muito mais para o outro, que é trabalhar com a educação muito além das fórmulas, das teorias, dos exercícios, mas que entra no universo de cada pessoa envolvida em uma aula, incluindo quem a ministra, uma vez que a interação entre o professor e o aluno está sempre marcada por novidades, quando há abertura para tal.

Pedro Demo (2004) utiliza-se de uma expressão muito significativa, neste intento de refletir a importância de se contemplar a cultura da paz no processo formativo de profissionais em educação, especialmente considerando o processo de formação permanente, que é aquela que os profissionais em educação vivenciam ao longo da jornada letiva, que nos permite compreender que a prática do professor não se limita à simples transmissão de conhecimentos. A prática do professor, não restrita a ele, mas também dos demais profissionais em educação, deve ser pensada, planejada e constantemente refletida, como fica evidente no texto:

> o professor(a) enquanto profissional deve ser um eterno aprendiz sendo capaz de refletir sobre sua prática diária, não só no trabalho, mas em todos os aspectos da vida. O professor nunca está pronto, acabado, mas sempre em processo de (re)construção de saberes” (Demo, 2004)

Pode-se afirmar que profissional em educação nunca está pronto ou acabado, mas sempre em processo de aprendizado e desenvolvimento. A reflexão sobre a própria prática pode permitir-lhes identificar desafios e dilemas enfrentados em sala de aula, como dificuldades de aprendizagem dos alunos, problemas de disciplina, falta de recursos, conflitos que se evidenciam em agressões de toda ordem que se configuram como violências, entre outros. Um processo de formação pode levar o

profissional em educação a avaliar criticamente suas estratégias e metodologias de ensino, permitindo que ele experimente novas abordagens, recursos didáticos e formas de engajar os alunos.

Em uma alusão específica ao professor, pode-se afirmar que um processo reflexivo pode levá-lo a compreender melhor sua própria trajetória, valores e crenças, contribuindo para a construção de sua identidade profissional, sendo que ao refletir sobre sua prática, o professor pode identificar formas de tornar a aprendizagem mais significativa e contextualizada para os alunos, favorecendo a construção do conhecimento. Em suma, a reflexão sobre a prática docente é fundamental para que o professor se mantenha em constante evolução, aprimorando suas competências e contribuindo para a formação de cidadãos críticos e engajados.

1.4.1- Os princípios da Carta da Terra como base da formação para a Cultura da Paz

Como abordado no início deste capítulo, a Carta da Terra oferece princípios que podem se constituir fundamentos para a formação de profissionais em educação, para tal é importante que se tenha presente que a Carta da Terra é um documento que promove uma visão de sustentabilidade que remete para o estabelecimento de outras formas de relação entre as pessoas, consigo mesmas e com o meio que integram, podendo tornar-se uma ferramenta valiosa para integrar a educação para a sustentabilidade na formação de professores.

Os princípios da Carta da Terra que poderiam compor um capítulo de um roteiro de formação de profissionais em educação são: respeitar e cuidar da comunidade da vida; integridade ecológica; justiça social e econômica e democracia, não violência e paz. Estes princípios indicam como é possível e plausível a construção de uma outra ordem social, econômica, cultural, religiosa, ou seja, uma outra ordem vital para a humanidade e todo o universo.

A Carta da Terra pode ser integrada aos programas de formação permanente de profissionais em educação no sentido de lhes auxiliar a desenvolver uma visão sistêmica de sustentabilidade e habilidades para implementá-las em suas práticas pedagógicas. Pode-se indicar a pesquisa acerca da dimensão conceitual de cada um dos princípios da Carta da Terra identificando as potencialidades únicas para incorporar uma ação educacional que prime pela dimensão comunitária, da cooperação, da solidariedade, contrariando os fundamentos da competitividade, do

tratamento do outro como um eterno rival, com apelos para a empatia com todos os seres. Em suma, a Carta da Terra busca inspirar uma transição para formas mais sustentáveis e justas de viver no planeta, valorizando a diversidade cultural e a participação comunitária. Seus princípios podem orientar ações em diferentes escalas, desde o nível local até o global.

Alguns questionamentos poderiam ser levantados neste trabalho, como por exemplo: os profissionais em educação na Escola de Educação Básica Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos, em Criciúma, Santa Catarina, conhecem a Carta da Terra? Isto porque para que haja a propagação de princípios, para que se ensine, para que se inclua no exercício escolar, na exemplificação em uma aula, é fundamental que haja o conhecimento por parte dos que protagonizam o processo de ensino e aprendizagem no interior de uma Unidade Escolar.

Recorre-se, uma vez mais, a Pedro Demo quando chama a atenção para os quesitos que devem caracterizar um professor:

> 1)Pesquisador;2) formulador de proposta própria; 3) capaz de pôr em prática a teoria e teorizar a prática; 4) permanentemente atualizado em seu conhecimento; 5) aperfeiçoar-se também nos meios tecnológicos; 6) tornar-se interdisciplinar; 7) deve ter mestrado; 8) engajado com a cidadania; 9) professor do futuro é aquele que sabe fazer o futuro. (DEMO, 2001, p. 06)

É possível, então, conciliar a inclusão do que a Carta da Terra apresenta como prerrogativa de atitudes para a humanidade com o que Demo (2001) cita como características do professor, ao considerar que o professor do futuro deve ser um profissional com múltiplas competências para atender às demandas da educação, empenhando esforços para ser um pesquisador, aplicando sua capacidade de pesquisar sua própria prática, de identificar desafios e buscar soluções inovadoras. Isso requer uma postura reflexiva e a adoção de uma perspectiva de pesquisa-ação em sala de aula, com os colegas profissionais e com a comunidade em que está inserido.

Além de aplicar teorias educacionais, o professor pode formular suas próprias propostas pedagógicas a partir de estudos e com fundamentação, adaptando-as ao contexto específico de sua escola e alunos. Isso demonstra autonomia e criatividade e neste quesito, a Carta da Terra torna-se imprescindível se houver a opção por incluir a cultura da paz no processo de formação continuada.

Como nos advertia Rabbani (2003), abordado anteriormente, a educação para a paz não pode ser imposta, uma vez que seria uma contradição propor a educação

para a paz utilizando-se de imposição violenta, agressiva, arrogante, que despreza o processo e a construção de consensos. Assim, o professor deve sentir-se capaz de colocar em prática a teoria e teorizar a prática, estabelecendo um diálogo constante entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade da sala de aula. Isso requer uma sólida formação teórica e a habilidade de transpô-la didaticamente, inclusive trilhando os caminhos da especialização, contemplando as inovações tecnológicas.

Por fim, a formação continuada contemplando a Carta da Terra e firmando nela seus fundamentos poderá gerar nos profissionais em educação a atitude cada vez mais interdisciplinar, estabelecendo conexões entre sua área de conhecimento e outras disciplinas que pode lhes permitir uma compreensão mais ampla e contextualizada dos fenômenos educacionais, fazendo ressoar a cultura da paz. Essa abordagem permite um questionamento: é importante e deve ser uma característica do professor a busca por uma formação continuada em nível de pós-graduação, como mestrado e doutorado, aprofundando seus conhecimentos e contribuindo para a produção científica? E por que não indicar que a mesma se realize na área da educação para a paz?

1.4.2- A Comunicação não violenta como indicativo para a formação continuada de profissionais em educação

Um itinerário formativo de profissionais em educação que contemple a cultura da paz em seu objetivo e que se disponha a desafiar aqueles profissionais a adotar práticas de natureza pacífica deve contemplar a dinâmica metodológica de comunicação conhecida como Comunicação não violenta.

Para a abordagem da Comunicação Não Violenta nesta etapa do presente trabalho buscar-se-á em Marshall Rosenberg (1934-2015) a principal fundamentação. Rosenberg foi um psicólogo americano que a partir de sua vivência e estudos criou a Comunicação Não Violenta, CNV, como o mesmo indica como abreviatura na introdução de sua obra *Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais*.

A abordagem da CNV pode trazer contribuições valiosas para a formação de profissionais em educação, uma vez que iniciados nos princípios da CNV os profissionais em educação podem desenvolver habilidades essenciais para criar ambientes de aprendizagem mais harmoniosos e a resolução pacífica de conflitos por

meio da utilização de linguagens coerentes com o princípio da não violência e comprometidas com a paz, tendo presente o que o autor indica para a compreensão dessa comunicação:

> A CNV se baseia em habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, mesmo em condições adversas. Ela não tem nada de novo: tudo que foi integrado à CNV já era conhecido havia séculos. O objetivo é nos lembrar do que já sabemos - de como nós, humanos, deveríamos nos relacionar uns com os outros - e nos ajudar a viver de modo que se manifeste concretamente esse conhecimento. (Rosenberg, 2006, p.21)

Nesta perspectiva, é possível afirmar que a CNV se baseia em quatro componentes principais quanto ao modo que as pessoas já deveria assumir em suas relações no cotidiano e que podem ser elencados assim: observação: que se caracterizará na percepção dos fatos vivenciados sem julgamentos ou avaliações; sentimentos: que consistirá na expressão de como nos sentimos em relação aos fatos que está sendo vivenciado; necessidades: que remete para a identificação das necessidades humanas universais que estão por trás dos sentimentos gerados pelos fatos; pedidos: que se firmam na ação concreta de quem se importa com o que está acontecendo e faz pedidos claros e concretos para melhorar a situação. Esses componentes recebem o status de princípios da CNV, e possibilitam estabelecer uma comunicação mais empática, autêntica e orientada para soluções, mas é importante não as confundir e nem “misturá-las”.

Pode-se, então, indicar alguns benefícios decorrentes da incorporação da CNV na formação continuada de profissionais, como por exemplo: desenvolver a empatia e a escuta ativa, essenciais para compreender as necessidades dos alunos, dos pais e dos demais profissionais em educação na Unidade de Ensino; aprimorar a capacidade de resolver conflitos de forma não violenta, por meio do diálogo e da negociação exaustiva, firmada na perspectiva da paz; promover uma comunicação mais clara e assertiva, evitando mal-entendidos e ressentimentos; criar um ambiente de sala de aula mais colaborativo e propício à aprendizagem com práticas solidárias e cooperativas.

Uma citação de Rosenberg que pode evidenciar esses aspectos e como eles podem se traduzir em benefícios para a vida dos profissionais em educação se forem inseridas essas abordagens nos momentos de formação profissional continuada que

lhes é ofertado e exigido ao mesmo tempo, para que se perceba, não na perspectiva de que seja algo fácil, simples, mas que pode ser implementado:

> Tínhamos acabado de praticar como introduzir na sala de aula um tipo de linguagem que aumentasse a consciência da responsabilidade pessoal. Sugeri que a professora substituísse a frase "Tenho de dar nota porque é a política da secretaria" por esta, completando-a: "Eu opto por dar nota porque desejo ... " Ela respondeu sem hesitação: "Eu opto por dar nota porque desejo manter o emprego". Apressou-se a acrescentar: "Mas não gosto de dizer dessa maneira. Faz com que eu me sinta tão responsável pelo que faço ... " Respondi: "É exatamente por isso que quero que você diga dessa maneira". (Rosenberg, 2006, p. 38).

Quando o profissional em educação conhecer as possibilidades de comunicação que ele pode adotar e colocar a compaixão nas formas de adotar as mesmas nos tratamentos dispensados às pessoas no seu convívio diário, assumindo a CNV, poderá ensinar pelo testemunho

Algumas estratégias podem ser assumidas na busca pela implementação da CNV no itinerário formativo de profissionais em educação, tendo-se presente que para integrar a CNV naquela formação, algumas estratégias podem ser adotadas, como por exemplo, incluir a CNV como tema transversal nas sessões de formação e nas abordagens, promover oficinas e *workshops* práticos sobre a aplicação da CNV em situações típicas de sala de aula, incentivar os profissionais em educação a praticar a CNV em seus repertórios orais e escritos, disponibilizar materiais de apoio, como livros, vídeos e jogos sobre o tema.

Ao adotar a Comunicação Não Violenta em sua formação, os professores estarão melhor preparados para criar ambientes de aprendizagem mais positivos e construtivos, contribuindo para o desenvolvimento integral de seus alunos, aproximando a paz das pessoas, não como conceito, mas como atitude. Talvez a felicidade que a paz pode representar para a humanidade não esteja tão longe, mas requer um olhar sobre o que já acontece, sem deixar de atentar-se para um aspecto importante que Rosenberg apresenta, conforme segue:

> A CNV melhora a comunicação interior, ao nos ajudar a traduzir mensagens internas negativas em sentimentos e necessidades. Nossa capacidade de distinguir nossos próprios sentimentos e necessidades e de entrar em empatia com eles pode nos libertar da depressão. Podemos então reconhecer o elemento de escolha em todas as nossas ações. Ao mostrar como nos concentrarmos naquilo que realmente desejamos, em vez de naquilo que há de errado com os outros ou com nós mesmos, a CNV nos dá as ferramentas e a compreensão de que precisamos para criar um estado mental mais pacífico. (Rosenberg, 2006, p. 246).

Eis que existem caminhos para que uma Unidade de Ensino insira a cultura da paz em seu programa de formação continuada para seus profissionais. Desde a dimensão conceitual protagonizada pela ONU, cuja fonte primeira vem de muito antes, como pudemos constatar nos escritos de Boff, em especial na menção a Gandhi, mas que se institucionaliza a partir de suas ações e resoluções, com uma vasta indicação de procedimentos e abordagens, até a CNV, para que todos possamos adotar modos de pensar e de refletir as condutas, os valores, as convenções voltadas para a paz, ou melhor, minimamente pacíficos. Mas para tal é preciso iniciação, é preciso acesso, é preciso estudo, pesquisa, conhecimento.

Enquanto coletivo de profissionais em educação, é preciso também ter-se presente a dimensão identitária, que como veremos, encontra na memória um elemento fundamental para sua definição, bem como para a análise do caminho percorrido nesse quesito da formação continuada, bem como na construção de novos itinerários que podem ser construídos para a formação continuada de profissionais em educação.

2 – MEMORIA

Ao abordar a memória como campo de estudo, que se constitui como um dos fundamentos deste trabalho, buscou-se os referenciais teóricos em Maurice Halbwachs, Joel Candau e Michel Pollak, com evidência em suas abordagens no que conceituam como memória coletiva, isso porque o presente trabalho remete para a coletividade dos profissionais em educação na Escola de Educação Básica Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos, em Criciúma, Santa a Catarina e a memória que a representação dos mesmos, que participaram da pesquisa que será apresentada no capítulo seguinte deste trabalho , evocam no que se refere aos momentos de formação continuada que vivenciaram na mesma, identificando aspectos que caracterizam as relações vivenciadas e o tema paz, se foi abordado e como se sentem diante desse tema.

Ao apresentar a abordagem de cada um desses referenciais, optou-se por fazer uma breve apresentação deles quanto ao período em que viveram e os locais de suas atuações, de modo a evidenciar a atualidade da abordagem, do estudo e da pesquisa acerca da memória como campo de estudo, para em seguida oferecer as bases conceituais que os mesmos apresentam a respeito da memória coletiva.

2.1 **– Halbwachs e a memória coletiva**

Maurice Halbwachs nasceu no dia 11 de março de 1877, em Reims, França e faleceu no dia 16 de março de 1945, em um campo de concentração alemão, em Weimar. Teve sua vida marcada por estudos em Direito, Ciências Sociais e Matemática. Lecionou em Hannover e Gottingen e doutorou-se em Ciências Políticas, Ciências Econômicas e Letras. Em 1918 foi nomeado professor de Filosofia na Universidade de Caen e no ano seguinte passou a lecionar Sociologia na Universidade de Strasburgo, sendo que nos períodos seguintes também lecionou na Universidade de Chicago e na Sorbonne.

Maurice Halbwachs atou no Instituto Francês de Sociologia e chegou a presidir o mesmo, também foi diretor e colaborador da revista acadêmica L’Année Sociologique, fundada pelo sociólogo Émile Durhheim. A abordagem de Halbwachs assumiu, politicamente, um viés socialista, o que foi determinante para que acabasse

preso pelas tropas alemãs que o levaram para um campo de concentração onde foi assassinado. Como sociólogo, desenvolveu contribuições importantes para o estudo da memória social e coletiva.

Com o sociólogo francês Émile Durkheim (1858-1917), Halbwachs aprofundou seus conhecimentos em Sociologia, tornou-se seu discípulo com divergências em alguns aspectos. Há evidências que indicam que Halbwachs foi fortemente influenciado pelas ideias de Durkheim, especialmente em relação à estrutura social e à coesão social. Enquanto é perceptível que Durkheim enfatiza a importância da sociedade e das instituições sociais na formação da personalidade e da consciência coletiva, Halbwachs aplica essas ideias ao estudo da memória coletiva, argumentando que a memória é construída coletivamente através das interações e trocas de experiências entre os membros de um grupo, como podemos perceber nas palavra do próprio autor:

> Certamente, se nossa impressão pode apoiar-se não somente na nossa lembrança, mas também sobre as dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias. (Halbwachs, 1990, p. 25)

Torna-se possível concluir que esse autor promove uma inovação ao partir do argumento de que a memória não é apenas um fenômeno individual, mas sim um fenômeno social, resultante das interações e relações entre as pessoas. Nessa perspectiva, a partir da criação do conceito de "memória coletiva", Halbwasch apresenta um indicativo importante para se referir à memória compartilhada por um grupo ou comunidade. Pode-se concluir, por exemplo, quando é feita a menção à exatidão de nossa evocação, como ele enfatiza que aquela exatidão é conferida pelo coletivo de pessoas que de uma maneira ou outra promovem a reconstrução da experiência vivida, sendo que o indivíduo, no particular, integra aquela reconstrução. Ao lembrar das abordagens e dinâmicas vivenciadas nas oportunidades de formação continuada, os profissionais em educação na Unidade Escolar de referência deste trabalho se permitirão atingir aquela exatidão mencionada pelo autor, uma vez que foram convidados a lembrar como foi oportunizada a formação, o que foi abordado, e isso não aconteceu na individualidade, mas sim na coletividade. Este aspecto pode tornar-se fundamental para a compreensão do conceito memória coletiva conforme Halbwachs, pois se o indivíduo que vivenciou algo, mas não lembra nada do que vivenciou, com a coletividade que vivenciou a situação com ele indicando aspectos

que constituíam a realidade vivida, poderá promover a lembrança do mesmo, constituindo-se a memória, e a referida lembrança não lhe pertencerá única e exclusivamente, mas sim à coletividade que, com ele, a reconstruiu.

Assim, o exercício de memória acerca das oportunidades de formação continuada de profissionais em educação considerou os que são efetivos na Unidade Escolar e que estejam na ativa, pois se não houvesse esta limitação e os que não mais integram o grupo, mesmo que no período em que atuaram na Unidade Escolar tivessem vivenciado momentos de formação continuada, não construiriam a memória coletiva pois para tal construção, como o autor salienta, não basta ter participado do grupo, ter sido parte, se não há mais a integração com o referido grupo, como a vivência do grupo, do pertencimento sistemático ao grupo, uma vez que aquela memória coletiva, do grupo, se faz na comunhão e na integração com os membros do grupo, como Halbwachs indica:

> Não há motivos, aliás, para se espantar caso essas lembranças se diluam todas ao mesmo tempo e se anulem. É porque formam um sistema independente, pelo fato de serem as lembranças de um mesmo grupo, ligadas uma à outra e apoiadas de certo modo uma sobre a outra; e que esse grupo é nitidamente distinto de todos os outros, de modo que podemos, ao mesmo tempo, estar dentro de todos estes, e fora daquele. (Halbwachs, 1990, p. 33)

Halbwachs destaca então a necessidade do que chama de uma comunidade afetiva, em que a memória coletiva se sustenta justamente pelo vínculo estabelecido e perene entre os que constituem o grupo e não deixam de fazer memória dos acontecimentos que os atingiram e atingem, de modo que o pertencimento àquela coletividade seja contínuo e a memória coletiva seja uma realidade para os partícipes. (Halbwachs, 1990, p. 34)

2.1.1 – A memória individual em Halbwachs

Mas, e aos que se perguntarem: como fica a memória individual? Não é válida a lembrança de um único indivíduo? Não pode um único professor afirmar que há a abordagem da cultura da paz no processo de formação continuada de profissionais em educação na referida escola? Pode-se constatar na obra de Halbwachs que ele atesta que a memória individual, se existe, é como uma percepção pessoal, uma intuição sensível que a pessoa ativa diante de circunstâncias que possa vivenciar, mas essa não seria uma memória consolidada, uma vez que para tal essa memória

precisa ser coletiva, resultante de um processo conjunto, com a participação e confirmação por outras pessoas, como podemos constatar nas palavras de Halbwachs:

> Conceder-nos-ão, talvez, que um grande número de lembranças reaparece porque nos são recordadas por outros homens; conceder-nos-ão mesmo que, quando esses homens não estão materialmente presentes, se possa falar de memória coletiva quando evocamos um acontecimento que teve lugar na vida do nosso grupo e que considerávamos; e que consideramos ainda agora, no momento em que nos lembramos, do ponto de vista desse grupo. Temos o direito de perguntar quem nos concede esse segundo ponto, posto que uma tal atitude mental não é possível senão junto a um homem que faz ou fez parte de uma sociedade e porque, à distância pelo menos, sofre ainda seu impulso" (Halbwachs, 1990, p. 36)

Torna-se possível então admitir que há uma memória individual e uma memória coletiva desde que se considere a participação do indivíduo em ambas, uma vez que o testemunho dos outros dão adequada compreensão para as recordações individuais. Segundo Halbwachs, a memória individual é substancialmente influenciada pelas estruturas sociais e culturais em que o indivíduo está inserido e assim, para que a memória de outras pessoas deem conta da memória do indivíduo, é fundamental que as recordações daqueles estejam em conformidade com o passado do indivíduo e assim este, envolvido no grupo, soma em si e vivencia um processo em que suas memórias individuais se tornam adequadas às memorias coletivas, atribuindo à estas um grau de exatidão e conformidade.

Sendo correto entender que a origem de nosso pensamento, das reflexões que possamos iniciar e promover, bem como do que sentimos, assim como os meios para reconstruí-los estão nos grupos, é igualmente correto afirmar que soa como uma fantasia indicar a origem das recordações de um indivíduo fora de seu total envolvimento com os grupos a que pertence, evidenciando que a memória individual ganha corpo na memória coletiva. Em outras palavras, pode afirmar que a memória individual é construída coletivamente através das interações e trocas de experiências entre os membros de um grupo. Portanto, a memória individual é influenciada pelas memórias coletivas e compartilhadas por um grupo, o que significa que a memória individual é moldada pelas memórias e experiências compartilhadas por outros membros do grupo, como o próprio Halbwasch afirma, "admitamos, todavia, que haja, para as lembranças, duas maneiras de se organizar e que possam ora se agrupar em torno de uma pessoa definida, que as considere de seu ponto de vista, ora distribuir-se no interior de uma sociedade grande ou pequena" (Halbwachs, 1990, p. 53).

Pode-se perceber que Halbwachs está destacando a dualidade da memória: ela pode ser tanto pessoal quanto coletiva. As lembranças podem se agrupar em torno de uma única pessoa, refletindo sua individualidade, ou podem ser organizadas e distribuídas dentro de um grupo social, representando as memórias coletivas desse grupo. Essas duas formas de organização da memória são interdependentes, pois a memória individual é influenciada pela memória coletiva, e vice-versa. Assim, as lembranças devem ser consideradas como que com uma dupla natureza. Elas podem ser vistas tanto do ponto de vista individual quanto no contexto mais amplo da sociedade em que o indivíduo está inserido, ou seja, seu caráter coletivo. A maneira como as lembranças se organizam depende do foco: se está no indivíduo ou no grupo. Essa distinção é fundamental para entender como a memória funciona e como ela é influenciada tanto pelas experiências pessoais quanto pelas relações sociais, como é possível compreender no seguinte texto:

> Haveria então memórias individuais e, se o quisermos, memórias coletivas. Em outros termos, o indivíduo participaria de duas espécies de memórias. Mas, conforme partícipe de uma ou de outra, adotaria duas atitudes muito diferentes e mesmo contrárias. De um lado, é no quadro de sua personalidade, ou de sua vida pessoal, que viriam tomar lugar suas lembranças: aqueles que lhe são comuns com outras não seriam consideradas por ele a não ser sob o aspecto que lhe interessa, na medida em que ele se distingue delas. De outra parte, ele seria capaz, em alguns momentos, de se comportar simplesmente como membro de um grupo que contribui para evocar e manter as lembranças impessoais, na medida em que estas interessam ao grupo. Se essas duas memórias se penetram frequentemente; em particular se a memória individual pode, para confirmar algumas de suas lembranças, para precisá-las, e mesmo para cobrir algumas de suas lacunas, apoiar-se sobre a memória coletiva, deslocar-se nela, confundir-se momentaneamente com ela; nem por isso deixa de seguir seu próprio caminho, e todo esse aporte exterior é assimilado e incorporado progressivamente sua substância. A memória coletiva, por outro, envolve as memórias individuais, mas não se confunde com elas. (Halbwachs, 1990, p. 53)

A memória individual é influenciada pelas estruturas sociais e culturais, e é construída coletivamente através das interações e relações sociais, sendo essencialmente um fenômeno social uma vez que se consolida na coletividade, na vivência em comum de pessoas que comungam fatos, fenômenos, realidades. Assim, ao identificarmos como a memória acerca da formação continuada de profissionais em educação em uma Unidade Escolar foi construída, há que se relacioná-la com o sistema de ensino que gere a mesma, com os atores que a integram e como as relações se consolidam entre os atores que compõem a comunidade escolar, de modo

que possamos reconhecer nesse campo, seus traços de identidade, de processo e de historicidade.

2.1.2- Caracterização da memória coletiva segundo Halbwachs

Podemos afirmar que para Halbwachs uma recordação é parte da memória coletiva, já que as pessoas que compõem um grupo ou sociedade têm as recordações em comum, uma vez que uma pessoa retoma uma parcela da memória coletiva, sem conseguir dar conta de sua totalidade, que pertence ao coletivo, e só a obterá na comunhão das lembranças, ou melhor, em seu compartilhamento. Assim o indivíduo e suas recordações se identificam como parte do todo que é a memória coletiva ou simplesmente se identifica como partícipe do grupo que, junto dos demais, segue sua trajetória sem que as memórias lhe digam respeito diretamente, ou melhor, pessoalmente, mas que pertencem ao grupo e a ele enquanto membro do grupo, sem que haja restrição por conta da história. (Halbwachs, 1990, p. 88).

A memória coletiva é moldada pelas estruturas e normas sociais que orientam a forma como as pessoas se lembram. Essas estruturas e normas sociais transmitem o contexto para a construção da memória coletiva, fazendo-se fundamental para a manutenção da identidade e coesão de um grupo. Ela permite que os membros expressem uma mesma visão sobre o passado e se reconheçam como parte de uma mesma comunidade.

Importante ressaltar que a memória coletiva não é uma reprodução exata do passado, mas sim uma reconstrução deste a partir do presente. Ela é seletiva e sofre influência do contexto social atual e, também, se constrói na interdependência com o espaço, uma vez que a memória coletiva está intimamente ligada ao espaço e seus conteúdos subjetivos, como lugares, dados e ruas. O espaço fornece apoio e significado para as lembranças coletivas.

Há, porém, que se considerar que a memória coletiva não pode ter seu caráter restrito aos aspectos históricos de tempo e espaço, constituindo-se como algo mais intenso e importante para a sociedade, uma vez que ela gera o pertencimento em seus membros, mesmo que em certo momento, aqueles aspectos tenham sido introduzidos para a compreensão inicial da memória coletiva. Para Halbwachs (1990, p. 57) a visão limitada de memória coletiva que a reduz a meras séries de datas ou

listas de fatos históricos é estreita e não reflete a realidade de como a memória coletiva funciona.

A memória coletiva vai muito além de uma simples coleção de fatos e datas cronológicas. Se fosse apenas isso, ela teria um papel muito limitado na formação de nossas lembranças e na construção de nossas identidades. A memória coletiva, na visão de Halbwasch, é muito mais rica e complexa por envolver experiências compartilhadas, emoções, narrativas e interpretações que são transmitidas dentro de grupos sociais. Esses elementos são fundamentais para a memória coletiva porque ajudam a dar significado aos eventos e a conectar as pessoas a eles de maneira emocional e simbólica, não apenas factual. A memória coletiva é construída por meio das interações sociais e culturais, e ela incorpora valores, símbolos, e visões de mundo que fazem parte da identidade de um grupo.

Reduzir a memória coletiva a uma simples lista de fatos históricos é ignorar sua verdadeira natureza e função, uma vez que a memória coletiva deve ser compreendida como essencial para a maneira como lembramos e interpretamos o passado, pois ela integra essas lembranças em um contexto social mais amplo, dando-lhes significado e relevância no presente. Ela é um processo ativo de construção de identidade e de coesão social, muito mais do que uma simples recordação de eventos passados, como podemos concluir nas palavras do autor:

> Por certo, se a memória coletiva não tivesse outra matéria se não séries e datas ou listas de fatos históricos, ela não desempenharia senão um papel bem secundário na fixação de nossas lembranças. Mas isso é uma concepção singularmente estreita, e que não corresponde à realidade. Foi-nos difícil, por essa razão, apresentá-la sobre essa forma. Entretanto, era necessário porque está bem de acordo com uma tese geralmente aceita. Frequentemente, consideramos a memória como uma faculdade propriamente individual, isto é, que aparece numa consciência reduzida a seus próprios recursos, isolada dos outros, e capaz de evocar, quer por vontade, quer por oportunidade, os estados pelos quais ela passou antes. (Halbwachs, 1990, p. 57)

Importante considerar também que Halbwachs sugere que a maneira como integramos nossas lembranças em um contexto espacial e temporal não é algo puramente individual, mas está profundamente enraizado nas interações sociais, como o mesmo menciona na sequência do texto citado acima, que "integramos frequentemente nossas lembranças em um espaço e em um tempo", em que está destacando a importância do contexto em que essas lembranças ocorrem. Além disso, ao falar das "divisões nos entendemos com os outros", Halbwachs enfatiza que nossa

percepção de tempo e espaço é compartilhada e compreendida dentro do grupo social ao qual pertencemos. Assim, concluir que a memória individual é inseparável da memória coletiva reforça-se na ideia de que nossas memórias estão ligadas a datas e eventos que só fazem sentido em relação ao grupo de que fazemos parte, pois o sentido do tempo e dos eventos que lembramos é moldado pelas interações sociais.

Importante considerar que aspectos com certo vínculo com a cronologia e o lugar não se constituirão em fundamento para identificar o que foi abordado nas oportunidades de formação continuada dos profissionais em educação, uma vez que ao realizar a pesquisa se buscou evidenciar o grupo que integra o quadro efetivo de profissionais que estão atuando. Esses aspectos se sobressaem no que se refere, por exemplo, no tempo de atuação na Unidade Escolar e nas questões que remetem para o que foi vivenciado naqueles momentos. Assim, uma vez firmado quem integra o grupo e em que tempo se situam, as questões a serem respondidas servirão de base para a lembrança evocada e que coletivamente será apresentada.

Reveste-se também de certa importância, enquanto caracterização da memória coletiva, a distinção do autor quanto ao procedimento do registro que a história faz, cuja maneira de trazer a lembrança os acontecimentos e vivências tem um caráter exterior, como que algo contado considerando os episódios e sem considerar os meandros entre os mesmos, que podem ser significativos para os que os vivenciaram e enquanto memória coletiva tem outro teor, outra narrativa, permitindo até certo questionamento quando confrontado com a narrativa dada pela história. Isto porque a memória coletiva parte de quem experienciou o fato, vivenciou o acontecimento, de forma direta ou indireta, mas se identifica com os sujeitos envolvidos na mesma, com o grupo, como afirma Halbwasch:

> A memória coletiva, ao contrário, é o grupo visto de dentro, e durante um período que não ultrapassa a duração média da vida humana, que lhe é, frequentemente, bem inferior. Ela apresenta ao grupo um quadro de si mesmo que, sem dúvida, se desenrola no tempo, já que se trata de seu passado, mas de tal maneira que ele se reconhece sempre dentro dessas imagens sucessivas. A memória coletiva é um quadro de analogias, e é natural que ele se convença que o grupo permanece, e permaneceu o mesmo, porque ela fixa sua atenção sobre o grupo, e o que mudou, foram as relações ou contatos do grupo com os outros. Uma vez que o grupo é sempre o mesmo, é preciso que as mudanças sejam aparentes: as mudanças, isto é, os acontecimentos que se produziram dentro do grupo, se resolvem elas mesmas em similitudes. Já que parecem ter como papel desenvolver sob diversos aspectos um conteúdo idêntico, quer dizer, os diversos traços fundamentais do próprio grupo. (Halbwachs, 1990, p. 88)

Assim, sendo a memória coletiva entendida como o conjunto de lembranças e experiências compartilhadas por um grupo social, a mesma pode ser "vista de dentro" porque é construída e mantida pelas pessoas que fazem parte desse grupo, refletindo suas vivências, tradições, valores e identidades. A memória coletiva caracteriza-se então como um fenômeno social que se manifesta através de interações e rituais dentro de um determinado grupo.

Importante ressaltar também que o motivo pelo qual a memória coletiva não ultrapassa a duração média da vida humana está relacionado à natureza humana da memória e à transmissão de experiências, permitindo concluir que em geral, a memória coletiva é formada e sustentada por pessoas que vivenciaram diretamente os eventos ou que estão em contato com aqueles que os vivenciaram. Esse contato direto ou indireto com as experiências vividas permite que a memória coletiva seja transmitida de uma geração para outra dentro de um determinado período de tempo, podendo ser possível concluir que quando um evento ultrapassa a duração média da vida humana, ele tende a se afastar da memória viva e passa a ser registrado na história, que é uma forma diferente de preservação do passado, que apresenta lacunas, o que se pode confirmar no trecho anterior à citação desta página.

Portanto, a memória coletiva é limitada à duração média da vida humana porque ela depende da experiência direta ou do contato imediato com aqueles que viveram os eventos direta ou indiretamente, por pertencerem ao grupo que o vivenciou. Após esse período, as lembranças tendem a se transformar em história, onde são registradas e interpretadas por gerações que não tiveram essa vivência direta, uma vez que o tempo, cujo registro convencional pode dar corpo à uma lembrança e por sua vez ratificar a memória, no que se refere à história, acaba produzindo aquele caráter insuficiente, como pode-se concluir do próprio Halbwasch:

> A história é necessariamente um resumo e é por isso que ela resume e concentra em poucos momentos evoluções que se estendem por períodos inteiros: é neste sentido que ela extrai as mudanças da duração. Nada impede agora que se aproxime e que se reúna os acontecimentos assim destacados do tempo real, e que os disponhamos segundo uma série cronológica. Mas tal série sucessiva se desenvolve numa duração artificial que não tem realidade para nenhum dos grupos aos quais esses acontecimentos foram emprestados: para nenhum deles, não se trata do tempo no qual seu pensamento tinha o hábito de se movimentar, e de localizar aquilo de que se lembravam de seu passado. (Halbwasch, 1990, p. 108)

Pode-se evidenciar que em Halbwachs a história é necessariamente um resumo porque, ao contrário da memória coletiva, ela não abrange todos os detalhes e nuances de eventos passados, uma vez que a história, para Halbwachs, é uma forma de memória organizada e institucionalizada, que precisa selecionar, organizar e simplificar eventos para que possam ser compreendidos e transmitidos ao longo do tempo, e a memória coletiva é viva e multifacetada, construída e mantida pelas interações sociais das pessoas nos grupos as quais fazem parte e que constituem sua identidade. Pode-se afirmar também que a memória coletiva contém uma riqueza de detalhes, sentimentos e experiências que são compartilhados por aqueles que vivenciaram os eventos diretamente ou indiretamente. Em contraste, a história, ao ser registrada, tende a extrair apenas os elementos mais significativos ou representativos, resumindo processos longos e complexos em eventos marcantes ou momentos decisivos.

Talvez a necessidade de resumir e concentrar, por parte de quem faz o trabalho da história, se justifique em razão de a mesma existir para ser lida com a totalidade do tempo passado, sendo que o mesmo o faz de maneira que seja acessível e compreensível para pessoas que não vivenciaram diretamente os eventos. A história, portanto, precisa sintetizar longas evoluções em poucos momentos que simbolizam ou representam mudanças maiores. Ela "extrai as mudanças da duração" porque, ao contrário da memória coletiva que se estende ao longo do tempo vivido dos que a integram, a história precisa simplificar e focalizar para tornar as transformações históricas mais claras e compreensíveis para os que não vivenciaram os acontecimentos.

Pode-se concluir que a história transforma a continuidade do tempo em algo mais aceitável, e porque não dizer, mais compreensível, organizando o passado em uma sequência de eventos importantes que destacam as mudanças mais significativas na perspectiva dos atores sociais. Isso significa que a história, de certa forma, "congela" essas mudanças em momentos específicos, extraindo-as da duração contínua na qual realmente ocorreram. Para Halbwachs, essa pode ser apresentada como uma expressiva diferença entre a história e a memória coletiva: enquanto a memória coletiva está enraizada nas experiências vividas, a história atua por meio de uma seleção e organização do passado que necessariamente simplifica e abstrai essas experiências.

2.1.3- O espaço, a memória coletiva e uma relação com a educação

O espaço e a memória coletiva recebem destaque na obra de Maurice Halbwachs na medida em que, especialmente em relação à construção da identidade e coesão de grupos sociais, enfatiza que a memória coletiva é construída coletivamente através da influência mútua e trocas de experiências entre os membros que compõem um determinado grupo e vivenciam experiências em um dado espaço, constituído por uma série de elementos, de mobiliários a imobiliários. Essa memória é como que conformada pelas condições nas quais o grupo está inserido, incluindo as estruturas físicas e cultural que compõem o conjunto da sociedade em que vive.

As lembranças coletivas se apoiam, quase sempre, no espaço e seu significado como quando se refere a lugares, dados e ruas, que são condicionadas por uma estrutura social e cultural. Segue uma citação de Halbwasch em que ele faz referência à relação que as pessoas estabelecem com os recursos naturais de seus espaços de convivência, como um ambiente de moradia, evidenciando a relação do espaço e da memória.

> Quando um grupo está inserido numa parte do espaço, ele a transforma à sua imagem, ao mesmo tempo em que se sujeita e se adapta às coisas materiais que a ele resistem. Ele se fecha no quadro que construiu. A imagem do meio exterior e das relações estáveis que mantém consigo passa ao primeiro plano da ideia que faz de si mesmo. Ela penetra todos os elementos de sua consciência, comanda e regula sua evolução. A imagem das coisas participa da inércia destas. Não é o indivíduo isolado, é o indivíduo como membro do grupo , é o próprio grupo que, dessa maneira, permanece submetido à influência da natureza material e participa de seu equilíbrio. (Halbwasch, 1990, p. 131)

É correto afirmar que Halbwachs explora a relação entre o espaço físico e a construção da identidade coletiva quando evidencia que os grupos sociais não apenas ocupam um espaço, mas também o transformam de acordo com suas necessidades, convicções, valores, referenciais e identidades. Ao mesmo tempo, esses grupos também se adaptam ao ambiente, enfrentando resistências e limitações materiais que fazem parte do espaço em que estão inseridos. Esse processo de transformação e adaptação cria uma conexão profunda entre o grupo e o espaço que ele ocupa.

É possível afirmar, também, que a transformação do espaço reflete a identidade do grupo, pois ele molda o ambiente à sua imagem, criando um "quadro" ou um contexto que reflete seus valores e cultura. O espaço físico se torna, assim, um espelho da identidade coletiva, e essa imagem do ambiente exterior passa a ser

central na maneira como o grupo se vê e se define, uma vez que as relações que o grupo mantém com o espaço, considerando tanto as relações materiais quanto as simbólicas, tornam-se parte integrante da identidade coletiva. O espaço deve ser compreendido, então, não apenas como um cenário passivo; ele é ativo na construção e na manutenção da memória coletiva do grupo. As memórias associadas a lugares específicos ajudam a solidificar a coesão social e a continuidade da identidade coletiva ao longo do tempo.

No que se refere a relação entre a memória coletiva, o espaço e a educação, pode-se perceber que enquanto grupo de profissionais em educação que atuam em uma Unidade Escolar específica, ainda que se refira ao espaço de trabalho, também ali se criam vínculos, se estabelecem laços entre pessoas e seus espaços, destacando que a interação entre o grupo e o espaço é crucial para a formação da identidade coletiva. O espaço molda o grupo, e o grupo molda o espaço, criando uma relação de associação íntima que está no centro da memória coletiva. A imagem do espaço, com todas as suas relações e significados, torna-se fundamental para a autocompreensão do grupo e para a maneira como ele se vê inserido no mundo.

Na obra de Halbwachs é possível encontrar exemplos que o mesmo utiliza de experiências escolares para corroborar sua ideia e indicar o caminho para a compreensão da novidade que apresenta para a humanidade, na perspectiva da memória coletiva, como pode-se perceber no texto:

> De tudo o que foi dito anteriormente se conclui que a memória coletiva não se confunde com a história, e que a expressão “memória histórica” não foi escolhida com muita felicidade, pois associa dois termos que se opõem em mais de um ponto. A história, sem dúvida, é a compilação dos fatos que ocuparam o maior espaço na memória dos homens. Mas lidos em livros, ensinados e aprendidos nas escolas, os acontecimentos passados são escolhidos, aproximados e classificados conforme as necessidades ou regras que não se impunham aos círculos de homens que deles guardaram por muito tempo a lembrança viva. (Halbwasch, 1990, p. 80)

A educação pode desempenhar um papel decisivo na construção e manutenção da memória coletiva pela condição que cria, no interior de uma sociedade, na constituição de grupos, de turmas escolares, cujos membros passam a comungar vivências e coletivizar a memória acerca do que vivenciaram, não na perspectiva delineadora da história oficial, mas daquela que remonta aos passos dados até essa nova formação, ou melhor, integração a um grupo, que marcará as vidas de seus membros por longos períodos, aos que perseverarem, pois ela trabalha

com as situações sociais e culturais que moldam a memória coletiva, permitindo que os membros de um grupo expressem uma mesma visão sobre o passado e se reconheçam como parte de uma mesma comunidade. A educação pode favorecer que as condições materiais sejam transformadas em bases para a memória, justificando e consolidando a identidade do grupo ou sociedade.

Importante ressaltar que Halbwachs tem todo um tratado sobre memória em que estabelece caracterização distinta entre a memória individual e a memória coletiva, afirmando, porém, que à memória individual não basta o ato de lembrar, nem é a memória individual a responsável pelo reconhecimento de lembranças, uma vez que sendo confrontada com a coletividade, a memória individual compartilhe lembranças do que está posto, como se houvesse um processo de apropriação comum, a partir das lembranças que os outros evocam e como que ressoam na memória individual, plenificando-a, uma vez que aquela memória não pertence ao indivíduo somente, mas ao coletivo que aquele indivíduo integrou e integra.

A memória coletiva se reveste de um status à medida em que une os membros de uma coletividade a partir do que eles vivenciaram e inegavelmente integra a individualidade de cada qual, uma vez que na memória coletiva o sujeito se encontra, quando faz a experiência de que os demais expressam um saber a respeito dele que lhe parecia particular, individual, com caráter egocêntrico. O sentido da memória reside em seu caráter coletivo, para Halbwachs, e é essencial para a compreensão das relações sociais, dos princípios éticos e das estruturas coletivas que são edificadas e neste contexto a educação se apresenta como um elemento estrutural da sociedade, além do aspecto institucional da escola.

Em relação à formação de profissionais em educação que é o objeto desse trabalho, será fundamental a compreensão da memória nessa perspectiva, uma vez que cada profissional que vivenciou as oportunidades de formação docente e que integrou a pesquisa desencadeada a partir desse, deve ter evocado lembranças na construção de um elenco de abordagens daquelas atividades e subsidiará a relação com a cultura da paz. Essa concepção, uma vez aplicada, permitirá uma certa purificação entre o que uma pessoa estabeleça individualmente, como um veredicto, a memória do que foi abordado e o que o coletivo de profissionais em educação trouxe como memória coletiva acerca das abordagens no itinerário formativo continuado oferecido naquele educandário, atentando-se para o que Halbwachs adverte:

> Certamente, os limites até os quais recuamos no passado são variáveis conforme os grupos, e isto é o que explica que os pensamentos individuais de acordo com os momentos, isto é, segundo o grau de sua participação neste ou naquele pensamento coletivo, atingem lembranças mais ou menos distantes. (HALBWACHS, 1990, p. 130)

Para tornar possível a reconstrução da memória sobre como a cultura da paz foi contemplada no processo formativo continuado de profissionais em educação, uma atenção especial deve ser dada no que se refere a diferenciação entre os períodos a que ela se refere, considerando a história dos grupos de profissionais que atuou naquela instituição e como o processo de evocação de lembranças, de resgate de informações, de partilha de experiências se constituíram de modo similar (HALBWACHS, 1990) ou não. Um elenco de lembranças cujo significado pode ser marcado pela subjetividade, sem reflexos coletivos, pode desqualificar o resultado, por isso é fundamental diferenciar os períodos e delimitar o tempo, pois segundo Halbwachs (1990, p. 127), “cada consciência coletiva pode lembrar-se e que a substância do tempo parece realmente ser uma condição da memória”.

Na identificação da relação entre espaço, memória coletiva e educação é essencial compreender como os grupos funcionam e se relacionam, como interagem em prol da coesão social e da constituição de sua identidade social ou coletiva. A educação aprovisiona meios e conhecimentos, referenciais e valores que orientam a forma como as pessoas se lembram de experiências passadas, enquanto o espaço físico e cultural, de modo especial o escolar, fornece o contexto para a construção e manutenção da memória coletiva daquele grupo que a vivencia, sugerindo que a educação e o espaço são fundamentais para a construção e manutenção da memória coletiva, que, por sua vez, é essencial para a identidade e coesão de grupos sociais.

2.2- Candau e memória coletiva

Joel Candau nasceu na França, em 3 de março de 1955, e atua como professor universitário em Nice, na Universidade Nice - Sophia Antipolis. É especialista em antropologia da memória e das sensações, e conhecido por suas pesquisas acerca da memória coletiva, memória olfativa, e a construção de identidades culturais. Assim como Maurice Halbwachs, Candau ressalta que a memória não é um fenômeno individual, mas sim resultado de uma construção coletiva que se concretiza nas interações e trocas de experiências entre os membros de um grupo.

É possível se perceber que há nesse autor a preocupação com uma necessária estrutura de organização da memória coletiva, envolvendo processos de "triagem, acréscimos e eliminações" sobre as heranças do passado. A memória coletiva, segundo este autor, também depende de "enquadramentos" sociais, culturais e políticos que transmitem contexto e significado às lembranças compartilhadas, como o mesmo afirma “[...] uma memória verdadeiramente compartilhada se constrói e reforça deliberadamente por triagem, acréscimos e eliminações feitas sobre as heranças” (CANDAU, 2012, p. 47)

Candau oferece uma gama de reflexão sobre os percursos de concepções acerca da memória, inclusive dialogando com Halbwasch, mas em certa altura de sua obra se encontra uma afirmação que remete para uma conclusão do que chama de “memória forte”, que em muitos aspectos fornece a base para a compreensão da memória coletiva, como é possível de se observar:

> Não pode haver construção de uma memória coletiva se as memórias individuais não se abrem umas às outras visando objetivos comuns, tendo um mesmo horizonte de ação. Isso é evidentemente mais fácil em grupos menores, como, por exemplo, as famílias (CANDAU, 2012, p. 48)

Podemos afirmar, então, que a memória coletiva se firma não na unanimidade dos membros de um grupo quanto à homogeneidade das lembranças, mas a adesão dos membros de um grupo à objetivos que aquelas memórias representam para o grupo e para eles, particularmente, no processo identitário a que estão inseridos e que inclui o grupo que integram, cuja a memória coletiva é construída.

Outro aspecto que desperta interesse na abordagem de Candau é o destaque dado aos monumentos, museus e arquivos que desempenham papéis cruciais na preservação da memória coletiva, pois são ferramentas que permitem a materialização e a transmissão dessas memórias entre gerações. Ele enfatiza que esses espaços não apenas armazenam informações e objetos, mas também criam contextos que dão sentido e continuidade às narrativas culturais e históricas de uma sociedade. Considerando, como afirma Danycelle Pereira da Silva, em uma resenha sobre a obra de Candeau:

> Poderiam ter figurado em maior grau do que foi abordada, a questão do patrimônio seja ele material ou imaterial já que é um tema que está permeando com tamanha força as discussões atuais. Incluso neste leque do patrimônio os novos modelos de museus, até mesmo os virtuais que estão surgindo velozmente. (SILVA, 2013)

Joel Candau, em seus estudos sobre a memória, introduz o conceito de "rede de memórias" para descrever a forma complexa e interconectada como as memórias são armazenadas e transmitidas entre indivíduos e grupos. Este conceito enfatiza que a memória não é um processo isolado, mas sim um fenômeno social e culturalmente entrelaçado, assim sendo, essas redes de memórias referem-se à interconexão e à interdependência das lembranças individuais e coletivas que são compartilhadas, reconstruídas e transmitidas através das interações sociais, sem desprezar a memória individual que faz uma espécie de seleção, citado por ele como “otimismo memorial”, em referência ao fato de que há, na lembrança do indivíduos, uma espécie de seleção entre acontecimentos neutros e os que têm certos vínculos afetivos, como pontua:

> “apropriação do passado que pode ser observada também na tendência dos sujeitos a, de um lado, memorizar menos os acontecimentos neutros do que aqueles carregados afetivamente e, de outro, entre esses últimos, esquecer aqueles que são desagradáveis mais rapidamente do que os outros” (CANDAU, 2012, p.74).

Há que se considerar, porém, que as memórias individuais estão intimamente ligadas às memórias de outros membros da comunidade. Através de interações sociais, as lembranças são compartilhadas e reforçadas, incluindo aquele “otimismo memorial”, criando uma rede de memórias que transcende o indivíduo, propiciando-se assim, as condições para se formar a memória coletiva, que é composta por memórias que são mantidas por um grupo ou sociedade. Esses grupos utilizam símbolos, rituais, e práticas culturais para preservar e transmitir essas memórias que podem ser influenciadas por eventos atuais, mudanças culturais e interações sociais, o que permite que as memórias sejam continuamente reinterpretadas e renegociadas.

Podemos concluir que Candau também dá significativa importância para os arquivos, monumentos e mídias digitais, e seu papel na manutenção e propagação da memória coletiva, ao facilitar o acesso e a disseminação das mesmas. As conexões entre memória e identidade, segundo esse autor, demostram como a memória coletiva é fundamental para a construção e manutenção da identidade de grupos sociais.

Enfim, Joel Candau é um importante teórico que contribui significativamente para o entendimento da memória coletiva como um fenômeno social complexo, com estruturas de organização e relações estreitas com a identidade dos grupos. Nesse sentido, de Candau pode-se destacar:

> A necessidade de recordar é, portanto, real, mesmo que apenas para que não nos tornemos seres ‘pobres e vazios’. Mas na realidade, mais do que necessidade de memória, o que parece existir é uma necessidade metamorial, ou seja, uma necessidade da ideia de memória que se manifesta sob múltiplas modalidades nas sociedades modernas. (Candau, 2012, p. 126)

Pode-se perceber que para Candau, a necessidade de recordar é fundamental porque a memória desempenha um papel central na construção da identidade e no sentido de continuidade da vida, isto porque ele argumenta que a memória é crucial para que não nos tornemos "seres pobres e vazios", porque ela nos conecta ao passado, permitindo-nos compreender quem somos e de onde viemos. Pode-se inclusive afirmar que sem memória, perderíamos nossas referências, nossas experiências e a conexão com o que nos faz humanos. A memória enriquece nossas vidas ao proporcionar um sentido de pertencimento e continuidade, tanto no nível pessoal quanto social.

Especificamente, para Candau, a memória é o que nos permite acumular experiências e aprender com elas, dando sentido às nossas ações e decisões ao longo do tempo. Sem essa capacidade de lembrar, estaríamos condenados a viver no presente imediato, sem qualquer profundidade ou contexto, mas não a lembrança individual. Isso nos tornaria "pobres" em relação a conhecimentos, vivências e experiências e "vazios" em relação a sentido, significado e propósito.

Reforça-se, portanto, que a memória é um elemento essencial na formação da identidade coletiva uma vez que ela oferece as condições para se manter vivas as tradições, culturas e histórias compartilhadas pelas pessoas em um grupo, fortalecendo os laços sociais e garantindo a coesão dentro de uma comunidade. Sem memória coletiva, as sociedades perderiam suas bases culturais e históricas, tornando-se igualmente "pobres e vazias." Assim, a necessidade de recordar é real porque a memória é o que nos dá profundidade, significado e identidade, tanto como indivíduos quanto como membros de uma sociedade. Sem ela, estaríamos desmembrados de nossa coletividade, onde estão nossas raízes e de nosso contexto, levando a uma existência ilusória e fragmentada.

2.2.1- A estrutura da memória em Candau

Considerando o debate sobre a memória coletiva, é preciso que ao contemplar Candau no que se refere a esse tema, se dedique atenção ao fato de que segundo

esse autor, na relação entre memória e identidade há uma estrutura de organização que ele defende para o entendimento da mesma. Inicialmente, Candau apresenta as manifestações da memória identificando-as como protomemória, referindo-se à condição mais básica que envolve o sujeito nas operações comuns, diárias, em que a memória se apresenta quase que de modo automático, expressando-se nas ações do cotidiano a lembrança de como proceder, sem o estabelecimento de conexões mais complexas; a memória propriamente dita, ou memória de alto nível, de evocação; e a metamemória, em que o sujeito manifesta o que conhece. Somente na metamemória é possível encontrar vestígios de uma memória coletiva, uma vez que Candau faz referência à memória coletiva como uma representação, um enunciado, produzido por membros de um grupo, uma sociedade, em que os mesmos, em um exercício de memória propriamente dita, supostamente comum aos integrantes do grupo, ganha o caráter de coletiva.

> Por isso, num primeiro momento, deve-se fazer a distinção entre dizer que há uma memória coletiva e realmente acreditar que ela exista, ou seja, ela existe no plano discursivo, mas não no concreto. A realidade dessa memória, por outro lado, parece poder ser deduzida da existência de dados empíricos: comemorações, construções de museus, mitos, narrativas, passeios dominicais em um cemitério etc. Ora, a existência de atos de memória coletiva não é suficiente para atestar a realidade de uma memória coletiva (CANDAU, 2012, p. 35)

Ao fazer uma relação entre identidade e memória é possível observar uma certa resistência em Candau no estabelecimento de bases conceituais para a memória coletiva, expressa na citação acima, especialmente quando se refere às identidades coletivas, culturalmente constituídas, em que reforça a ideia de que a coletividade expressa-se no somatório dos atributos individuais semelhantes que se complementam na coletividade, ressalvando-se a explícita admissão da existência de atos de memória coletiva.

Assim como Maurice Halbwachs, Candau enfatiza que a memória não é um fenômeno individual, mas sim construída coletivamente através das interações e trocas de experiências entre os membros de um grupo. Essa memória coletiva é fundamental para a construção e manutenção da identidade de grupos sociais. Pode-se afirmar que o passado pode ser mobilizado e manipulado para fomentar identidades ou práticas políticas fundamentais. A memória, portanto, torna-se um instrumento de poder, que permite a construção e manutenção de identidades coletivas.

Quando Candau (2012) introduziu o conceito de "metamemória", que se refere às representações que os indivíduos fazem de sua própria memória, pode-se concluir que essas representações também influenciam a construção da identidade individual e coletiva, ou seja, para Joel Candau, a memória, especialmente a memória coletiva, é essencial para a construção e manutenção da identidade de grupos sociais. A organização da memória, através de processos de seleção e enquadramento, fornece o contexto e o significado necessários para a formação identitária. O passado, mobilizado pela memória, pode ser utilizado para fomentar identidades e também as práticas políticas.

2.2.2- Memória e identidade

A memória, na obra de Candau, é apresentada como um elemento essencial no que se refere à formação da identidade, considerando-se que há uma espécie de dependência mútua entre memória e identidade, uma vez que a “busca identitária sem memória e, inversamente, a busca memorial é sempre acompanhada de um sentimento de identidade”. (Candau, 2012, p.19)

É possível afirmar-se que a memória transita como que por uma dualidade a medida em que dá as condições para uma espécie de individualização da pessoa, ao mesmo tempo em que possibilita um sentimento de coletividade, pois as lembranças que lhe são particulares, na perspectiva da intimidade, lhe acentuam a individualidade, e as que são compartilhadas e colocadas em comum com o grupo lhe integram na coletividade.

Na construção da identidade a pessoa encontra dificuldade em manter um caráter de imutabilidade à mesma, fator esse que se evidencia nas condições contemporâneas de acesso à memórias artificiais que armazenam as vivências em um variado conjunto de recursos tecnológicos, uma vez que é preciso considerar que as memórias e sua estrutura, conforme abordado anteriormente, e as mudanças pelas quais elas passam em um contínuo transformar-se que se caracteriza pela inclusão e exclusão de lembranças, integram o modo de ser da pessoa, pois,

> Ao mesmo tempo em que nos modela, é também por nós modelada. Isso resume perfeitamente a dialética da memória e da identidade que se conjugam, se nutrem mutuamente, se apoiam uma na outra para produzir uma trajetória de vida, uma história, um mito, uma narrativa. Ao final, resta apenas o esquecimento (Candau, 2012, p.16)

A identidade vai se firmando, então, no sentido que a pessoa vai atribuindo às memórias e vai condicionando sua relação com o mundo, assim, os elementos constitutivos da identidade se fundamentam na memória, pois nela “o indivíduo capta e compreende continuamente o mundo, manifesta suas intenções a esse respeito, estrutura-o e coloca-o em ordem” (Candau, 2012, p. 61) e reveste de sentido e significado para si e para seu lugar na coletividade.

No que se refere à relação com o tema central deste trabalho, o grupo dos profissionais em educação que vivenciam anualmente as oportunidades sistemáticas de formação permanente podem, ao identificarem os objetos e dinâmicas que lhes foi oferecida para seu aprimoramento profissional, se dar conta do que lhes foi pautado ao compartilharem suas lembranças e o que os identifica, por exemplo: caso as oportunidades de formação tenham insistido no zelo com os procedimentos burocráticos que permeiam a vida do profissional em educação, evidenciando os artifícios protocolares e regimentais, pode ser que os profissionais se enxerguem estritamente como burocratas do ensino, o que os “impediu” de tornarem-se, por exemplo construtores de uma cultura da paz, se essa abordagem fosse lhes acessada, ou o contrário, se nunca lhes foi acessado. Não que se pretenda direcionar única e exclusivamente para abordagem desse tema na formação continuada de profissionais em educação, mas que contemplá-la de modo sistemático, e com certa periodicidade, poderia revelar-se um traço do profissional em educação da referida Unidade Escolar e um traço da identidade de seus membros.

2.2.3- Memória dos acontecimentos

O que marca a relação entre os profissionais em educação e seus pares, os demais membros da comunidade escolar e os superiores na hierarquia escolar? Para responder à essa questão, é preciso ter presente que a memória dos acontecimentos se refere à forma como eventos são lembrados, considerando suas especificidades e seus aspectos significativos que estão registrados na memória. Esses eventos podem variar desde sutis experiências pessoais até complexas e grandiosas atividades vivenciadas por pequenos ou grandes grupos.

É correto afirmar que há o processo de rememoração dos acontecimentos que se caracteriza pelo fato de os indivíduos e grupos constantemente reinterpretarem o

passado à luz do presente, sendo que isso é um processo ativo e dinâmico, influenciado por narrativas dominantes, rituais de comemoração e símbolos culturais. As emoções desempenham um papel crucial na forma como os acontecimentos são lembrados. Candau (2012) argumenta que eventos emocionalmente carregados tendem a ser mais facilmente lembrados e têm um impacto mais duradouro na memória. É importante ressaltar que a memória dá significado aos acontecimentos e se conecta com o preceito da identidade, e quando os aspectos da ludicidade, do envolvimento emocional, que se expressam nas formas criativas que as pessoas adotam para expressar o que pensam ou sentem, há um processo que acentua as identidades, conforme Candau:

> Heranças memoriais são recursos de significação que, cada um a seu modo e sempre com uma imensa criatividade, grupos e indivíduos vêm mobilizar para revivificar suas identidades. Compreender e aceitar isso é aceitar perder o antigo para que o novo possa nascer. (Candau, 2012, p. 194)

No que se refere aos acontecimentos que na perspectiva da violência marcam a vida, de modo especial no exercício da profissão, de pessoas que atuam como profissionais em educação na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, uma análise da memória daqueles acontecimentos, destacando como os eventos são lembrados, reinterpretados e incorporados na memória coletiva, poderá se transformar em lição como decorrente de um processo ativo, influenciado por fatores emocionais, sociais e culturais, e está em constante evolução, de preferência se for impregnado por aspectos da cultura da paz.

Torna-se importante considerar, também, que para Candau (2012) existem situações em que acontece um certo "estilhaçamento das grandes memórias organizadoras", que em outras palavras representa a fragmentação e a multiplicidade de memórias e narrativas, que não devem ser vistas como uma limitação para a construção de identidades, mas sim como uma oportunidade para enriquecer a maneira como entendemos e construímos nossas identidades, como podemos ver nas palavras do próprio autor:

> Assim, longe de ver um estilhaçamento das grandes memórias organizadoras uma limitação para a construção de identidades, poderíamos supor, ao contrário, que ela pode dispor de novos recursos e que graças a isso poderá exercer de maneira mais plena nosso pensamento selvagem, aquele que busca identificar, nomear, classificar, categorizar, ordenar o mundo e ter seu lugar nele. Uma vez que hoje as memórias e metamemórias são plurais e compostas, e por vezes fragmentadas, vão originar identidades que também serão múltiplas, mas não necessitarão de recursos. (Candau, 2012, p. 202)

Em um mundo onde cresce a variedade de memórias, narrativas e experiências, as pessoas têm a possibilidade, cada vez maior, de acessar novos recursos e formas de compreender seu lugar no mundo. Em vez de depender de grandes narrativas únicas e totalizantes, que podem limitar sua visão e compreensão, a multiplicidade de memórias oferece uma gama mais rica e diversificada de perspectivas. Essa diversidade de memórias e experiências permite uma abordagem mais dinâmica e adaptativa para a construção da identidade. Em vez de se limitar a uma única narrativa ou estrutura de memória, podemos explorar e integrar diferentes perspectivas, experiências e histórias. Isso pode enriquecer a capacidade de compreender o mundo e de se posicionar dentro dele, permitindo um pensamento mais flexível e criativo.

Quando Candau (2012) utiliza a expressão "pensamento selvagem", podemos perceber que o mesmo se refere a uma forma de pensamento que é mais aberta e exploratória, buscando identificar, nomear, classificar, categorizar e ordenar o mundo de maneiras novas e inovadoras. Com a fragmentação das grandes memórias organizadoras, somos desafiados a construir nossas próprias narrativas e identidades a partir de uma ampla gama de experiências e memórias, permitindo uma compreensão mais rica e multifacetada de nós mesmos e do mundo ao nosso redor.

Assim, a fragmentação das grandes memórias pode ser vista não como um obstáculo, mas como uma oportunidade para um pensamento mais pleno e diversificado, que pode promover uma identidade mais complexa e integrada, capaz de refletir a diversidade e a riqueza das experiências das pessoas que são ou foram afetadas pelos acontecimentos, incluindo a identificação dos promotores e dos sentimentos e das intenções que os moveram.

Há que se considerar que um exemplo de "memória organizadora", segundo Candau (2012), pode ser encontrado na memória coletiva de eventos históricos significativos que moldam a identidade de um grupo ou nação. Esses eventos são fundamentais para a construção de uma narrativa comum e para a formação da identidade coletiva. Como exemplo, um evento de formação continuada dos profissionais em educação em que tenha sido contemplado temas relacionados com a cultura da paz não servirá de base para que os envolvidos naquele evento se sintam pertencentes aos profissionais em educação que conhecem a cultura da paz ou que a disseminam, mas poderá gerar a identidade dos que “já ouviram falar”, o que pode

representar uma fragilidade de domínio acerca do tema e ao mesmo tempo, fragilizar toda gama de abordagem e de desdobramentos didáticos e metodológicos que o profissional em educação pode desenvolver em uma instituição de ensino.

2.3- **Pollak e a relação entre a memória e a sociedade**

Michael Pollak nasceu em Viena, Áustria, em 1948, e morreu em Paris em 1992. Radicado na França, formou-se em sociologia e trabalhou como pesquisador. Introdutoriamente é preciso destacar que Pollak dá certa evidência à forma com que a memória e a sociedade se relacionam, ao afirmar que importa saber como as memórias foram se constituindo e se formalizando e a partir de que atores, mediante que processos, uma vez que em sua obra apresenta uma versão que considera que há um campo de disputas sociais que envolvem a memória, pois considera que na sociedade não há homogeneidade, o que resulta em uma memória oficial e uma memória sufocada, como fica evidente:

> A fronteira entre o dizível e o indizível, o confessável e o inconfessável, separa, em nossos exemplos, uma memória coletiva subterrânea da sociedade civil dominada ou de grupos específicos, de uma memória coletiva organizada que resume a imagem que uma sociedade majoritária ou o Estado desejam passar ou impor (POLLAK, 1989, p. 08).

Por tratar-se de um trabalho que quer caracterizar-se pela evocação de lembranças sobre como foram as experiências de formação vivenciadas pelos profissionais em educação em uma instituição de ensino da rede pública estadual de Santa Catarina, esse fundamento apresentado por Pollak se reveste de maior importância, uma vez que aqueles profissionais estão constantemente sujeitos ao arbítrio dos governantes que impõem suas políticas educacionais, sendo que os momentos de formação docente seguem a orientação daqueles.

Ao evocarem lembranças a respeito dos processos de formação continuada na Unidade escolar de referência deste trabalho, os profissionais em educação precisarão se garantir para fazerem apontamentos com liberdade e autonomia quanto aos itinerários formativos que lhes foram ofertados e posicionarem-se quanto a indicação das abordagens no processo formativo “imposto”, fazendo dessa resposta a ocasião para manifestar as memórias “não-ditas” em relação ao que deveria ser abordado nos itinerários formativos a partir de suas perspectivas ou anseios.

Assim como Halbwachs e Candau, Pollak foi um sociólogo que estudou a relação entre memória e identidade, enfatizando como a construção da identidade está profundamente enraizada nas interações sociais e nas negociações com os outros. É possível afirmar que para Pollak a identidade não é um atributo fixo, mas sim algo que é continuamente moldado e reformulado através das relações sociais e dos contextos culturais em que os indivíduos se encontram. A afirmação de Pollak, que segue, permite a percepção do que como se evidencia esse aspecto e remete para o processo de negociação a que os sujeitos são submetidos na construção da identidade.

> Se assimilamos aqui a identidade social à imagem de si, para si e para os outros, há um elemento dessas definições que necessariamente escapa ao indivíduo e, por extensão, ao grupo, e este elemento, obviamente, é o Outro. Ninguém pode construir uma autoimagem isenta de mudança, de negociação, de transformação em função dos outros. A construção da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, em referência aos critérios de aceitabilidade, de admissibilidade, de credibilidade, e que se faz por meio da negociação direta com outros. Vale dizer que memória e identidade podem perfeitamente ser negociadas, e não são fenômenos que devam ser compreendidos como essências de uma pessoa ou de um grupo. (POLLAK, 1992, p.05)

A partir da reflexão desenvolvida por Pollak em sua obra, pode-se destacar a complexidade da formação da identidade social, uma vez que o mesmo sugere que a identidade não é algo que se forma exclusivamente a partir de uma visão interna, como que uma autoimagem, mas também depende das percepções e interpretações que os outros têm de nós.

O destaque atribuído ao elemento, o "Outro", parece sugerir que esse escapa ao controle do indivíduo e do grupo, porque as percepções dos outros estão além do alcance de uma pessoa ou de uma coletividade se não houver manifestação, externalização do que sente, pensa e acredita, por ele. Embora possamos ter clareza quanto a quem somos, especialmente no que se refere à identidade, e de como queremos ser vistos, a forma como os outros nos percebem pode diferir da imagem que temos de nós mesmos. Então é possível concluir que o "Outro" desempenha um papel crucial na formação da identidade social, porque ele introduz uma dimensão externa e, muitas vezes, imprevisível ao processo de construção identitária.

O argumento de que a identidade social é relacional confere certo grau de originalidade a Pollak, pois ela não é apenas uma questão de autodefinição, mas também de como essa autodefinição é acolhida, confrontada ou confirmada pelos

outros. Assim, a identidade social está em constante negociação, e uma parte dessa negociação escapa ao controle do indivíduo ou do grupo, pois depende da visão do "Outro".

O grupo de profissionais em educação da Unidade Escolar de referência desse trabalho não precisarão lembrar especificamente os momentos de formação vivenciados no que diz respeito à data, às pessoas que ministraram o tema ou aspectos específicos da atividade de formação continuada, mas marcarem posição quanto a abordagem ou não de temas relacionados à paz. Neste caso específico, há um “outro” que não será ouvido, que é o órgão gestor do sistema de ensino o qual a Unidade Escolar integra, que pode advogar que a abordagem de temas relacionados com a paz é uma constante na abordagem atribuída aos momentos de formação continuada de profissionais em educação, o que se for, terá que ser identificado pelos que vivenciaram aqueles momentos.

Isto porque Pollak enfatiza que a forma como as pessoas lembram e narram eventos é influenciada tanto pelas experiências pessoais quanto pelos contextos sociais e culturais em que estão inseridas. Assim, é preciso considerar que as datas e os eventos podem ser lembrados de maneiras diferentes, dependendo de como as experiências foram vivenciadas e interpretadas por cada indivíduo, e no que se refere ao grupo de efetivos na Unidade Escolar e a abordagem do tema da paz nas oportunidades de formação continuada, não receberão relevância, pois não há a intenção de subsidiar uma atividade individual de registros biográfico, para não incorrer no risco de, como afirma Pollak, “em função da experiência de uma pessoa, de sua inscrição da vida pública, as datas da vida privada e da vida pública vão ser ora assimiladas, ora estritamente separadas, ora vão faltar no relato ou na biografia" (Pollak,1992,p.03) podendo evidenciar complexas relações entre memória individual e coletiva, assim como às dimensões públicas e privadas da memória, o que não se quer com este trabalho.

Em referência à memória e a identidade conforme a abordagem de Pollak, é importante ter-se presente que lidamos com os processos e os atores que intervém no trabalho de constituição e de formalização da memória, por isso aquela ideia inicial que foi apresentada com certo ar de provocação daquilo que o profissional em educação poderá lembrar e que constitui a memória “dita” ou “não-dita” quanto ao que foi abordado nas oportunidades de formação continuada, pois a pesquisa pode mostrar que os envolvidos naqueles momentos de formação continuada foram

deixados à margem, sem direito de opinar, como podemos correlacionar com o que o autor faz em relação ao procedimento civil:

> Aplicada à memória coletiva, essa abordagem irá se interessar, portanto, pelos processos e atores que intervêm no trabalho de constituição e de formalização das memórias. Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "Memória oficial", no caso a memória nacional. (POLLAK,1989, p.2)

Pode-se destacar que Pollak se refere a essas memórias como "subterrâneas" porque elas não estão aparentes na sociedade ou no discurso histórico oficial por pertencerem a grupos que foram marginalizados ou excluídos das narrativas dominantes como as minorias étnicas, sociais, políticas ou culturais. Essas memórias são frequentemente preservadas dentro das comunidades que as vivenciam, mas não fazem parte do conhecimento amplamente reconhecido ou oficializado. Assim, a história oral pode ser compreendida como uma metodologia que coleta e preserva essas memórias subterrâneas diretamente das pessoas que as viveram, muitas vezes através de entrevistas e testemunhos pessoais. Ao fazer isso, a história oral dá voz àqueles que foram excluídos das narrativas dominantes e permite que suas histórias sejam contadas e reconhecidas.

Em uma outra perspectiva, a "Memória Oficial" refere-se às narrativas que são institucionalizadas e promovidas por grupos dominantes, institucionais ou não, geralmente refletindo os interesses e perspectivas desses grupos. Essas memórias tendem a destacar eventos, figuras e interpretações que reforçam a identidade e a coesão nacional, muitas vezes ignorando ou minimizando as experiências das minorias ou dos grupos marginalizados. Destaca-se que para Pollak as memórias subterrâneas desempenham um papel crucial na compreensão da história e da identidade social. Elas oferecem uma perspectiva alternativa que desafia e complementa a memória oficial, revelando as experiências, lutas e resistências dos grupos que não têm voz no discurso dominante. Ao trazer essas memórias à tona, a história oral não apenas enriquece a compreensão do passado, mas também contesta as narrativas que mantêm a exclusão e a marginalização desses grupos. Os trabalhos acadêmicos que realizam pesquisas, ouvindo muitas vezes os membros de grupos que apresentam versões distintas das oficiais em relação a diversos temas, podem

constituir-se no suporte para as memórias subterrâneas e servir de amparo no firmamento de suas identidades.

Pode-se afirmar que, em resumo, Michel Pollak destaca como a história oral serve como um meio de recuperar e validar as memórias dos excluídos e marginalizados, oferecendo uma contranarrativa à memória oficial que muitas vezes ignora ou distorce suas experiências. Essas "memórias subterrâneas" são fundamentais para uma compreensão mais completa e justa da história e da identidade coletiva.

Nesse sentido, é importante acentuar que em se tratando da formação continuada de profissionais em educação integrantes de um sistema público de ensino, oficial, mantido pelo Estado, o que lhes é oferecido de conteúdo, abordagem e metodologia para a formação continuada, pode muitas vezes desprezar o que os mesmos necessitam, esperam ou desejam para aquelas oportunidades. Ao oportunizar aos profissionais em educação que haja a manifestação quanto ao que deveria ser abordado, mesmo que em sondagens protocolares por parte de quem faz a gestão do referido sistema de ensino, pode-se identificar a concretude do que o autor menciona quando afirma que há uma oposição à “memória oficial”.

Um exemplo nesse sentido poderia expressar-se, em hipótese, na interferência na pesquisa por quem deveria, institucionalmente, prever a abordagem do tema da paz na formação continuada com os profissionais em educação e, vendo que os mesmos estão sendo perguntados se o tema foi abordado, forçar-lhes uma lembrança que pode não encontrar base neles mas, se a pessoa que exerce função de chefia e que atua nessa área está afirmando, em um procedimento intervencionista, pode-se retratar o que é chamada memória sufocada, o que pode promover um certo desvirtuamento na memória e na identidade do próprio grupo. Daí a importância de se conhecer a escola e o que o grupo que a constitui consegue tem de memória no que se refere a formação continuada realizada na mesma e seus processos quanto a um itinerário formativo.

3- A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFISSIONAIS EM EDUCAÇÃO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ENGENHEIRO SEBASTIÃO TOLEDO DOS SANTOS

O presente capítulo aborda a formação continuada de profissionais em educação, iniciando com uma apresentação de aspectos gerais da Unidade Escolar de referência desse trabalho, a Escola de Educação Básica Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos. Aborda-se, também, aspectos legais acerca da formação continuada de profissionais em educação e referenciais teóricos sobre esse tema.

Neste capítulo também é apresentado o método de pesquisa utilizado para identificar como a formação continuada acontece na Unidade Escolar de referência, apresentando as respostas obtidas na pesquisa realizada, a análise que foi feita a partir das mesmas e a relação que pode ser estabelecida com a abordagem da Cultura da Paz.

3.1 – Da escola

Para a apresentação da Unidade Escolar de referência deste trabalho, a Escola de Educação Básica Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos, são oferecidas informações extraídas do Projeto Político Pedagógico da mesma, o PPP, sendo que essa sigla será utilizada toda vez que for realizada menção ao mesmo. O PPP é o documento referencial da escola, como é indicado em suas páginas 07 e 08, seguindo o preceito legal contido na Lei 9394/96, na Lei Complementar Nº 170, de 07 de agosto de 1998 e atende a Resolução Nº 010/CEE/SC, de 09 de maio de 2022 no Art. 27. Essa escola integra a rede pública estadual de ensino do Estado de Santa Catarina e foi criada pelo decreto nº SSE/203 de 12/10/1972. Suas atividades tiveram início em março de 1973, incorporando um curso chamado de Curso Normal Antônio Guglielmi Sobrinho, que funcionava em uma outra Unidade Escolar da rede, na Escola de Ensino Fundamental São Cristóvão, no período noturno.

No PPP da escola consta que “carinhosamente, foi logo apelidada por seus educandos de COLEGIÃO, sendo mais conhecida por seu apelido, que por seu nome oficial” (PPP, 2024, p.7), sendo que tal identificação não tem uma versão registrada, havendo especulação registrada no mesmo documento que pode ser em razão de sua estrutura predial ser grande, na época uma das maiores edificações escolares

da região do extremo sul catarinense. Neste capítulo, a menção à essa escola será realizada utilizando-se de seu “apelido”: Colegião, ressaltando-se que o mesmo se situa na Rua da República, 67, Bairro Comerciário, no município de Criciúma, Estado de Santa Catarina.

Quanto ao seu objetivo institucional, enquadrando-se em todo aparato legal, no PPP, versa ser “Promover ensino de qualidade, acesso, permanência e equidade, compromisso ético e político, em vista da construção democrática de um projeto de educação voltado para a discussão coletiva, dinâmica e crítica das questões sociais, políticas e culturais em que a escola está inserida” (PPP, 2024, p. 09). Ainda que neste objetivo o registro do compromisso ético possa ressoar alguma relação com a paz, não há nos objetivos específicos, nas concepções filosóficas de mundo, de homem e de sociedade que o documento apresenta, qualquer menção explícita daquele tema, objeto deste trabalho.

Em 2024, o Colegião conta com 1.153 discentes matriculados nas turmas da 1ª, 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, educação geral, no 3º e 4º ano do Curso de Magistério nível médio, bem como uma turma de curso técnico em recursos humanos, distribuídos entre os três turnos de funcionamento da instituição. Em relação à faixa etária, no que tange ao Ensino Médio regular, observa-se uma predominância de alunos com idades entre 15 e 17 anos, embora existam casos em que a idade dos discentes atinja os 20 anos. Já no Curso de Magistério, as idades variam entre 17 e 58 anos, evidenciando uma maior diversidade etária nesse segmento. (PPP, 2024, p. 5,8)

3.1.1– Do patrono da escola

As informações que constarão a seguir objetivam apresentar o patrono do Colegião e foram extraídas de uma revista de tiragem restrita, com circulação interna no ambiente da referida escola, editada em maio do ano 2009.

A escola recebe oficialmente a identificação de Escola de Educação Básica Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos e seu patrono, que empresta seu nome à escola, foi engenheiro da Companhia Siderúrgica Nacional, a CSN, e marcou sua passagem por diversas carboníferas da região do município de Criciúma - Santa Catarina, como a Companhia Carbonífera Treviso, Sociedade Carbonífera Boa Vista e Companhia Carbonífera Urussanga.

Sebastião Toledo dos Santos, nascido em 8 de setembro de 1923, em Paraisópolis, Minas Gerais, formou-se em 1948 pela Escola de Minas e Metalurgia de Minas Gerais. Em Criciúma, desempenhou papel de destaque ao integrar a diretoria do Sindicato dos Mineradores, seção de Santa Catarina, onde liderou políticas voltadas ao setor carbonífero (Revista Comemorativa dos 36 Anos do Colegião, 2009, p. 07). Sua contribuição profissional estendeu-se ao campo da engenharia, auxiliando em projetos importantes no município. Em 1972, faleceu em decorrência de um ataque cardíaco no Aeroporto de Congonhas, São Paulo. Em reconhecimento aos seus serviços, uma importante rodovia da cidade recebeu seu nome, além de um busto em bronze que lhe rende homenagem na praça central do município.

3.1.2 – Dos profissionais em educação e a pesquisa

A título de identificação, o presente trabalho utiliza-se da expressão profissionais em educação, e não docentes, por entender que docente é um termo que designa a pessoa que dá aulas, como indica o Dicionário, afirmando que “docente é um substantivo masculino e se refere à pessoa que ministra aulas; o responsável pelo ensino de; professor”. Assim sendo, a expressão profissionais em educação dá mais abrangência por referir-se aos servidores que mantém vínculo direto com a SED/SC, que atuam na escola, além da função de ministrar aulas, mas cuja atuação nos diversos departamentos os torna partícipes do processo ensino aprendizagem que acontece na escola.

É preciso considerar que há servidores terceirizados, que também participam das relações institucionais, mesmo sem vínculo direto com a SED/SC, mas que por se sujeitarem às instruções da empresa que os contrata, não participam dos momentos que a escola oferece para a formação continuada que ali acontece e ficam, por sua vez, excluídos de vivenciarem aquelas formações.

Quanto aos profissionais em educação do Colegião, é importante destacar que os mesmos atuam em condições diferenciadas quantos aos seus vínculos empregatícios, pois alguns são concursados, chamados de efetivos, outros são admitidos em caráter temporário, chamados ACTs. No PPP da escola, página 59, é apresentado um quadro demonstrativo do quadro de pessoal, conforme segue:

Quadro 1 – Demonstrativo de pessoal do Colegião

	Efetivos	**ACT**	**Habilitados**	**Total**
Aluno (a)s				1152
Docentes	36	70		106
Equipe Técnica	08	03 Assistentes de Educação; 03 Assistentes Técnicos Pedagógicos; 01 Orientadora Educacional; 01 Analista Técnico;		08
Terceirizados	15	06 Serviços gerais 07 Merendeiras 02 Vigilantes		15
Gestores	03	01 Diretor 02 Assessoras de Direção		03
Total				1284

Fonte: Sisgesc; APP e Risotolândia (2024)

Considerando esse quadro de profissionais em educação do Colegião foi encaminhado uma pesquisa a partir da questão norteadora do Projeto de Pesquisa: “como o itinerário formativo dos profissionais em educação da EEB Engº Sebastião Toledo dos Santos, de Criciúma – SC, incorpora a Cultura da Paz e a associa com as memórias coletivas acerca da abordagem de situações de violência escolar?”. Para a pesquisa foi utilizado formulário, conforme disponibilizado pela plataforma *Google*, chamado de *Google Forms*, contemplando somente profissionais em educação efetivos no Colegião, sendo dirigida para 10 desses que foram convidados para tal, com o cuidado de não a restringir a professores, mas também ocupantes de outras funções profissionais na escola.

O questionário foi encaminhado para uma Assistente de Educação, uma Orientadora Educacional, uma Assessora de Direção, que é membro da equipe gestora, e sete professores em exercício da docência em sala de aulas. Importante registrar que uma das professoras não deu retorno da pesquisa, assim, de 47 profissionais em educação efetivos a pesquisa foi respondida por nove profissionais em educação do Colegião. Quanto ao tempo de atuação dos mesmos no Colegião, a pesquisa mostrou que 55,6% tem mais de 21 anos de Colegião, 22,2% tem entre 1 e 15 anos, 11.1% entre 6 e 10 anos, o mesmo índice se repete para os que tem 16 e 20 anos de atuação no Colegião.

Quanto ao nível de formação dos profissionais em educação, a pesquisa mostrou que das 9 respostas dos profissionais em educação que se dispuseram participar dessa pesquisa, identificou-se o variado campo de habilitação, e por sua vez, de atuação dos mesmos, uma vez que as respostas obtidas indicam que todos os que responderam à pesquisa têm licenciatura plena, sendo que as áreas de formação identificadas foram: Letras, Ciências biológicas, Matemática, Química, História, Geografia e um em Orientação Educacional.

Na questão cuja elaboração tinha por objetivo identificar a continuidade da formação, perguntando que pós-graduações concluíram, identificando-as com o ano de conclusão, as respostas revelaram a seguinte realidade: no que se refere aos títulos de especialização: Gestão Escolar, Gestão de Recursos Naturais, Educação Inclusiva, Fundamentos Psicopedagógicos da Educação, Literatura e produção textual, Tecnologias Aplicadas em Educação, Marketing, Ensino de Física, Química e Biologia; Tecnologia da informação, permitindo concluir que a totalidade dos entrevistados realizaram pós-graduação. Merece destaque o fato de que três dos pesquisados têm mestrado, o que corresponde a um terço dos que responderam à pesquisa, sendo dois com mestrado em educação e um com mestrado em Ciências e Engenharia de Materiais.

3.2- Metodologia da pesquisa

Considerando o objetivo desse trabalho: identificar, na memória coletiva, aspectos conceituais e pedagógicos de abordagem da cultura da paz no itinerário formativo dos profissionais em educação da Escola de Educação Básica Engenheiro Sebastião Toledo do Santos, de Criciúma - Santa Catarina, a metodologia adotada foi qualitativa, uma vez que se buscou referenciais teóricos que possibilitaram o fundamento conceitual em Memória Social, Cultura da Paz e a Formação Continuada na educação. Também foi realizada uma pesquisa com profissionais em educação do Colegião abordando os processos formativos por eles vivenciados.

A metodologia utilizada considerou que o tema se refere a elementos muito característicos do ser humano em suas relações, mais especificamente às relações profissionais como a formação continuada de profissionais em educação, que está intimamente ligado às experiências vividas coletivamente na Unidade de Escolar, na

perspectiva da abordagem e da aplicabilidade da mesma no cotidiano profissional. Para tanto, se considerou o que Minayo expressa sobre essa metodologia:

> ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2007, p,21)

Pautando-se de modo especial em um dos objetivos específicos dessa pesquisa, que era identificar na memória coletiva da comunidade escolar da EEB Engº Sebastião Toledo dos Santos, de Criciúma – SC, como o itinerário formativo dos profissionais em educação daquela instituição abordou as situações de violência escolar e a relacionou com a cultura da paz, partiu-se de duas atitudes de pesquisa. Inicialmente fez-se a fundamentação teórica da Memória, como campo de estudo, e da Cultura da Paz, por meio de pesquisa bibliográfica, “com base em material já elaborado” (GIL, 2002), e, também, com pesquisa documental de modo a identificar as dinâmicas metodológicas do itinerário formativo dos profissionais citados, uma vez que a pesquisa documental “não exige contato com os sujeitos da pesquisa” (GIL, 2002).

É importante destacar que a pesquisa foi realizada em um espaço delimitado, na perspectiva geográfica, que foi o Colegião, uma Unidade Escolar em que o pesquisador atua como profissional em educação, o que propiciou condições favoráveis para a elaboração do questionário de pesquisa e sua aplicação, bem como foi possível atuar de modo que “a pesquisa é desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo” (GIL, 2002), sendo essa perspectiva expressa na análise das respostas, em que muitas vezes foi promovido o acréscimo de informações.

O que foi produzido nos capítulos I e II desse trabalho é resultado da aplicação dessa metodologia no que se refere aos referenciais teóricos, bem como o que segue, com enfoque agora na formação continuada e na forma como a pesquisa junto dos profissionais em educação do Colegião indicou as características do itinerário formativo e a abordagem da Cultura da Paz.

3.3– **A formação continuada de profissionais em educação**

Considerando a centralidade do tema da formação continuada no presente trabalho, no intuito de reconhecer como a cultura da paz foi contemplada no itinerário formativo dos profissionais em educação no Colegião, abordar-se-á a formação continuada de profissionais em educação buscando-se, inicialmente, trazer presente aspectos relacionados à legislação, seguindo com a fundamentação em autores que escrevem sobre esse tema.

No Estado de Santa Catarina, em conformidade com a legislação vigente no país, existe o Plano Estadual de Educação, PEE/SC, cuja versão em vigor foi instituída pela lei 16.794, de 14 de dezembro de 2015, aprovado na Assembleia Legislativa de Santa Catarina, com validade para o decênio 2015-2024, cujo anexo da mesma apresenta seu teor de forma estruturada com metas e estratégias numerados no modo cardinal, e no que se refere à formação de profissionais em educação, destaca-se a meta 15.

Na meta número 15 do PPE/SC é apresentada a necessidade de se garantir, em regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios, o compromisso estabelecido com a implementação de uma “política de formação inicial e continuada” para os profissionais da educação. O mesmo texto indica que o principal objetivo dessa política é valorização dos profissionais, garantindo que todos os docentes da educação básica tenham formação adequada e específica para suas áreas de atuação, além de proporcionar ocasiões regulares de formação continuada para o aprimoramento profissional, como fica evidente em seu texto: “oportunização, pelo Poder Público, de periódica participação em cursos de formação continuada”. (PEE/SC-2015/2024, meta 15)

Apoiando-se no respaldo legal que o PEE/SC representa para a sociedade catarinense em relação à importância da formação de profissionais em educação, recorresse- uma vez mais à meta 15 do PEE/SC, onde é citada, uma estratégia em específico que merece destaque, uma vez que sua formulação se utiliza da expressão assegurar, como pode-se conferir na citação do próprio documento: “Assegurar a todos os profissionais da educação básica formação continuada em serviço, em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos respectivos sistemas de ensino” (PEE/SC-2015/2024, meta 15, estratégia 15:9)

No âmbito federal, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei nº 9.394/1996, talvez a mais importante referência legal no que se refere à educação no Brasil, cuja formação continuada de professores é contemplada em vários artigos, enfatizando a necessidade de capacitação ao longo da carreira para manter a qualidade do ensino, definindo que a formação dos profissionais da educação, tanto inicial quanto continuada, é essencial para a qualidade do ensino e deve ser voltada para a prática pedagógica, como mencionado no artigo 62 da mesma:

> Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (LDB, 1996, Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Além dos aspectos legais citados e buscando trazer um referencial para a abordagem da formação continuada de profissionais em educação, este capítulo apresenta esse tema em obras de autores em que, inicialmente, destaca-se a obra "Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática" de José Carlos Libâneo(2004), contemplando aspectos teóricos e práticos da organização e gestão das escolas, oferecendo uma visão abrangente sobre como administrar instituições de ensino de maneira eficaz e voltada para o desenvolvimento educacional de qualidade, dedicando um capítulo à importância da formação continuada.

Libâneo (2004) discute diferentes abordagens teóricas sobre a administração escolar, incluindo as teorias clássicas, as teorias contemporâneas e as teorias críticas da administração, examinando como essas teorias influenciam a organização e a gestão das escolas, destacando a importância de uma gestão democrática e participativa. A Gestão Democrática da Escola é apresentada como um dos temas centrais em que se enfatiza a importância da participação de todos os atores escolares, a dizer: professores, alunos, pais e comunidade, nos processos decisórios, argumentando que a gestão escolar deve ser inclusiva e colaborativa, promovendo a autonomia dos profissionais da educação e a corresponsabilidade de toda a comunidade escolar.

Passando por temas relacionados ao planejamento escolar, à organização do trabalho pedagógico e a qualidade da educação e avaliação institucional, há uma ênfase quanto a importância da formação continuada, onde aborda-se a necessidade de desenvolvimento profissional para que as pessoas possam exercer suas funções de maneira competente e inovadora, promovendo avanços a partir da formação inicial,

que serviu de base para o ingresso nessa profissão. Conceitualmente, a formação continuada se firma na seguinte abordagem:

> O termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completada por estágios. A formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (Libâneo, 2004, p. 227)

Pode-se constatar, então, que há um certo destaque com relação a complementaridade entre a formação inicial e a formação continuada no processo de desenvolvimento profissional dos professores, que deve perfeitamente ser extensivo aos demais profissionais em educação. Importante ressaltar que a formação inicial compreende a etapa de ensino e aprendizagem em que o futuro profissional em educação é introduzido nos conhecimentos teóricos e práticos necessários para exercer a profissão no magistério. É certo lembrar que esse período inclui a educação formal em cursos de licenciatura, pedagogia ou outros programas de formação de professores, na qual se aprende sobre teorias pedagógicas, referenciais, metodologias de ensino, gestão de sala de aula, avaliação entre outros aspectos fundamentais para iniciar a carreira docente. A formação inicial fornece a base, o ponto de partida para o desenvolvimento profissional, o contato inicial, o estágio preparatório.

A formação continuada, por sua vez, é vista como uma extensão e aprofundamento da formação inicial. Ela envolve a atualização, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional ao longo da carreira, no próprio contexto de trabalho. Isso significa que, mesmo após a conclusão da formação inicial, o professor continua a aprender, adaptando-se às novas demandas educacionais, tecnológicas, mudanças no currículo, novas metodologias pedagógicas, desafios sociais, ambientais e econômicos que permeiam seu cotidiano. É correto afirmar que a formação continuada visa não apenas melhorar o conhecimento prático ou orientações sobre como lidar com situações específicas da sala de aula, mas também aprofundar o entendimento teórico, promovendo uma reflexão crítica sobre a prática docente e sobre a contextualização dos pressupostos teóricos e das fórmulas criadas pela ciência. Isso permite ao professor adaptar e renovar suas abordagens pedagógicas de forma fundamentada.

Dialogando com Garcia (1999) e reconhecendo que sua obra é amplamente utilizada no campo da educação, especialmente para discutir como a formação de professores pode contribuir para a melhoria da qualidade educacional e para a transformação das escolas a partir da intervenção que os momentos de formação continuada, e sua abordagem, podem promover na qualificação dos envolvidos, há que se reconhecer também que em Libâneo (2004) aquela formação deve vir para qualificar os profissionais para o exercício mais interno, no âmbito institucional, mas também para "além do exercício profissional", já em Garcia, este preceito não é colocado em evidência, como pode-se perceber:

> A Formação de Professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores- em função ou em exercício- se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (Garcia, 1999, p.26)

Tendo como foco o desenvolvimento profissional específico, a formação continuada pode e deve, também, buscar ampliar a cultura geral do professor. Isso significa que o professor é incentivado a expandir seus horizontes além das necessidades imediatas da sala de aula, envolvendo-se com questões sociais, culturais, éticas e políticas mais amplas. A cultura da paz, por exemplo, é muito mais que um tema, mas um pressuposto que uma vez compreendido pode ser traduzido em iniciativas de elaboração pelo professor, em especial, trazendo-o para o seio da sala de aula. Essa ampliação do conhecimento contribui para uma visão mais abrangente da educação e do papel do professor na sociedade. Considerando-se a formação continuada essencial para a evolução profissional dos professores, é importante reconhecer que ela não apenas dá continuidade à formação inicial, mas também amplia e aprofunda o conhecimento teórico, prático e cultural, preparando os docentes para enfrentar os desafios contínuos da profissão e contribuindo para qualificar o desenvolvimento da educação e das relações dos envolvidos.

Libâneo (2004), oferece um certo equilíbrio entre teoria e prática, proporcionando uma base teórica sólida e apresentando orientações práticas para a gestão eficaz das escolas, o que poderia muito bem ser estabelecida como base para cursos de formação de gestores escolares ou em programas de formação continuada

para diretores, coordenadores pedagógicos e outros profissionais da educação que buscam aprimorar suas práticas de gestão e liderança no contexto escolar.

Libâneo (2013), discute a importância do trabalho docente abordando a didática como um campo de conhecimento essencial para a formação de professores, enfatizando a importância da formação continuada para que os docentes possam adaptar-se às mudanças constantes na educação e às demandas da sociedade contemporânea, discutindo a necessidade de uma formação que promova a reflexão crítica sobre a prática docente e a atualização teórica e metodológica dos professores.

A formação é fundamental para o desenvolvimento profissional de profissionais em educação e para a melhoria da qualidade do ensino, destacando que os professores precisam estar continuamente se aperfeiçoando, tanto em termos de conhecimentos específicos de suas disciplinas quanto em relação às práticas pedagógicas e didáticas, entendendo que muito do que é trabalhado na educação é determinado socialmente e remete para uma concepção de mundo, como podemos reconhecer na afirmação:

> A responsabilidade social da escola e dos professores é muito grande, pois cabe-lhes escolher qual a concepção de vida e de sociedade deve ser trazida à consideração dos alunos e quais conteúdos e métodos lhes propiciam o domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessários à compreensão da realidade social e à atividade prática na profissão, na política, nos movimentos sociais. (Libâneo, 2013, p.21)

Esta afirmação permite compreender a grande responsabilidade social que a escola e os professores têm na formação dos alunos, tanto no aspecto cognitivo quanto no aspecto ético e social. Isto permite afirmar que os professores e as escolas desempenham um papel crucial ao decidir quais valores, ideais e visões de mundo serão apresentados aos alunos. Este trabalho buscou, então, identificar como a abordagem da Cultura da Paz esteve presente no processo formativo dos profissionais em educação do Colegião, justamente por entender que esses valores, ideais e visões de mundo que são apresentados aos alunos pelos profissionais em educação imprimem uma identidade, apontam para um horizonte de convivência e esboçam uma realidade para os envolvidos, de modo especial, essa escolha influencia profundamente a maneira como os alunos compreendem e se relacionam entre si e em sociedade.

A concepção de vida e sociedade ensinada nas escolas pode acomodar as atitudes e comportamentos dos alunos em relação a questões como justiça social,

igualdade, respeito, solidariedade, empatia, democracia, paz, meio ambiente e cidadania, uma vez que a seleção dos conteúdos, ou seja, o que é ensinado, e dos métodos de ensino é fundamental para proporcionar aos alunos o conhecimento e as habilidades possíveis para entender e agir no mundo.

Em Libâneo (2013) pode-se concluir que a formação docente, aqui entendida como extensiva aos demais profissionais em educação, além de abordar aspectos técnicos, próprios do exercício profissional e os conteúdos que exprimem o conhecimento historicamente produzido, devem considerar, também, um viés social da pessoa que exerce essa profissão, o que serve de referencial para a prática educacional, sendo importante considerar:

> Como toda profissão, o magistério é um ato político porque se realiza no contexto das relações sociais onde se manifestam os interesses das classes sociais. O compromisso ético-político é uma tomada de posição frente aos interesses sociais em jogo na sociedade. Quando o professor se posiciona, consciente e explicitamente, do lado dos interesses da população majoritária da sociedade, ele insere sua atividade profissional – ou seja, sua competência técnica – na luta ativa por esses interesses: a luta por melhores condições de vida e de trabalho e a ação conjunta pela transformação das condições gerais (econômicas, políticas, culturais) da sociedade. (LIBÂNEO, 2013, p.48)

No movimento sindical catarinense, por exemplo, em momentos de mobilização da massa de profissionais em educação na rede pública estadual de ensino, para reivindicar melhorias salariais e qualidade nas condições de trabalho, se utilizou de uma expressão estampada em faixas e cartazes: “o professor lutando, também está ensinando”, o que permite relacionar com aquele aspecto citado anteriormente, referente às posições do profissional em educação, sua tomada de decisão e sua integração enquanto classe e como integrante da sociedade.

Em Libâneo, 2013, é possível reconhecer que as abordagens, os referenciais e os conteúdos que fundamentam um processo formativo de profissionais em educação devem ser relevantes e abrangentes, cobrindo não apenas fatos e informações, mas também teorias e perspectivas críticas que ajudem a analisar e compreender a realidade social, de modo que além de transmitir conhecimentos específicos, a escola e os professores possam desenvolver a capacidade de raciocínio dos alunos, incluindo habilidades de pensamento crítico, análise da realidade social, visão geral e aprofundada dos elementos constitutivos das relações e estruturas sociais e resolução de problemas.

A formação de profissionais em educação deve promover a aprendizagem nos envolvidos para entender a complexidade da realidade social, incluindo questões econômicas, políticas, culturais e ambientais, com atenção para aspectos relacionados com a preparação para a atividade prática, que deve significar equipar os alunos com as competências permitidas para atuar de maneira eficaz e ética em suas profissões, na política, e nos movimentos sociais. Isso envolve não apenas conhecimento técnico, mas também consciência social e compromisso cívico.

3.3.1- O que é fundamental na formação de profissionais em educação

A abordagem quanto a formação continuada de profissionais em educação que segue é fundamentada na obra de Francisco Imbernón (2016), que é educador e pesquisador espanhol, com produção de subsídios no campo da formação de professores e da educação, sendo que o mesmo é professor titular de Didática e Organização Escolar na Universidade de Barcelona, na Espanha, e é autor de obras dedicadas à pedagogia e à formação docente e gestão escolar. Em sua obra, esse autor trata a formação continuada como formação permanente. A seguir, é possível confirmar sua leitura do relatório da rede *Eurydice*, que é uma rede europeia que promove uma análise comparativa abrangente sobre políticas e sistemas educativos na Europa, em que o autor evidencia o impacto da formação permanente na qualidade do ensino:

> Há algum tempo, um relatório de Eurydice dizia que a formação permanente do professorado está relacionada com o trabalho docente e tem um impacto inegável na qualidade do ensino que eles oferecem aos alunos. Esse não é um mal caminho. Mas o que realmente se deve resolver é a instauração de uma carreira docente, com uma formação e um desenvolvimento profissional ao longo de toda a vida profissional, e um verdadeiro processo de avaliação da formação nas escolas. Esse assunto ainda não foi resolvido, embora figure nas atuais boas vontades políticas. (IMBERNÓN, 2016, p. 99)

Imbernón (2016) enfatiza que a formação permanente dos professores deve estar diretamente ligada ao estabelecimento de uma carreira que se traduza em um desenvolvimento profissional, aliado ao seu trabalho diário na sala de aula. Ele defende, também, que a formação não deve ser algo isolado ou desconectado da prática pedagógica, mas sim um processo contínuo e integrado ao cotidiano docente. Isso significa que as formações devem ser planejadas para atender às necessidades

reais dos professores no contexto escolar, ajudando-os a enfrentar os desafios específicos que encontram no ensino.

A formação permanente tem um impacto direto e positivo na qualidade do ensino. Quando os professores têm acesso a oportunidades de formação continuada, eles podem atualizar seus conhecimentos, melhorar suas práticas pedagógicas, incorporar novas metodologias, aliar temas de ordem social na reflexão sobre as abordagens realizadas em seu ofício, bem como refletir sobre sua atuação profissional. Tudo isso contribui para um ensino mais eficaz e de melhor qualidade, o que beneficia diretamente os alunos, pois ensinar e aprender é um tanto complexo e para que isso se efetive, é preciso aceitar que os alunos têm necessidades e esse reconhecimento faz-se fundamento para um desenvolvimento produtivo e mais eficaz da profissão. (Imbernón, 2016, p. 125)

Destaque-se o fato de a formação permanente ser essencial para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, bem como dos demais profissionais em educação, partindo inclusive da ideia de que a formação inicial não é suficiente para preparar os docentes para todos os desafios que enfrentarão ao longo de suas carreiras. Considerando que a educação é um campo dinâmico e em constante mudança, e os professores precisam de oportunidades contínuas para se desenvolverem e se adaptarem a novas demandas, tecnologias e conhecimentos, pois além de terem a oportunidade de se qualificarem para o exercício profissional, a formação continuada pode gerar benefícios ao ambiente escolar como um todo, permitindo concluir que professores mais bem preparados e em constante desenvolvimento profissional tendem a contribuir para um clima escolar mais positivo, contextualizado, colaborativo e inovador. Assim, pode-se entender que a formação permanente dos profissionais em educação torna-se essencial não apenas para o crescimento individual dos mesmos, mas também pode garantir a qualidade da educação oferecida aos alunos. A formação deve ser organizada e estruturada para que o professor, essencialmente, aprenda. (Imbernón, 2016, p. 145)

Para Imbernón (2016), ao conectar a formação continuada com o trabalho docente e ao reconhecer seu impacto na qualidade do ensino, ressalta-se a necessidade de políticas educacionais que valorizem e promovam o desenvolvimento profissional contínuo dos educadores, o que também é apresentado na proposta curricular de Santa Catarina, PC/SC. Há que se considerar, mais uma vez, a luta do magistério da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina, em sua

reivindicação junto ao governo do Estado para assegurar a valorização da carreira do magistério, com medidas que resultem em benefício remuneratório para o profissional que investe no processo contínuo de formação, ao longo de seu percurso, com certificação em cursos, bem como o aprimoramento da formação com especializações em níveis seguintes à habilitação, como mestrado e doutorado por exemplo.

A formação inicial do profissional em educação pode ter dado conta dos requisitos conceituais e ter considerado com intensidade o nível de ensino para o qual prepara seus alunos, futuros profissionais em educação. O que se quer afirmar é que, por exemplo, o professor de Sociologia do Ensino Médio, pode ter aprendido na universidade todo conjunto de teóricos clássicos daquela ciência, suas explicações e implicações, bem como os referenciais em metodologias de ensino, ter feito estágio e cumprido com as etapas requisitadas para obter tal habilitação. Mas como ficam suas abordagens após a formatura, no início do exercício profissional? Em seguida, segue uma abordagem do que Imbernón (2016) vai chamar de formação inicial para o professorado, mais restrita ao exercício prático na educação. O que se traz aqui é a perspectiva de mundo, de sociedade e de ser humano que vai permear a abordagem docente. O que merece atenção é qual o indicativo de relação que os alunos podem assumir a partir das vivências na escola, com seus colegas, com os professores e com os demais profissionais em educação, nos mais vários setores da instituição escolar.

A formação continuada deve criar condições e estimular reflexões sobre a prática docente para além das escolas, uma vez que a mesma está envolvida em um processo constate de análise e ponderação de indicadores e de resultados quanto ao que se faz e por que se faz, com atenção para o que se apresenta como pressuposto ideológico e atitudinal, como podemos observar:

> A orientação da formação (e seus pressupostos políticos) para esse processo de reflexão exige uma proposição crítica da organização e da metodologia da formação permanente do professorado, já que deve ajudar os sujeitos a rever os pressupostos ideológicos e atitudinais que estão na base de sua prática. Isso supõe que a formação permanente deve estender-se ao terreno das capacidades, habilidades, emoções e atitudes, e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe coletivamente. (IMBERNÓN, 2016, p.148)

No intuito originário desse trabalho, tem-se aqui um apoio importante para a defesa de que a Cultura da Paz se faça um campo de abordagem na formação continuada de profissionais em educação. Ora, se é nesse processo que ao

profissional em educação, que vivencia cotidianamente a prática do ensinar e apreender como uma dinâmica de causa e consequência, deve ser oportunizado novas aprendizagens, nada mais assertivo que incluir abordagens que possam ser introduzidas em sua prática docente, bem como nas demais práticas de atendimento no seio da escola.

Como hipótese, pode-se formular alguns exemplos: quando um professor vai exercitar com seus alunos a produção textual, ele pode oferecer a sustentação de que o mesmo seja desenvolvido na perspectiva da cultura da paz, com referências e indicações para análise de atitudes e narrativas que estejam voltadas para a tolerância, o respeito, a solidariedade, a justiça e o bem-querer comum. Nas elaborações de problemas matemáticos, incluir nos enunciados mais elementos conceituais que remetam para a sensibilização quanto às questões que levam à tristeza e ao sofrimento humano, como a importância da preservação ambiental, a escolha por uma alimentação agroecológica, e deferência aos animais e à flora, acentuando, por exemplo, expressões que remetem para valores, como partilha, doação, respeito, compartilhamento. Na dinâmica metodológica, fazer da prática colaborativa entre os alunos um valor social, na realização conjunta de pesquisas, socializações de saberes, ajuda-mútua na produção de protótipos e de artefatos que se traduzam em conhecimento, resultante de práticas que evidenciem o bem coletivo mais do que o sucesso individual, egocêntrico e marcado pela rivalidade e competitividade.

Seguindo a argumentação de Imbernón (2016), pode-se concluir que a formação continuada dos profissionais em educação pode ser compreendida, então, como um processo de reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica, significando que a formação não deve apenas municiar os profissionais em educação com novas ferramentas ou técnicas, mas também incentivar os professores a refletirem sobre as bases ideológicas que os sustentam, valores e atitudes que orientam seu trabalho. O objetivo pode ser que os professores questionem e revisem constantemente seus referenciais e suas concepções e práticas, promovendo uma educação mais comprometida com a realidade vivenciada pelos sujeitos do processo e transformadora das perspectivas de inserção, quiçá como promotores de uma cultura da paz.

3.3.2- A formação continuada com enfoque nos profissionais em educação em início de carreira

Imbernón (2016) chama a atenção para um aspecto que, segundo ele, merece mais cuidado no contexto da formação permanente dos professores e que pode ser expresso no apoio e acompanhamento aos docentes recém-formados. Ele sugere que, ao ingressarem na profissão, os novos professores muitas vezes enfrentam desafios práticos e emocionais que não foram totalmente abordados durante sua formação inicial. Esse período de transição é crucial para moldar a identidade profissional dos docentes e influenciar suas práticas futuras.

> Voltamos a insistir também num aspecto que há algum tempo é motivo de preocupação na formação permanente do professorado e em seu desenvolvimento profissional; refiro-me à atenção aos professores recém-formados em sua incorporação à docência. Deveria ser realizado um curso de introdução à docência nas escolas, que favorecesse o incentivo dos profissionais à inovação (e à revisão de práticas de trabalho obsoletas), com o objetivo de levar a um desenvolvimento profissional constante e dinâmico do professorado. (IMBERNÓN, 2016, p. 103)

A proposição de que seja realizado um curso de introdução à docência nas escolas, voltado especificamente para os professores recém-formados, pode ser considerada bem interessante, uma vez que se trata de uma proposta que não é realidade, porém apresenta-se muito pertinente. Considerando que essa proposta seja colocada em prática, o curso funcionaria como uma ponte entre a formação inicial e a prática docente, oferecendo aos novos professores orientação, apoio e ferramentas para lidar com os desafios do dia a dia em sala de aula. Uma ação como estas poderia servir como uma forma de suavizar a transição para a carreira docente e promover um início de carreira mais seguro e confiante, servindo também para a sensibilização quanto à importância da formação continuada.

Quanto ao que parece apresentar-se como um dos objetivos desse curso de introdução, que seria incentivar os novos professores a adotar práticas pedagógicas inovadoras e a revisar ou abandonar práticas de ensino obsoletas, pode-se concluir que Imbernón (2016) acredita que a introdução à docência deve ser mais do que uma simples adaptação às rotinas escolares; deve ser um momento de reflexão crítica sobre as metodologias de ensino e de estímulo à inovação, o que reveste-se de importância para garantir que os novos professores não apenas sigam padrões

estabelecidos, mas também contribuam para a renovação e melhoria contínua da educação.

O enfoque na proposta de uma formação introdutória ao recém licenciado pode soar como desconectado da formação continuada, mas é importante considerar que se trata de uma proposta que se situa no campo do ingresso, após a formação inicial e, portanto, passível de enquadramento como formação continuada, especialmente porque pode-se identificar o que é possível de ser reconhecido como problemas que os recém-formados encontram quando se iniciam na atividade docente:

> 1. Manter a disciplina em sala de aula. 2. Tratar diferenças individuais em sala de aulas. 3. Trabalhar com material didático insuficiente. 4. A motivação dos alunos para a aprendizagem. 5. Como direcionar o relacionamento com os pais. 6. A elaboração de uma programação para o dia. 7. A avaliação dos resultados da aprendizagem. 8. O problema do horário adequado aos tempos escolares. (IMBERNÓN, 2016, p. 103)

Reconhecendo a necessária atenção aos novos professores, com uma preocupação em promover um desenvolvimento profissional constante e dinâmico ao longo da carreira docente para quem está iniciando e vendo ser acentuado os aspectos citados como problemas, pode-se entender que aqueles pontos apresentam-se como desafios que os professores enfrentam no dia a dia da prática docente e que essa lista sugere que a formação e o desenvolvimento profissional dos professores deve abordar essas questões de forma prática e eficaz. Trata-se, portanto, de uma espécie de roteiro para uma formação, neste caso, focada nos recém ingressados.

Reveste-se de importância o destaque dado para a preparação de professores não apenas para ensinar conteúdos, mas também para gerenciar a sala de aula, lidar com a diversidade dos alunos, envolver os pais e avaliar o aprendizado de forma eficaz, permitindo incluir aqui a abordagem de sua temática na perspectiva da cultura da paz, uma vez que é um campo que permeia todas os conteúdos. Esses pontos refletem a necessidade de uma formação contínua e adaptada às demandas cotidianas da profissão docente.

Considerando que a formação continuada deve ser assegurada logo após a formação básica que habilita para o exercício profissional na educação, também conhecida como a graduação, é importante um olhar para as práticas de formação continuada oferecidas em uma escola, que neste caso, será o Colegião, uma vez que foi com os profissionais em educação dessa escola que foi realizada a pesquisa que indicou o que foi abordado nos momentos de formação continuada.

3.4- O que foi abordado nos momentos de formação continuada de profissionais em educação repercutiu no aprimoramento profissional?

Para apresentação do que foi abordado nos momentos de formação continuada dos profissionais em educação do Colegião e da repercussão da mesma no aprimoramento profissional, caracterizar-se-á os momentos de formação continuada vivenciados no Colegião a partir da análise das respostas a pesquisa realizada com os mesmos. Assim, traz-se presente a pesquisa com os profissionais em educação e o quadro de respostas, bem como algumas referências.

Na visão dos profissionais em educação do Colegião, a frequência da formação continuada oferecida não tem sido suficiente para promover o aprimoramento necessário, sendo possível observar que, para esses profissionais, aumentar a frequência dos momentos de formação continuada pode proporcionar um desenvolvimento profissional mais eficaz. Essa percepção ficou clara nas respostas obtidas, como ilustra o quadro a seguir, que reflete a opinião dos profissionais à questão com essa finalidade:

Tabela 1 – Percepção dos professionais em educação sobre a oferta de formação continuada no Colegião

Fonte: Elaborada pelo pesquisador em 13/08/2024

Ressalta-se que, no conjunto de questões que integraram a pesquisa realizada junto dos profissionais em educação do Colegião, especificamente uma questão abordou a garantia da oferta de momentos de formação continuada aos profissionais,

em que 89% responderam que sim, dado importante e que é uma sinalização de que há, periodicamente, momentos de formação continuada, porém a periodicidade dos mesmos, na perspectiva dos profissionais entrevistados, não está promovendo uma qualificação profissional, uma vez que a questão vinculou a periodicidade ao aprimoramento profissional, como buscou-se evidenciar anteriormente.

Consta no anexo desse trabalho um ofício encaminhado para o diretor do Colegião questionando a existência de um acervo que sirva de arquivo quanto aos momentos de formação continuada vivenciados, cuja resposta foi negativa. No mesmo ofício foi requisitado o itinerário formativo da escola para os profissionais em educação, sendo que o mesmo, por estar no quinto ano à frente da gestão escolar, informou que não há registros referente a este tema, dos anos anteriores ao ano 2021. Tal situação permite indicar para uma certa falta de zelo quanto a importância de preservar a memória daquela instituição para garantir o conhecimento sobre sua história, fundação e os principais eventos que moldaram sua trajetória. A memória institucional, no Colegião, ao que parece, inexiste, o que permite afirmar que há um desprezo pelo desenvolvimento e pela história institucional, que são fundamentais para valorizar os esforços dos pioneiros e sucessores, além de permitir uma reflexão sobre o passado da organização.

Da direção do Colegião, se obteve oficialmente a informação de que a formação continuada ali consiste em basicamente 4 momentos no ano: alguns dias antes do início dos trabalhos com os alunos, chamada de semana pedagógica, um dia durante o primeiro semestre letivo, alguns dias no recesso de julho e mais um dia no segundo semestre. Muitas sessões dos momentos de formação continuada são dedicadas a assuntos de ordem administrativa, voltadas para as dimensões patrimoniais e organizacionais da instituição, conforme ficou evidente no documento expedido pelo diretor da escola. Pode-se extrair dessa situação informada a confirmação da sensação manifestada na resposta dos profissionais em educação daquela instituição de ensino de que a periodicidade da formação continuada não ter sido suficiente para o aprimoramento.

3.4.1- A institucionalização da formação continuada de profissionais em educação

No estado de Santa Catarina, um documento em especial norteia a ação educacional, que é a Proposta Curricular de Santa Catarina, PC/SC. Um documento

cuja primeira versão data da década 1980, no processo de redemocratização vivenciado no Brasil e que promovia várias revisões em muitas das instituições sociais. A partir daquela versão, foram se somando a mesma muitos processos de atualização, em que o órgão central do estado para a educação, a Secretaria de Estado da Educação- SED/SC, conduzia a partir do envolvimento de vários atores convidados. A última versão é um caderno de atualização, de 2014, em que são apresentadas várias indicações que nas versões anteriores não foram “devidamente” contemplados, como a própria SED/SC afirma, fazendo referência que nos últimos anos “foi constituindo-se a Proposta Curricular de Santa Catarina, documentos norteadores e o Currículo da Educação Básica”. (SED/SC, 2024).

Da versão do ano 2005 pode-se destacar um trecho que é possível se reconhecer a importância da formação continuada e do necessário comprometimento dos envolvidos nesse processo, de modo que a formação continuada se reverta em algo com significado para o profissional em educação e não algo que por ela mesma se justifique, como pode-se observar:

> O termo formação continuada tem, na sua essência, a persistência nos estudos, não dependendo exclusivamente da participação em cursos presenciais. Há a necessidade de que haja um maior comprometimento com essa formação, isto é, qual sua consequência e o que se faz para que não fique em torno dela mesma. A sua socialização e aplicação é que irão apontar os resultados desse trabalho. (PC/SC, 2005, p.183)

Na primeira versão desse mesmo documento há o indicativo explícito de que a escola deve prever momentos de formação, que aparece como momentos de estudo e reuniões pedagógicas, indicando para uma formação continuada, cuja expressão e sentido foram incorporados na mesma como ficou explícito na citação anterior, direcionada para os profissionais em educação, contemplando-os no PPP da escola em conformidade com as instâncias de coordenação regional de educação vinculadas ao órgão central, SED/SC. (PC/SC, 1991, p. 86) Importa destacar que na versão atualizada do PPP do Colegião não consta diretrizes explicitas da formação continuada assegurada na escola, sendo sua menção restrita ao cronograma de atividades contemplando os momentos de formação citados anteriormente.

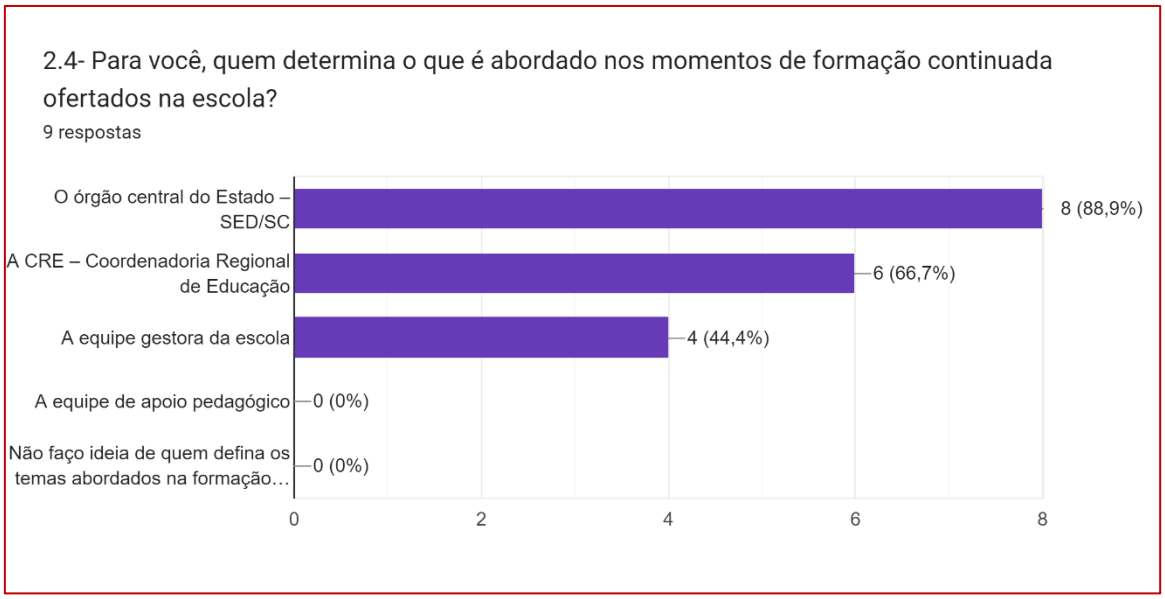
Para fins de desenvolvimento desse tema da institucionalização da formação continuada nas Unidades Escolares, além do que estabelece o Plano Estadual de Educação - PEE/SC, já mencionado no início desse capitulo, e das prerrogativas constantes da Proposta Curricular – PC/SC, não foram encontradas outras referências

ou textos que explicitem uma instituição dessa formação nas unidades que integram a rede pública estadual de ensino.

3.4.2- A formação continuada de profissionais em educação na escola

As indicações apresentadas pelos profissionais em educação do Colegião, na pesquisa realizada para esse trabalho, no que se refere a quem decide sobre como devem ser as atividades de formação continuada e qual o seu conteúdo, conforme o gráfico demonstrativo das respostas indicando a posição dos mesmos, é notória que essa decisão é do órgão central, a SED/SC. Há, porém, uma incidência significativa de indicação de que aquela decisão possa caber à equipe gestora da escola, como pode-se observar:

Tabela 2 – Quem define os temas nas formações do Colegião



Fonte: Elaborada pelo pesquisador em 13/08/2024

Nesta questão o profissional poderia escolher mais que uma alternativa de resposta, uma vez que como profissionais em educação não há precisão na informação quanto a quem determina o que será abordado naqueles momentos, mas, como integrantes da rede pública estadual de ensino, enquanto poderiam ter optado pela alternativa “não faço ideia de quem define os temas na formação continuada” realizada na escola, os mesmos indicaram majoritariamente ser o órgão central, a SED/SC, seguido pela instância regional do mesmo, que atua como um braço daquele

órgão. Não se pode deixar de considerar que quase a metade dos entrevistados manifestaram o entendimento de que a definição da abordagem nos momentos de formação continuada no Colegião é feita pela equipe gestora.

Considerando os últimos 5 anos, ficou perceptível que há uma atuação muito determinante dos que ocupam a SED/SC quanto a definição do que deve ser abordado nos momentos de formação continuada dos profissionais em educação no Colegião, uma vez que se tem feito muito frequentemente o uso de transmissões por meios digitais de palestras ou similares que abordam os conteúdos, a temática, o que deixa a impressão manifestada na pesquisa.

Candau (1999) possibilita fazer uma relação que pode ser estabelecida aqui, com base no questionamento ao caráter unificador daquele tipo de procedimento por parte da SED/SC, uma vez que em se tratando de profissionais em educação, a autora insiste em um aspecto importante, que é justamente a necessária reflexão de quem atua na educação acerca do que está sendo estudado, ensinado, exigindo que talvez seja necessário uma inversão do caminho por parte dos gestores do órgão central da educação pública de Santa Catarina, voltando-se para as primeiras versões da própria Proposta Curricular do estado e confiando mais nas Unidades de Ensino, em seus PPPs, quanto às abordagens na formação continuada dos profissionais em educação e a reflexão que os mesmos devem protagonizar, como podemos identificar:

> A formação continuada não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários, etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento. (CANDAU, 1999, p. 64)

Merece igual destaque a consideração da escola como um espaço ativo e dinâmico para a formação continuada de professores, em contraste com o modelo clássico que muitas vezes é mais teórico e desconectado da realidade escolar, partindo da ideia de que uma escola deve ser vista como uma central local para a formação continuada e sugerindo que o aprendizado e o desenvolvimento profissional dos professores devem ocorrer no próprio ambiente onde eles atuam. Isso implica que a formação não deve ser apenas um evento isolado, mas parte integrante do cotidiano escolar, superando modelos que podem ser mecânicos e repetitivos, sem promover uma verdadeira reflexão sobre a prática pedagógica.

Para que a formação continuada seja eficaz, é necessário que os professores adotem uma prática reflexiva, ou seja, que analisem criticamente suas ações, identifiquem problemas e busquem soluções. Merece ênfase o fato de que a formação continuada deve ser um esforço coletivo, envolvendo grupos de professores ou todo o corpo docente em um ambiente de ajuda mútua. Essa colaboração permite a troca de experiências, o compartilhamento de estratégias e a construção conjunta de soluções para os desafios enfrentados na educação. Atentando-se ao fato de que simplesmente estar na escola não garante um processo formativo eficaz, sendo necessário criar condições que estimulem a reflexão e a colaboração entre os docentes, promovendo um ambiente propício ao desenvolvimento profissional. (Candau, 1999, p. 57)

Some-se a esse aspecto relacionado a quem deve definir o que deve ser abordado nos momentos de formação continuada de profissionais em educação, a resposta obtida na pesquisa para a questão que especificamente abordou este tema: “você participou, alguma vez, da definição dos temas abordados nos momentos de formação profissional ofertados pela escola?”, cuja resposta de 77,8% foi “não”. Esse índice, da resposta para aquela questão, é expressivo e pode demonstrar uma desconsideração pela efetiva participação dos profissionais nesse quesito. Isto fica evidente se for considerado um período importante no processo de formação continuada no Colegião, que acontece com certa regularidade, que é a “semana pedagógica”, realizada no período que antecede o início do ano letivo com os alunos. Trata-se de um momento de formação cujo cronograma geralmente é definido com duração média de 40 horas, em que a equipe gestora dispõe de algumas sessões para “utilizar” com a autonomia própria de seu papel institucional, o que geralmente é direcionado para abordagem de aspectos administrativos da escola. Isso porque a SED/SC, como gestora do sistema público estadual, ou seu órgão regional, direciona o que deve ser abordado naquele momento.

A abertura para sugestões por parte da equipe administrativa e de gestão, bem como a criação de um mecanismo em que os profissionais da escola pudessem indicar abordagens e sugestões quanto a metodologia, poderia ser geradora de um maior envolvimento e comprometimento dos mesmos, além de gerar mais fundamentos para agir diante do que eles mesmos indicaram, pois os profissionais têm algo a dizer sobre sua formação, a partir de suas necessidades e dos diagnósticos que permeiam suas práticas.

3.4.3- Os profissionais em educação têm algo a dizer sobre sua formação profissional continuada?

Na pesquisa realizada junto aos profissionais do Colegião, uma questão foi elaborada de modo a levar o pesquisado a responder como profissional em educação na rede pública estadual de ensino, nessa escola, qual tema de formação profissional o mesmo considerara fundamental ser inserido em um processo continuado de formação, sem restringir-se à uma palestra apenas, ou à uma sessão de estudo? Sendo solicitado elencar três temas, em ordem de importância. As respostas obtidas estão aqui transcritas na forma com que os pesquisados responderam:

> 1. Interdisciplinaridade (tempo com os pares para planejamento em conjunto); 2. Adaptação de conteúdos e atividades; 3. Inclusão de alunos com deficiência auditiva; * Letramento digital crítico * Gênero * Pensamento crítico; Saúde Mental do Professor, Uso de Tecnologias no Ensino, O Futuro da Educação; Novo Ensino médio, Componente curricular na área de atuação, Uso das tecnologias; Planejamento, Avaliação, recuperação; Inovação em práticas Pedagógicas; Gestão da Sala de Aula; Educação inclusiva. Oficina de projetos de trabalhos integrados na prática. Metodologias de Ensino aprendizagem na prática. Metodologias ativas não apenas usando as tecnologias digitais. 1-Introdução ao uso de novas tecnologias na educação; 2-Metodologias ativas; 3-Desenvolvimento de hard w soft skills. Cálculo da folha de pagamento do servidor; Tecnologia na Educação; Atividade lúdica para o professor.

Os profissionais em educação têm algo a dizer sobre as abordagens para os momentos de formação continuada, inclusive com uma ampla indicação de temas que poderiam vir a se constituir no itinerário formativo da instituição. Porém, pode-se concluir que a partir dos profissionais em educação, caso a responsabilidade sobre a abordagem na formação continuada dos mesmos, no Colegião, ficasse sob suas responsabilidades, o que se teria como ensinamento seria voltado para a prática profissional, algo bem específico e de certo modo restrito às práticas profissionais, sendo que foram sugeridos temas funcionais bem específicos, como “cálculo da folha de pagamento”.

A oportunidade dos profissionais em educação pensarem o que lhes seria propício nos momentos de formação continuada, tendo presente tanto Libâneo (2013) quanto em Imbernón (2016), precisam ser garantidas considerando um horizonte para que os profissionais em educação possam exercer a profissão com dinamismo, coerência com o papel institucional da escola, qualidade para plenificar o processo de ensino e aprendizagem com seus alunos, oferecendo contextualização crítica,

comprometida e transformadora de aspectos que precisam ser revertidos em vista da dignidade humana, da qualidade do ambiente em que se vive e dos valores que permeiam as relações entre as pessoas.

Construir um itinerário formativo que venha dar a configuração para os momentos de formação continuada em uma Instituição de Ensino da Educação Básica precisa ser precedido de uma reflexão, se houver abertura para indicações de abordagens nos momentos de formação continuada aos profissionais em educação, tendo como eixo algumas indagações que podem ser apresentadas da seguinte forma: respeitada a liberdade de cátedra, qual a relação entre a abordagem que se faz na aula e a leitura que se faz do conteúdo que consta dos documentos oficiais de determinação curricular? Trata-se, o trabalho docente, de reprodução decorada do conteúdo/conhecimento que a humanidade produziu? Como a humanidade que está na condição de aluna, no hoje da escola, pode desenvolver as condições para produzir o novo, de novo? Que perfil de ser humano a escola quer ajudar a traçar?

Ora, se houvesse a oportunidade de os profissionais em educação participarem da definição temática dos momentos de formação continuada, com amplo espaço para uma abordagem mais integrada e reflexiva quanto as necessidades de práticas coletivas e críticas dentro do contexto escolar, para superar modelos tradicionais e promover um verdadeiro aprendizado profissional, bem como uma intervenção dinâmica nas relações sociais, poderia haver indicação de abordagens de temas de ordem ambiental, econômica e cultural.

Na pesquisa, uma questão buscou abordar essa posição, sobre o tema paz, questionando se os que responderam consideram importante abordar o tema paz nos momentos de formação continuada para profissionais em educação. A totalidade dos pesquisados respondeu que considera a paz um tema importante para ser abordado nos momentos de formação, porém este tema não foi indicado pelos mesmos na questão que deixava livre para indicar temas caso tivessem poder para tal. Reforço que a integração dos profissionais em educação na construção de um itinerário formativo precisa ser precedida de reflexões que busquem reforçar os traços da identidade que se quer reforçar como profissionais, institucionalmente, e como seres humanos integrados em uma realidade e seus desafios, mesmo tendo presente que a paz é um campo de abordagem que pode qualificar para os dois âmbitos, o profissional e o sociocultural.

É importante destacar, também, que um pouco mais da metade dos que responderam à pesquisa, 55,6%, não ouviu falar em conceitos ou atitudes de paz em momentos de formação profissional no Colegião. Apresenta-se, aqui, um sinalizador de que se houvesse a oportunidade de os profissionais em educação participarem da definição dos temas e das abordagens nos momentos de formação, talvez fosse possível contar com bons debates e reflexão acerca das atitudes e das concepções didático-pedagógicas e sua possível correlação com a paz, inclusive em como abordar essa perspectiva no cotidiano da sala de aulas. Mas como os profissionais em educação no Colegião poderiam indicar a abordagem da paz em um possível itinerário formativo se ninguém os orientasse sobre o conhecimento desse campo temático e de sua repercussão na vida, escolar e fora dela, para todos os sujeitos desse processo? É preciso que alguém faça esse debate, que traga esse campo para a reflexão. Considerando que haja uma abertura para participação na determinação das abordagens na formação continuada, aquele alguém poderia ser qualquer profissional em educação, inclusive os membros da gestão, desde que estejam comprometidos basicamente com a indicação temática em vista de um itinerário formativo que possa incluir a paz de modo abrangente, como propunha a Carta da Terra.

Reforça-se aqui a perspectiva apresentada por Candau (1999, p. 57) de que a formação continuada “seja uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar”, pois a pesquisa também revelou que mesmo a totalidade dos pesquisados terem respondido que considera o tema paz importante para a formação docente, na individualidade, na busca pessoal para se apropriar do tema e suas concepções e correlações didático-pedagógicas, 77,8% responderam que não o buscam, revelando, nesse dado, que é preciso considerar que há os que consideram o tema importante quando confrontados com ele, mas que por livre iniciativa admitem não buscá-lo como fundamento para sua ação, ou melhor, para o aprimoramento e qualificação de seu exercício profissional e de cidadania. Por isso a insistência para que haja a abertura para que os profissionais possam participar na construção dos itinerários formativos e, ao mesmo tempo, que entre os profissionais haja os que se comprometam com indicações temáticas que remetam para a paz como campo de estudo que deva ser abordado nos momentos de formação continuada, inclusive inserindo temáticas que remetam para situações adversas vivenciadas pelos profissionais em educação em seu cotidiano escolar.

3.4.4 – Quanto a formação, como o profissional em educação sente-se quando é confrontado com situações adversas no cotidiano escolar?

A pesquisa buscou criar hipóteses em que os que a responderam foram confrontados quanto ao posicionamento individual diante de situações que exigem uma resposta, considerando que não tenha sido abordado o tema em momentos de formação vivenciados na escola. A questão foi*:* Quando você se depara com situações que lhe exigem uma resposta que você não tenha vivenciado ou estudado nos momentos de formação, como você faz para se fundamentar, para discernir, e desse modo se sentir melhor para o exercício profissional naquela especificidade? Por quê? As respostas eram de livre elaboração, no formato parágrafo curto. É importante considerar as expressões utilizadas nas respostas, que demonstraram que a afirmação contida na questão, referente às situações que não tenham sido abordadas na formação continuada, de fato conferem com a vivência de cada profissional em educação do Colegião.

É importante considerar, porém, que foi apresentado um leque de questões que remetiam para a identificação do que é considerado violência nas relações escolares, bem como os envolvidos e os que a protagonizam, demonstrando que todos os profissionais em educação consideram que há violência na escola e que, por exemplo, 88,8% dos profissionais em educação do Colegião já presenciou situação de agressão entre alunos. Como o centro desse trabalho é a Cultura da Paz, não se quer dedicar atenção à violência que está presente no seio da escola, perpassando as relações sociais, destacando que o fato de evidenciar a Cultura da Paz não é negar a violência, mas destacar o que Boff (1999,p.34), afirmava: “um modo-de-ser não é um ser novo”, no sentido de que a Cultura da Paz como uma atitude, um modo de ser, não se apresenta somente como resposta para as situações de violência, mas como conduta que evita que elas se tornem realidade.

Segue a apresentação das respostas em que é possível identificar um certo comprometimento dos profissionais em educação com a busca por fundamentos que lhe possibilitem dar respostas para situações novas e inesperadas, com caráter de desafio ou dificuldade e que, como a questão indicava, resultem em um sentimento de mais tranquilidade para o exercício profissional naquela especificidade:

> Busco estudar a problemática, entender e buscar soluções possíveis, sempre em consenso com o aluno. Acredito que a melhor maneira de formar um cidadão para a sociedade é mostrar que é possível buscar a solução de problemas através de diálogo, sempre.
>
> Procuro conversar e ouvir os colegas que também vivenciaram situações semelhantes e a forma como fizeram para resolver. Além de pesquisar teoricamente subsídios que ajudem a resolver a situação. Porém, o ideal seria o compartilhamento de ideias, conhecimentos e práticas durante uma formação continuada.
>
> Leitura. O aprofundamento teórico se faz necessário para que a prática seja realizada com segurança.
>
> Procuro fontes confiáveis, reflexão crítica, consulta com colegas e especialistas no assunto. Porque: Isso me fornece uma base teórica sólida e atualizada sobre o tema, permitindo-me entender melhor o problema e as possíveis soluções.
>
> Procuro pesquisar sobre a temática e buscar orientação com profissionais da área. Porque considero a importância de estar sempre acrescentando na minha prática pedagógica e as possíveis possibilidades para implementar em sala de aula.
>
> Busco estudar cada contexto, consultar colegas e desenvolver habilidades que preconizem tais situações inesperadas. Como qualquer profissional em educação, me coloco no cenário errático.

A não disposição de mecanismos para os profissionais em educação opinarem sobre o que deve ser abordado nos momentos de formação continuada, pode ser geradora de uma sensação de que não há um norte e muito menos um porto seguro, para a busca por respostas, diante de situações desafiadoras no cotidiano escolar. Reforça-se que as situações desafiadoras que se faz menção aqui são referentes à situações de agressividade, intolerância, desrespeito ou depreciações que acontecem na esfera escolar, de suas relações e ambientes. Os profissionais em educação do Colegião, em suas respostas à pesquisa, demonstram disposição para a busca individual por respostas, por meio de leituras e manifestada disposição para o estudo.

O envolvimento da coletividade, no âmbito da escola, em momentos de formação continuada, com momentos conjuntos de reflexão, foi mencionado como anseio dos profissionais em educação no Colegião, em expressões tipo “consultar colegas”, ou ainda “conversar e ouvir os colegas” diante de desafios do cotidiano escolar. Destaca-se, aqui, uma resposta que acentuou o propósito desse trabalho: “o ideal seria o compartilhamento de ideias, conhecimentos e práticas durante uma formação continuada”. Duas respostas indicam uma certa terceirização quanto ao comprometimento, como profissional em educação, com a busca por formação para

responder às situações de desafios na escola, uma vez que o teor da resposta: “procuro um profissional da área” soa como uma providência que até pode gerar um aprendizado, mas que em síntese, será o de recorrer a terceiros, o que é um caminho, passível de questionamento, mas é a forma com que muitos respondem aos desafios diante de situações em que não há noções e preparo para a oferta de respostas, uma vez que a questão insistia nessa perspectiva.

Outra questão que pautou a pesquisa foi relacionada aos meios digitais como forma de acesso à formação continuada, apresentada com a seguinte elaboração: além do modo presencial de formação, tipo cursos presenciais, você considera os conteúdos disponíveis por meios remotos/digitais adequados para a formação profissional? Por quê? Novamente as respostas eram de livre registro e indicam que não há uma resposta unânime, demonstrando que há quem defenda que sim e há os contrários. Ao analisar as respostas, tem-se a impressão que a questão não foi devidamente compreendida, uma vez que a questão indica a posição quanto aos conteúdos ofertados por meios remotos serem ou não adequados para a formação. Por exemplo, quando nos deparamos com a seguinte resposta: “Depende. Sim, se houver um tempo disponibilizado para determinado objetivo. Não, se não houver esse tempo”, está se fazendo referência ao tempo para a formação na escola, dentro da jornada de trabalho, e não do conteúdo, ao que tudo indica. Outras respostas que seguem na mesma direção foram elaboradas da seguinte forma: “Não, considero que uma formação possa utilizar recursos digitais e conteúdos disponibilizados nas mídias digitais como uma fonte de informação, porém, considero que a formação seja mais eficaz quando ocorre presencialmente pois há a possibilidade de ocorrer debates, troca de conhecimentos que possibilitarão o aprendizado”, ou ainda, a resposta cuja elaboração foi “não, pois só consigo ter foco quando é presencial”.

Os conteúdos disponíveis em meios digitais podem levar a pensar a eficácia dos meios que oportunizam tal conteúdo. Existe um cenário marcado por complexidades da educação em tempos de crescente uso das tecnologias digitais, pois há uma abundância de informações e materiais disponíveis online. É necessário discernir o que é relevante, confiável e adequado para os objetivos que se tem ao recorrer à essas fontes. A capacidade de escolher entre essa vastidão de conteúdos exige habilidades críticas por parte dos professores para optar por materiais que realmente contribuam para sua aprendizagem. Atentando-se para o que Moran nos apresenta:

> Ensinar utilizando as tecnologias traz uma série de desafios cada vez mais complexos. De um lado, temos mais informação, variedade de materiais, canais, aplicativos, recursos. Essa variedade exige capacidade de escolha, avaliação e concentração. As tecnologias digitais, principalmente as redes sociais, podem nos ajudar ou nos atrapalhar. (MORAN, 2013, p.57)

O acesso a uma grande quantidade de informações pode ser tanto uma vantagem quanto uma desvantagem, bem como a variedade de canais, aplicativos e recursos tecnológicos exige que os educadores estejam sempre atualizados e dispostos a aprender novas ferramentas, o que pode ser desgastante e complexo, exigindo, muitas vezes, formação exatamente para saber como operar com esses recursos, mesmo tendo presente que as plataformas digitais permitem que os processos de ensino sejam mais flexíveis em termos de tempo e espaço, possibilitando o ensino remoto e a personalização das trilhas de aprendizagem de acordo com o ritmo e as necessidades individuais.

Reveste-se de maior importância o fato de que algumas respostas da pesquisa surgiram como um sinal de que houve uma compreensão de que os conteúdos ofertados para a formação continuada, nos meios digitais, podem servir para a formação de profissionais em educação e promover uma qualificação do mesmo, por exemplo a resposta: “os conteúdos digitais e remotos complementam a formação presencial, oferecendo acessibilidade, diversidade, interatividade, atualização contínua e uma relação custo-benefício vantajosa”. Merece destaque os indicativos de ação na formação continuada citadas, a dizer, que os conteúdos ofertados nos meios digitais oferecem facilidade de acesso, favorecem a inclusão de todos e possibilitam diálogos e correspondência entre os que participam da mesma utilizando-se de seus conteúdos e dispositivos, e ainda reforça com o que chamou de “uma relação custo-benefício vantajosa”. Repercutindo Moran (2013), há conteúdos que podem favorecer a aprendizagem disponíveis nos meios digitais e que podem, na perspectiva metodológica, integrar o itinerário formativo para a formação continuada em uma escola.

Assim sendo a metodologia de formação continuada pode contar com o que está disponível nos meios digitais e nas redes sociais, como referenciais ou como subsídios, sem delegar à autonomia dos profissionais para que os mesmos, por individual iniciativa, realizem a formação escolar continuada, pois se assim for, deixa de ser uma ação escolar e pode não ressoar na instituição.

3.4.5 – Há um itinerário formativo para os profissionais em educação do Colegião?

A pesquisa não evidenciou diretamente esse aspecto e em uma dinâmica de busca documental, optou-se por obter informações por meio de ofício encaminhado ao diretor da escola, conforme anexo 2, e nesse instrumento fez-se a solicitação de acesso ao itinerário que pauta a formação continuada dos profissionais em educação no Colegião. A resposta do diretor ao ofício, expressa que não se tem um itinerário formativo instituído no Colegião. Nem uma busca documental na escola possibilitou obter tal informação, sendo que a solicitação foi identificar a existência do mesmo, o que propunha de abordagem e qual a dinâmica metodológica prevista para a sua implementação.

Um itinerário formativo pode ser caracterizado como um percurso educacional que permitiria aos profissionais em educação desenvolver habilidades, conhecimentos e competências em áreas específicas de interesse, de acordo com seus objetivos pessoais e profissionais, considerando a individualidade, ou aspectos antropológicos, sociológicos, ecológicos e outros relacionados à coletividade, como vem sendo insistido nesse trabalho, considerando também o que o governo encaminhar para os momentos planejados para esse fim, uma vez que o governo é impositivo quanto ao que deve ser realizado nos momentos oficiais de formação continuada para os profissionais em educação nas escola da rede.

O itinerário formativo para os profissionais em educação no Colegião poderia se transformar em uma ferramenta importante para o estabelecimento de uma memória coletiva, uma vez que se constituiria em um referencial que poderia firmar a identidade institucional e os processos que os profissionais em educação vivenciam no Colegião.

No PPP do Colegião há, no capítulo 7, intitulado “Plano de Ação” uma sequência de metas, com quadros que estão estruturados de modo que apresentam além da meta, a dimensão que a mesma se refere, a ação, objetivos, período de início e de fim, público alvo, recursos e os responsáveis. Sendo que a ampla maioria se refere ao período de 01 de janeiro de 2024 a 31 de dezembro de 2027, indicando que aquele documento institucional assumiu o que se deseja atingir durante a gestão da equipe diretiva, cujo prazo de mandato é exatamente o que consta e que foi citado. Mas é no segundo “quadro” de meta que consta da página 88 do PPP do Colegião que aparece algo relacionado à formação:

> Meta :Valorizar o relacionamento interpessoal através de confraternizações, cursos, palestras planejadas pela equipe gestora e ofertadas pela Secretaria Estadual de Educação e/ou universidades e faculdades parceiras. Dimensão pedagógica. Ação ● Realizar confraternizações bimestrais entre os aniversariantes. ● Promover a festa de aniversário da escola com o apoio e a colaboração de toda a comunidade escolar. ● Garantir a participação de todo o corpo docente e funcionários na festa do dia do professor. ● Convidar os professores inativos para compartilharem suas experiências com o grupo. ● Promover cursos e palestras de capacitação a toda a comunidade escolar ● Realizar os eventos da escola com a colaboração dos docentes em respectivas comissões executantes. ● Criar um mural de exposições dos resultados das atividades realizadas na escola e/ou fora dela. Objetivos Promover um ambiente de trabalho humanizado onde o respeito e a colaboração sejam as primícias de cada ação. Inicio 02/01/2024 Fim 31/12/2027 Público alvo Comunidade escolar Recursos Colaborações espontâneas, promoções, parcerias e recursos via SED. Responsáveis Gestor, Assessores, Orientação Educacional, Assistente Técnico-Pedagógico, Assistentes de Educação e Professores. (PPP/2024, p. 87-88)

Considerando que consta no PPP do Colegião, a ação “promover cursos e palestras de capacitação a toda a comunidade escolar”, é correto afirmar que há a disposição para a oferta de formação continuada dos profissionais em educação daquela escola. Já a meta que consta da página 89, versa explicitamente que se quer “promover palestras e cursos com a finalidade de qualificar e capacitar o corpo docente” em que nas ações conta “curso e palestra aos docentes por área específica; cursos preventivos de segurança contra incêndios, temporais e atos de violência; encontros de estudo e troca de experiências com tutoria de profissionais ligados as universidade e faculdades locais; cursos que fortaleçam o vínculo entre professores e alunos através de discussões pautadas em aportes teóricos relevantes que afetam o cotidiano da sala de aula bem como processo de ensino aprendizagem”, sem apresentar um itinerário formativo de modo claro.

Há, nesse sentido, uma meta constante no referido PPP, cujo texto é:

> Promover e executar projetos interdisciplinares sobre temas transversais”, apresentado na dimensão pedagógica, são citados nas ações temas relacionados à “a solidariedade e o respeito mútuo; enriquecimento cultural, qualidade de vida e equilíbrio ambiental; hábitos de higiene pessoal e o cuidado com o corpo; formas de violência; a cultura da paz e convivência harmoniosa na sociedade e, por fim, a formação ética do cidadão. (PPP, 2024, p. 95)

Essa meta pode ser compreendida como um conjunto de ações que deverão permear a vida escolar na atuação do professor junto dos alunos, uma vez que estabelece a promoção e execução de projetos interdisciplinares, que no seio de uma escola, são realizados especialmente pelos docentes, em sala de aulas, ou com um

determinado número de turmas de alunos, mas é algo que se relaciona ao trabalho do professor. Mas que formação acerca desses campos o professor participou?

Uma observação atenta do PPP/2024 do Colegião permite identificar a ausência explícita de um itinerário formativo, ainda que aponte áreas que devem ser contempladas na formação continuada de profissionais em educação. Vamos reconhecer, na sequência, como um itinerário formativo pode ser elaborado em uma escola e como o mesmo pode ser elaborado contemplando a Cultura da Paz.

3.4.6 - Um itinerário formativo para os profissionais em educação contemplando a Cultura da Paz

Primeira perspectiva que pode ser destacada é que um itinerário formativo é importante para a instituição escolar e, quando construído coletivamente pode gerar comprometimento no conjunto dos profissionais em educação, visando aprimorar a dinâmica educacional e os processos de ensino e aprendizagem, bem como promovendo a integração dos membros da comunidade escolar no contexto do mundo e seus desafios, com um olhar para aspectos relacionados à cidadania, à preservação ambiental, aos desafios econômicos, a Cultura da Paz e outros.

A instituição de um itinerário formativo, em vista da formação continuada para os profissionais em educação, realizadas na escola, pode se tornar uma realidade desde que considere o protagonismo dos profissionais em educação e o sistema que a instituição integra. Cabe ressaltar, uma vez mais, que a formação, nas escolas, deve primar pela “necessária participação do professorado em todo o processo”, sendo assegurado a autonomia dos mesmos para tal (Imbernón, 2016, p. 154). Assim sendo, um itinerário formativo para profissionais em educação em uma escola deve ser resultado de um processo com a participação de todos os envolvidos, contemplar os desafios institucionais, com atenção para sua integração no sistema que o mantém, pois também o gestor do sistema quer impor um norte e exigir resultados em indicadores conforme seus princípios para a educação, como adverte Imbernón:

> As modalidades e estratégias de formação para aumentar a qualidade da formação e, portanto, sua efetividade, devem organizar-se, antes de tudo, tendo como base o trabalho em grupo entre o professorado, centrar-se em um trabalho colaborativo para a solução de situações problemáticas que surgem na prática laboral. No entanto, também não podemos cair na falácia naturalista que, aplicada aqui, nos faria dizer: se trabalhamos de modo colaborativo, o ensino será inovado e o professorado receberá melhor

> formação. O trabalho colaborativo é importante, mas são necessárias outras coisas.
> (...)
> Já se sabe que toda metodologia em formação docente se situa nas limitações administrativas e nas estruturas organizacionais. Por isso é importante conjugar o prescritivo sobre o processo de formação desejados pelo governo com as necessidades dos grupos e dos territórios onde atua" (IMBERNÓN, 2016, p. 162-163)

Assim sendo, um itinerário formativo para profissionais em educação em uma escola deve ser constituído por metodologias que propiciem o aprendizado aos mesmos, contemplando temas relacionados com os propósitos de quem faz a gestão do sistema de ensino, que geralmente contemplam avaliação, regimento, aspectos legais, indicadores educacionais e afins, próprios da perspectiva governamental, e, se contemplar temas indicados pelos profissionais em educação, como mencionado, teria um leque aberto que poderia, com promoção reflexiva, abordar a Cultura da Paz.

Um itinerário formativo contemplando a Cultura da Paz se constituiria em um percurso de aprendizagem para oferecer fundamentação e exercícios de aplicação aos educadores visando que os mesmos promovam práticas, valores e atitudes que fomentem a convivência pacífica, o respeito à diversidade e a resolução não violenta de conflitos dentro e fora do ambiente escolar. Essa abordagem, em um itinerário formativo, teria como objetivo principal preparar os profissionais para que possam atuar como agentes transformadores, capazes de construir um ambiente escolar inclusivo, acolhedor e baseado em princípios de paz e respeito mútuo, fazendo ressoar aspectos gerais das orientações de órgãos internacionais, como a ONU em seus objetivos de desenvolvimentos sustentável (ODS), cujo texto quatro versa "garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", em que especificamente menciona:

> **4.7** Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável. (ONU Brasil 2024)

A ONU estabeleceu os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) em setembro de 2015, durante a Cúpula das Nações Unidas e os apresenta como um

conjunto de 17 objetivos e 169 metas que devem ser atingidas até 2030. A agenda global visa promover o desenvolvimento sustentável, garantindo o bem-estar e os direitos de todas as pessoas. Os ODS são integrados e indivisíveis, e combinam as dimensões social, ambiental e econômica do desenvolvimento sustentável.

Metodologicamente, a abordagem da Cultura da Paz na formação continuada de profissionais em educação repercutiria no ensino e aprendizagem que se realizam na escola e deveria primar por práticas inclusivas, dialogadas, interativas, de apelo lúdico e firmadas na construção de consensos. No itinerário pode ser previsto a realização de encontros presenciais, oficinas, cursos online e grupos de estudo, possibilitando a troca de experiências entre os profissionais. A promoção de trabalho colaborativo, em equipe, e a construção coletiva de conhecimento, valorizando a diversidade de experiências dos participantes, serviria inclusive como um indicativo de ação prática que o docente pode incorporar em sua atividade, se ainda não o faz, e se o faz, confrontar com o princípio da construção coletiva e não da formalidade protocolar. Outro aspecto metodológico que merece destaque são as práticas reflexivas, que incentiva os educadores a refletirem sobre suas práticas e experiências, possibilitando a criação de estratégias e ações contextualizadas para promover a Cultura de Paz na escola.

Como conteúdos, o primeiro capítulo desse trabalho apresenta fundamentos que possibilitam conhecer e aprofundar a Cultura da Paz, como a apresentação, inicialmente, da Carta da Terra, que por si só já tem uma gama de preceitos que remetem para esse tema, como quando é finalizada e apresenta um indicativo sob o título: “O Caminho Adiante”, onde consta a afirmação: “que o nosso tempo seja lembrado pelo despertar de uma nova reverência face à vida, pelo compromisso firme de alcançar a sustentabilidade, a intensificação da luta pela justiça e pela paz, e a alegre celebração da vida”. Outra abordagem que é apresentada se refere ao autor Leonardo Boff, que com várias obras, insiste na mudança de paradigmas e em um “modo-de-ser” que a humanidade precisa refletir se quer viver em paz. Por fim, é apresentado Marshall Rosenberg e sua contribuição à promoção da paz por meio do desenvolvimento da Comunicação Não-Violenta (CNV), um processo que difundiu para facilitar o diálogo e a resolução de conflitos de maneira pacífica e empática. Há também a fundamentação em documentos oficiais fundamentando a importância para a abordagem da Cultura da Paz na formação docente.

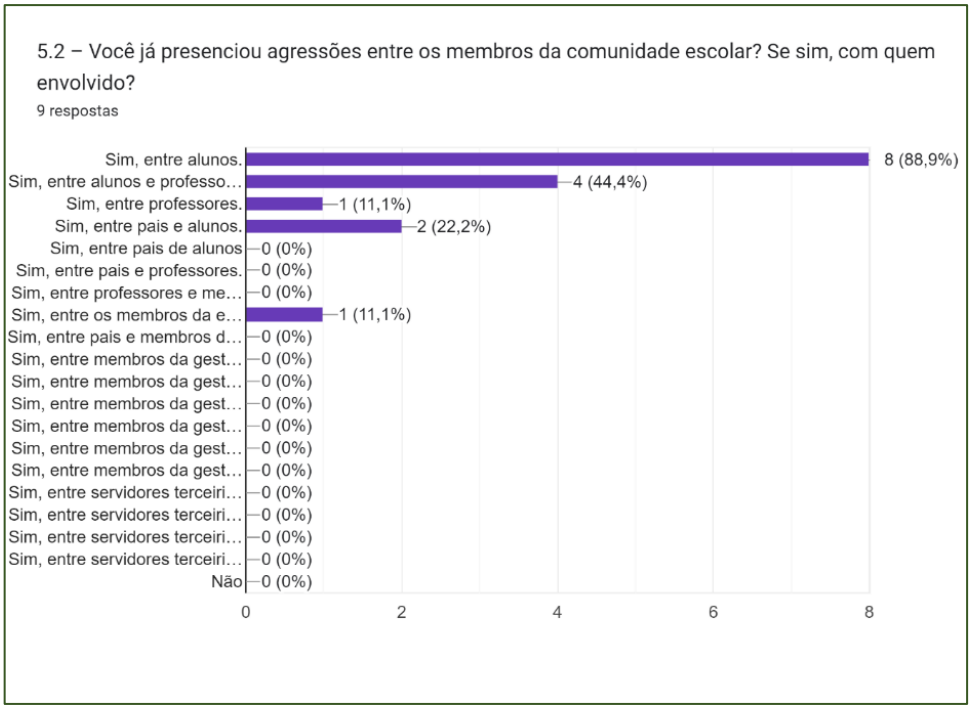
Além da metodologia citada, a abordagem da Cultura da Paz em um itinerário formativo para profissionais em educação poderia propor atividades, como**:** leitura e discussão de textos, estudos de casos, vídeos e debates sobre a prática da cultura de paz em diferentes contextos; simulações, oficinas práticas de mediação e aplicação de técnicas de comunicação não-violenta em situações do cotidiano escolar; dinâmicas de grupo, análise de experiências bem-sucedidas de inclusão, debates sobre a importância do respeito à diversidade na construção da paz; planejamento de projetos que promovam a cultura de paz na escola, criação de planos de aula e estratégias para engajar os alunos em ações pacíficas e colaborativas; desenvolvimento de campanhas, eventos e ações comunitárias que promovam a cultura de paz, e a criação de redes colaborativas com outras escolas e instituições.

Quando for partir para a avaliação, é importante alguns cuidados, bem como o zelo para com a coerência entre a abordagem e as exigências regimentais. Por exemplo, a avaliação pelo comprometimento em produção de portfólios, em que os participantes registram suas aprendizagens, reflexões e projetos desenvolvidos ao longo do itinerário; socialização de desenvolvimento e implementação de projetos que promovam a cultura de paz no ambiente escolar, com acompanhamento dos resultados, bem como a realização de momentos de autoavaliação e troca de feedback entre os participantes, promovendo a aprendizagem contínua e colaborativa.

Um itinerário formativo que contemple esses elementos pode proporcionar aos profissionais em educação as ferramentas necessárias para atuarem como promotores da cultura de paz, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais inclusivos, democráticos e acolhedores.

Partindo da hipótese de que ao evocar lembranças da história de muitas pessoas que integram uma comunidade escolar, seja possível identificar que muitas delas já vivenciaram alguma situação de violência no interior da escola, o trabalho na perspectiva da Cultura da paz poderá gerar efeitos transformadores, uma vez que a pesquisa realizada com profissionais em educação no Colegião buscou evidenciar esse aspecto ao questionar se os que responderam à pesquisa já presenciaram situações de agressões entre os membros da comunidade escolar, ao que 88,9% optaram pela alternativa que indicava já ter presenciado, conforme o quadro que segue:

Tabela 3 – Agressões presenciadas no Colegião



Fonte: Elaborada pelo pesquisador em 13/08/2024

O termo utilizado na questão da pesquisa foi agressão, sinalizando que o mesmo expressa uma violência, sendo possível esta conclusão a partir de uma questão na pesquisa em que 88,9% consideram que agressões são violência. A questão tinha na redação este intuito, de obter do pesquisado a noção que o mesmo tem na classificação do que é uma violência na escola. Assim sendo, as questões buscaram contextualizar as situações de agressões verbais, físicas e patrimoniais que se mostraram presentes no cotidiano escolar, sendo que 66,7% das respostas não consideram atos de indisciplina uma violência, mas quanto as agressões, o índice foi alto para considerá-las uma violência, a repetir, 88,9%.

Esta reflexão da pesquisa no que se refere à violência no seio de uma comunidade escolar é apresentada introdutoriamente para sinalizar um produto, que não nega essa realidade vivenciada por muitos profissionais em educação, mas que se propõe subsidiá-los na abordagem das mesmas, na perspectiva da Cultura da Paz, partindo da convicção de que cabe à escola oferecer uma resposta educacional diante das situações de violência, sem que a saída seja assumir imediatamente a indicação do trâmite previsto no ordenamento jurídico brasileiro.

3.5 – O PRODUTO FINAL - BLOG CONSTRUIR A CULTURA DA PAZ HTTPS://CONSTRUIRACULTURADAPAZ.BLOGSPOT.COM[1]

Visando dar conta dessa perspectiva o produto que foi desenvolvido oferece conteúdos e artigos indicando procedimentos e abordagens da cultura da paz em um blog, na rede mundial de computadores. Trata-se de um blog com textos que apresentam fundamentos da cultura da paz, com dicas de como proceder no ambiente escolar, com orientações de meios para a prevenção da violência escolar, constituindo-se em um referencial para toda a comunidade escolar e em um indicativo prático para a gestão escolar subsidiar a formação docente nesse aspecto.

O Blog foi identificado com os seguintes termos: construiraculturadapaz.blogspot.com uma vez que o nome pensado, A Cultura da Paz e a Violência Escolar na comunidade escolar da Escola de Educação Básica Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos, não foi compatível com a plataforma que serviu de acesso para o mesmo, exigindo uma reformulação que resultou na identificação citada. Esse blog tem estrutura de um *site* que foca em postar conteúdo sobre um assunto específico, com certa regularidade na atualização feita pelo autor ou a quem o mesmo abrir, com o objetivo de fornecer informações e inspiração para profissionais em educação ou outros membros de comunidades escolares sobre a cultura da paz e sua aplicabilidade.

Considerando que a rede mundial de computadores oferece uma gama substancial de sites ou semelhantes que oferecem o conteúdo da cultura da paz, buscou-se a originalidade nesse blog no direcionamento para a formação continuada de profissionais em educação, de modo a oferecer conteúdo e propor um itinerário formativo para abordagem da Cultura da Paz, sendo que a clientela está sendo conhecida, mas há um direcionamento para pais de alunos, alunos, profissionais em educação, equipe gestora da comunidade escolar da Escola de Educação Básica Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos, de Criciúma, Santa Catarina, uma vez que algumas ferramentas de divulgação estão direcionadas para este público.

A referida escola está localizada na região central do município de Criciúma, que conta 219.393 habitantes segundo estimativa do IBGE referente ao ano 2021, contando com estudantes dos mais distintos bairros do município, sendo considerada

[1] Endereço de acesso ao blog, produto desenvolvido pelo pesquisador

uma escola de abrangência municipal. As famílias dos estudantes do Colegião são, em sua ampla maioria, trabalhadores assalariados nas mais diversas atividades econômicas. Os profissionais em educação na referida Unidade Escolar são vinculados à Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, atuando por meio de concursos públicos, seja em caráter efetivo, seja em caráter temporário.

Há o desejo de que esse blog se constitua em um meio que estabeleça a conexão entre pais, profissionais, gestores e estudantes no tema da Cultura da Paz e as medidas que podem ser assumidas para sua abordagem e, em se tratando de conexão na rede mundial de computadores, todos tem acesso razoável, sendo que muitos realizam operações diversas por meio delas.

O blog Construir a Cultura da Paz foi desenvolvido na plataforma blogger, por considerar que “o Blogger é uma plataforma que permite criar blogs e é uma das opções mais usadas pelos iniciantes em produção de conteúdo para *web*. Geralmente, os blogs criados no Blogger são hospedados pelo próprio *Google*, em um subdomínio blogspot.com.” O *Google*, por meio de seu serviço *blogger*, foi o elemento estruturante, fornecendo as condições existenciais para este produto final do mestrando que assina o presente trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de ensinar, de instruir, de desenvolver habilidades e competências, que caracterizam o ato de educar, pode ter a finalidade de plenificar a humanidade, penso, de promover a sensibilização e despertar para a convicção de que as relações protagonizadas pelas pessoas entre si e com os outros seres que integram o meio em que vivemos merecem ser aprimoradas em vista do bem maior, da integridade dos seres, da igualdade de tratamento, da difusão da solidariedade, da amorização nos gestos e nas palavras, no respeito pleno em vista da cultura da paz. Mas como atingir esse estado comportamental sem que os que promovem a educação tenham esses preceitos em seus horizontes e nos objetivos de seu trabalho?

A resposta para essa questão me moveu e mostrou-se como um caminho possível, a dizer, a formação continuada dos profissionais em educação, trabalhadores que para o exercício de seu ofício precisam ter habilitação acadêmica, mas que são convidados a vivenciarem momentos de formação continuada, em períodos específicos para este fim a cada ano letivo, que a pesquisa demonstrou ser, no Colegião, escasso quanto a sua periodicidade, em uma demonstração de que entre os profissionais em educação daquela instituição o sentimento é de que o quantitativo de períodos não é suficiente, considero, porém, que o mais importante não é o quantitativo de períodos, mas a abordagem realizada, pois garantir momentos de formação continuada, assegurada por lei, promove a qualificação dos que a vivenciam e a definição do que será contemplado precisa considerar a indicação dos anseios e das necessidades dos profissionais em educação, o que não corresponde à realidade daquela escola.

O profissional em educação, em especial o professor, deve ser incentivado a expandir seus horizontes além das necessidades imediatas da sala de aula, envolvendo-se com questões sociais, culturais, éticas e políticas mais amplas, de modo a proporcionar uma leitura da realidade que possibilite sua transformação, em vista da cultura da paz, e para tal, ressalta-se que Candau (1999) advertiu que a formação continuada não pode ser idealizada como um conjunto de cursos, palestras, oficinas, etc, mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas, bem como da reconstrução da identidade das pessoas, quiçá para tornarem-se promotoras da paz.

Obter de profissionais em educação que presenciaram situações de agressão na escola, envolvendo os mais variados membros da comunidade escolar, a resposta de que consideram a paz um tema importante para ser abordado nos momentos de formação foi confortante no que se refere à questão norteadora da pesquisa, que era sobre como a cultura da paz integra o itinerário da formação continuada no Colegião.

O que gerou certa apreensão foi a resposta da questão que deixava os pesquisados livres para sugerirem temas para integrarem o itinerário formativo no Colegião, não havendo indicação para que o tema paz e seus correspondentes fossem contemplados, o que permite indicar que a integração dos profissionais em educação na construção de um itinerário formativo precisa ser precedida de reflexões que busquem reforçar os traços da identidade que se quer reforçar como profissionais, a memória coletiva que os torna um nessa jornada de enfrentamento de desafios de toda ordem, e institucionalmente, como seres humanos interligados em uma realidade e seus desafios, mesmo tendo presente que a paz é um campo de abordagem que pode qualificar para os dois âmbitos, o profissional e o sociocultural. Quem protagoniza a estruturação da formação continuada nas escolas, propondo e coordenando-as, precisa ser alertado quanto a esse dado e também eles serem iniciados na abordagem do que caracteriza a cultura da paz. Alguém precisa fazer esse debate e trazer esses campos - memória e cultura da paz - para a reflexão, sendo que essa pessoa precisa ser comprometida em incluir a paz de modo abrangente no itinerário formativo, como propunha a Carta da Terra.

Destaco a demonstração na pesquisa quanto à carência de mecanismos para os profissionais em educação opinarem sobre o que deve ser abordado nos momentos de formação continuada, sendo que isso pode ser gerador de uma sensação de que não há um norte e muito menos um porto seguro, para a busca por respostas, diante de situações desafiadoras no cotidiano escolar. Reforça-se que as situações desafiadoras colocadas foram referentes às situações de agressividade, intolerância, desrespeito ou depreciações que acontecem na esfera escolar, de suas relações e do ambiente em que a mesma se encontra. Os profissionais em educação do Colegião, em suas respostas à pesquisa, demonstraram disposição para a busca individual por respostas, por meio de leituras e manifestada disposição para o estudo, incluindo as ferramentas digitais que acessam fundamentos e referenciais.

A memória institucional, no Colegião, foi colocada em xeque nessa pesquisa, uma vez que a busca por documentos que apresentassem registros quanto ao que

fora abordado nos momentos de formação continuada na escola não foram encontrados, sendo que as pessoas que têm essa incumbência, segundo a SED/SC, não sabiam responder onde se encontrariam tais informações institucionais. O atual diretor está em seu 5º ano na função e só tem os registros de 4 anos. Com certa angústia foi preciso oficiar a direção questionando-se sobre a existência de um itinerário para a formação continuada dos profissionais em educação no Colegião. A resposta do diretor, no ofício, expressa que não se tem um itinerário formativo instituído no Colegião, apenas uma listagem de temas a serem abordados, constando no PPP da escola, mas que não é plenamente seguido. Nem uma busca documental na escola possibilitou obter tal informação. Será que isto é uma realidade específica dessa escola? Talvez um outro trabalho possa trazer essa conclusão, o que seria lastimável, penso, pois um itinerário formativo dá solidez qualitativa ao processo de formação continuada e mostra-se o caminho para que os profissionais em educação construam, a partir da escola em que estão, trajetórias de formação que contemplem mais do que didática e preceitos legais referente ao funcionamento institucional da escola, mas que lhes ofereça condições para uma inserção social transformadora para o bem, para a cultura da paz.

Há muito material produzido e muitas reflexões que podem subsidiar os momentos de formação continuada, sendo que referente ao tema da paz e seus correspondentes há diretrizes internacionais, expressa na Carta da Terra, que dão uma direção, além de obras que enchem de esperança e encorajam para iniciar a reflexão sobre a paz e seu lugar nesse momento da história da humanidade. Como resultado desse trabalho, há um blog a disposição de todos, que se apresenta com textos e dicas para a implementação da formação continuada de profissionais em educação, mas não somente, acerca da cultura da paz. Trata-se de um blog que se constitui em um meio que estabeleça a conexão entre pais, profissionais, gestores e estudantes no tema da Cultura da Paz e as medidas que podem ser assumidas para sua abordagem e, em se tratando de conexão na rede mundial de computadores, todos tem acesso razoável, sendo que muitos realizam operações diversas por meio delas. O Blog conta com textos que inicialmente têm como referência o que foi produzido com essa pesquisa, mas que receberão atualização mensal, com acréscimos e abertura para artigos de outros autores que se disponham contribuir e participar do mesmo, encorpando-o e tornando-o mais acessível, conhecido e utilizado

para o estudo, a reflexão e a referência quando se precisar de um auxílio nessa temática.

Não há uma receita pronta nem um sumário objetivo a ser imposto como norma, mas há caminhos, e os itinerários formativos para a formação continuada de profissionais em educação merecem ser elaborados, pensando o longo prazo, o que não existe, ainda, no Colegião, mas que pode ser iniciado. Talvez o maior desafio que este trabalho deixa é este: as escolas podem construir itinerários da formação continuada para seus profissionais em educação contemplando a cultura da paz. A paz tem o direito de estar integrada na formação dos profissionais em educação para que possa permear as práticas educacionais, para que possa traduzir-se em ações fraternas, para que possa efetivar-se como realidade nas relações entre as pessoas, em todos os lugares, como um cuidado assumido por todos em defesa da vida digna e plena para todos os seres do planeta.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é o trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível, vol. I; hospitalidade: direito e dever de todos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível, vol. III; comer e beber juntos e viver em paz**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BOFF, Leonardo. **A oração de São Francisco: uma mensagem de paz para o mundo atual.** Rio de Janeiro, RJ: Sextante, 1999.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar: Ética do Humano – compaixão pela terra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9394.htm

CANDAU, Joel. **Memória e identidade**. São Paulo: Contexto, 2012.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério: construção cotidiana**. 3º ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CARTA DA TERRA, disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4463897/mod_book/chapter/20806/Biodiversidade_2012/CartadaTerra.pdf .Acesso em 20 de abril de 2024

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001. 119

_____. Revista Profissão Mestre. Curitiba, Paraná, ano 6. n. 61. p. 18- 26. out. 2004.

Dicionário online de português. Disponível em https://www.dicio.com.br/docente/ acesso em 21/08/2024

DUPRET, Leila. **Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea**. Psicologia escolar e educacional. 2010. disponível em https://www.scielo.br/j/pee/a/qN7SbH7nMvtndmg7qvtcJLL/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 25/05/2024

Eurydice. Disponível em https://pessoas2030.gov.pt/2024/04/18/eurydice-lanca-relatorio-sobre-aprendizagem-para-a-sustentabilidade-na-europa/ Acesso em 02/08/2024

GALTUNG, Johan. **Peace By Peaceful Means. Peace And Conflict Development And Civilization**. LONDON: SAGE/ OSLO: INTERNATIONAL PEACE RESEARCH

INSTITUTE, 1996. IN: Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas. Milani, Feizi Masrour; Jesus, Rita de Cássia Dias Pereira de. (orgs.). Salvador: Inpaz, 2003. disponível em https://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dh/cartilha_cultura_da_paz.pdf: acesso em: 13/09/2024.

GANDHI, Mohandas K. **Autobiografia: minha vida e minhas experiências com a verdade**. São Paulo: Palas Athena, 1999.

GARCIA, Aloísio Teixeira. Academia Mineira de Letras. 2018. Disponível em https://academiamineiradeletras.org.br/sem-categoria/gandi-a-paz-que-nos-falta/. Acesso em 27/05/2024

GARCIA, C. M. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado:** uma mudança necessária / Francisco Imbernón; (tradução Silvana Cobucci Leite). – São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da Escola** – Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5ª Ed. Revista e ampliada – Goiânia: MF livros, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 32. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MORAN, José M. / Masetto, Marcos T. / Behrens, Marilda A. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 21ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

OLIVEIRA, S. B. de, VIEIRA, M. S., & Brum, L. (2021). **Cultura de Paz: Aspectos históricos e conceituais.** *Textos & Contextos (Porto Alegre)*, *20*(1), e38618. Disponível em https://doi.org/10.15448/1677-9509.2021.1.38618. Acesso em 25/05/2024.

ONU, disponível em https://www.un.org/pt/rio/recursos/conheca-a-onu, acesso em 20 de abril de 2024

Pollack, Michael. **Memória e identidade social**. Estudos Históricos, v.5 n. 10, 1992, p. 200-212. Disponível em:

http://www.pgedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf. Acesso em 08/07/2024.

Pollack, Michael. **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos históricos, v. 3, n. 2, 1989, p. 3-15. Disponível em https://periodicos.fgv.br/reh/article/view/2278/1417. Acesso em 10/07/2024

RABBANI, Martha Jalali. **Educação Para A Paz: Desenvolvimento Histórico, Objetivos E Metodologia**. IN: Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas. Milani, Feizi Masrour; Jesus, Rita de Cássia Dias Pereira de. (orgs.). Salvador: Inpaz, 2003. disponível em https://www.dhnet.org.br/dados/cartilhas/a_pdf_dh/cartilha_cultura_da_paz.pdf: acesso em: 13/09/2024.

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

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. Resolução Nº 010/CEE/SC de 09 de maio de 2022. Disponível em < https://www.cee.sc.gov.br/resolucoes> Acesso em 20/08/2024

_____. Secretaria do Estado da Educação. Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do Pré Escolar, 1 grau, 2 grau e Educação de Adultos. Florianópolis (SC), 1991. Disponível em https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/1991-PROPOSTA-CURRICULAR-SC-1991.pdf. Acesso em 20/08/2024

_____. Lei 13.834, de 21 de agosto de 2006. Disponível em <https://leis.alesc.sc.gov.br/html/2006/13834_2006_lei.html>. Acesso em 20/08/2024

_____. Lei 16.794, de 14 de dezembro de 2015. Disponível em <schttps://leis.alesc.sc.gov.br/html/2015/16794_2015_lei.html>. Acesso em 20/08/2024

_____. Proposta Curricular de Santa Catarina. Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005. Disponível em https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/04/2005-PROPOSTA-CURRICULAR-2005.pdf. Acesso em 20/08/2024

SED/SC, disponível em https://www.sed.sc.gov.br/historico/. Acesso em 10/06/2024

_____.disponível em https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base/ Acesso em 19/08/2024

_____.Plano Estadual de Educação de Santa Catarina. Disponível em https://drive.google.com/file/d/1rhDDMjChM3U8JPRU4ysX0O4kA59HLy8X/view Acesso em 17/08/2024

SILVA, Danycelle Pereira da. Revista Equatorial, Natal, n. 1, 2013, pág. 101-104. Disponível em file:///C:/Users/enile/Downloads/equatorial,+14889-Texto+do+artigo-46165-2-10-20210514+(1)%20(1).pdf. Acesso em 17/07/2024.

UNESCO. **A Unesco e a Cultura de Paz**. Comitê Paulista para a década da Cultura da Paz. 2001-2010. Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/a_unesco_e_a_c.htm. Acesso em 25/05/2024

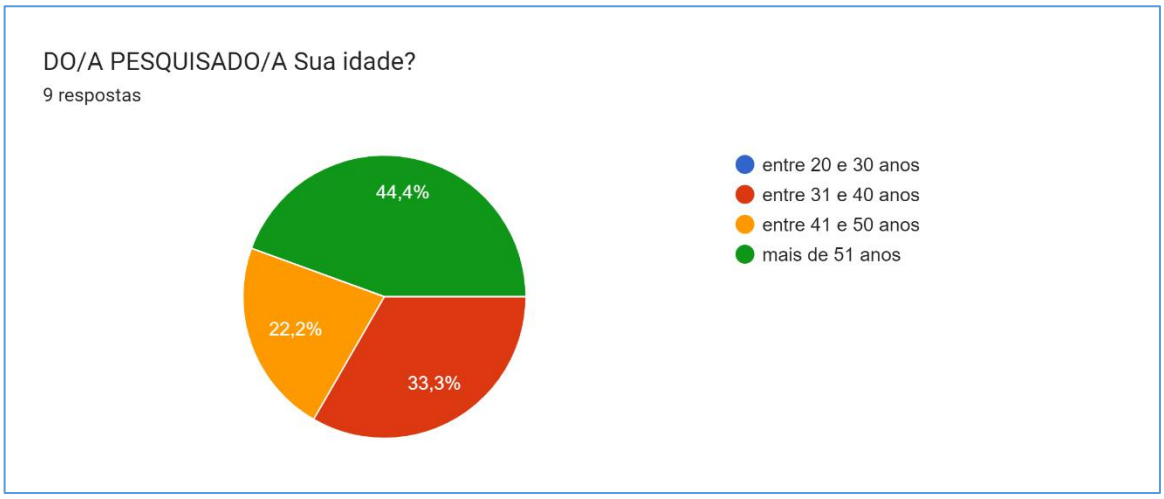
UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. p256. **Cultura de paz: da reflexão à ação**; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. – Brasília: Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919/PDF/189919por.pdf.multi ACESSO EM 12/06/2024.

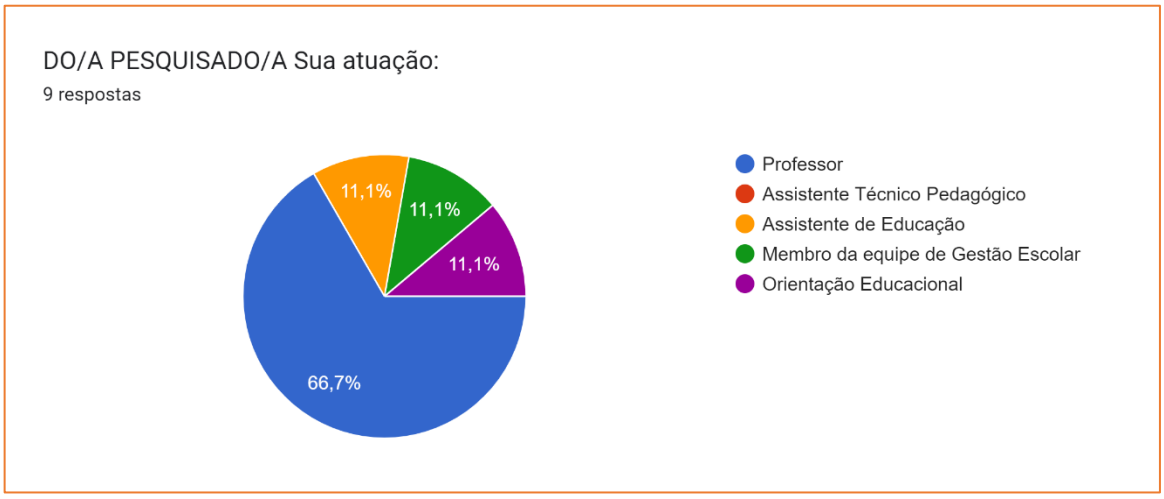
ANEXO 1 – Questionário aplicado

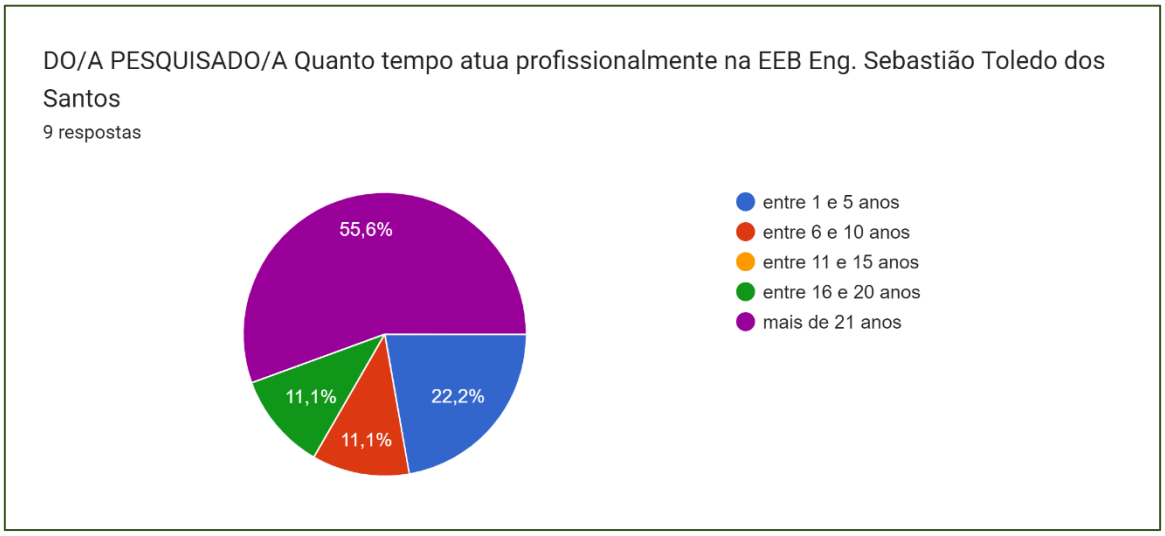
PPG em MEMÓRIA SOCIAL E BENS CULTURAIS
FVA– Araranguá – SC

Aluno: ÊNIO LEONARDO ROCHA CÂNDIDO

Questionário de pesquisa com as respostas, demonstrado em gráficos e de modo descritivo:







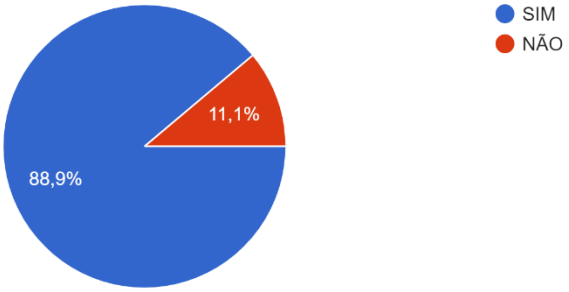
DO/A PESQUISADO/A

Quanto /á questão: qual a graduação que lhe habilitou para atuar na EEB Eng. Sebastião Toledo dos Santos? Obteve-se 9 respostas dos profissionais em educação que se dispuseram participar dessa pesquisa. Dessas respostas pode-se identificar o variado campo de habilitação, e por sua vez, de atuação dos mesmos, uma vez que as respostas obtidas foram as seguintes, dois com licenciatura em Letras, um em Ciências biológicas, um em Matemática, dois em Química, um em História, um em Geografia e um em Orientação educacional

Perguntados sobre que pós-graduações concluíram, identificando-as com o ano de conclusão, as resposta revelaram a seguinte realidade, com incidência de uma resposta por entrevistado: Gestão Escolar, Gestão de Recursos Naturais (UNESC - 2008), Educação Inclusiva (UNB - 2009) Mestrado em Educação (2017), Especialização Fundamentos Psicopedagógicos da Educação (1994)Pós-graduação em Literatura e produção textual (2005), Mestrado em Ciencias e Engenharia de Materiais (2011), Tecnologias Aplicadas em Educação. Mestrado em Educação (2020) e um com as seguintes pós-graduações: Marketing - 1997; Ensino de Física, Química e Biologia (2003); Tecnologia da informação (2004)

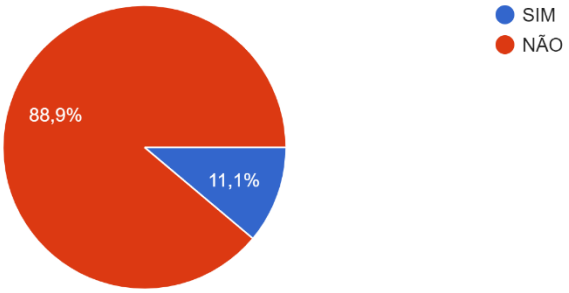
2.1- A escola assegura momentos de formação continuada periodicamente? (semestralmente)

9 respostas



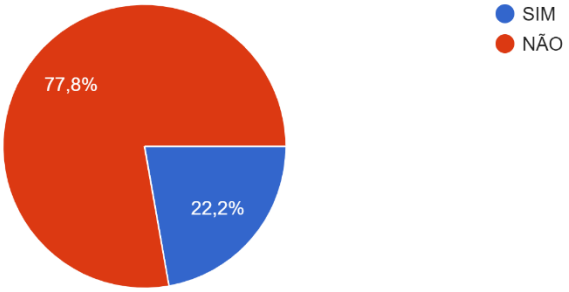
2.2- Você considera a periodicidade da oferta de formação continuada na escola suficiente para seu aprimoramento profissional?

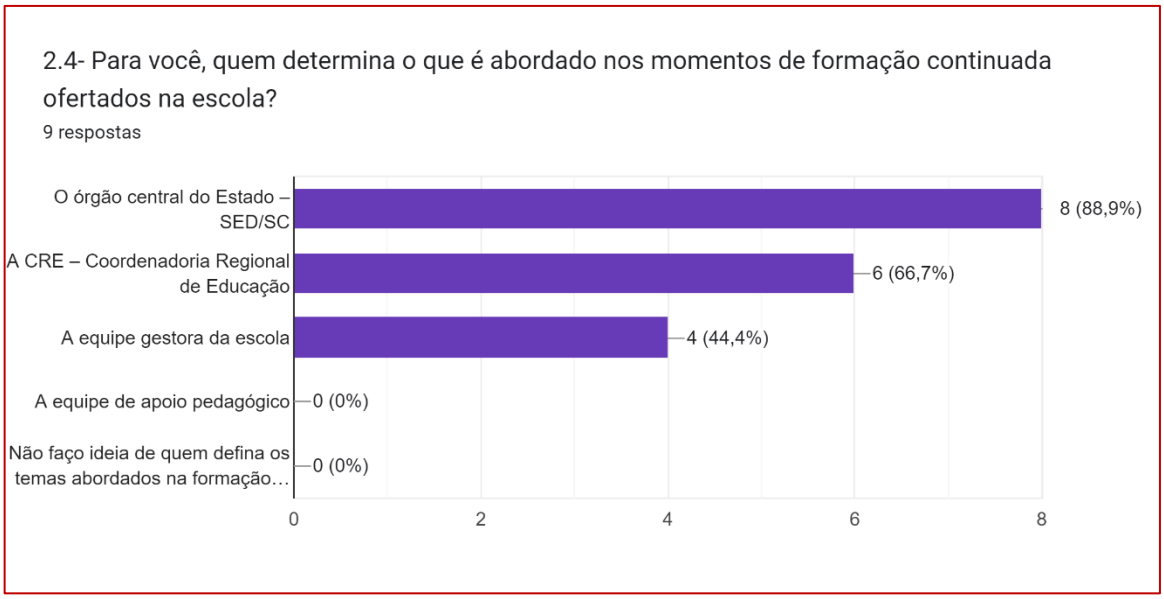
9 respostas



2.3- Você participou, alguma vez, da definição dos temas abordados nos momentos de formação profissional ofertados pela escola?

9 respostas





Na questão cuja redação abordara como profissional em educação na rede pública estadual de ensino, nessa escola, qual tema de formação profissional você considera fundamental ser inserido em um processo continuado de formação, sem restringir-se à uma palestra apenas, ou à uma sessão de estudo? Sendo solicitado elencar três temas, em ordem de importância. As respostas obtidas estão aqui transcristas na forma com que os pesquisados respondram:1. Interdisciplinaridade (tempo com os pares para planejamento em conjunto); 2. Adaptação de conteúdos e atividades; 3. Inclusão de alunos com deficiência auditiva; * Letramento digital crítico * Gênero * Pensamento crítico; Saúde Mental do Professor, Uso de Tecnologias no Ensino, O Futuro da Educação; Novo Ensino médio, Componente curricular na área de atuação, Uso das tecnologias; Planejamento, Avaliação, recuperação; Inovação em práticas Pedagógicas; Gestão da Sala de Aula; Educação inclusiva. Oficina de projetos de trabalhos integrados na prática. Metodologias de Ensino aprendizagem na prática. Metodologias ativas não apenas usando as tecnologias digitais. 1-Introdução ao uso de novas tecnologias na educação; 2-Metodologias ativas; 3-Desenvolvimento de hard w soft skills. Cálculo da folha de pagamento do servidor; Tecnologia na Educação; Atividade lúdica para o professor.

Na questão que solicitou ao pesquisado o posicionamento quanto à situações que exigem uma resposta, mesmo sem a formação específica no tema no processo de formação continuada, por meio da questão: Quando você se depara com situações que lhe exigem uma resposta que você não tenha vivenciado ou estudado nos momentos de formação, como você faz para se fundamentar, para discernir, e desse modo se sentir melhor para o exercício profissional naquela especificidade? Por quê? As 9 respostas seguem transcritas:

Busco estudar a problemática, entender e buscar soluções possíveis, sempre em consenso com o aluno. Acredito que a melhor maneira de formar um cidadão para a sociedade é mostrar que é possível buscar a solução de problemas através de diálogo, sempre.

Procuro conversar e ouvir os colegas que também vivenciaram situações semelhantes e a forma como fizeram para resolver. Além de pesquisar teoricamente

subsídios que ajudem a resolver a situação. Porém, o ideal seria o compartilhamento de ideias, conhecimentos e práticas durante uma formação continuada.

Levo em consideração as experiências em situações parecidas anteriores. Porque já terei um parâmetro de resultado.

Procuro um profissional da área

Leitura. O aprofundamento teórico se faz necessário para que a prática seja realizada com segurança

Procuro fontes confiáveis, reflexão crítica, consulta com colegas e especialistas no assunto. Porque: Isso me fornece uma base teórica sólida e atualizada sobre o tema, permitindo-me entender melhor o problema e as possíveis soluções

Procuro pesquisar sobre a temática e buscar orientação com profissionais da área. Porque considero a importância de estar sempre acrescentando na minha prática pedagógica e as possíveis possibilidades para implementar em sala de aula.

Busco estudar cada contexto, consultar colegas e desenvolver habilidades que preconizem tais situações inesperadas. Como qualquer profissional em educação, me coloco no cenário errático.

Ir em buscas de respostas para meus questionamentos

Outra questão que pautou a pesquisa foi relacionada aos meios digitais: Além do modo presencial de formação, tipo cursos presenciais, você considera os conteúdos disponíveis por meios remotos/digitais adequados para a formação profissional? Por quê? Novamente, a transcrição das 9 respostas:

Depende. Sim, se houver um tempo disponibilizado para determinado objetivo. Não, se não houver esse tempo. A justificativa se dá pelo fato do professor ter a ciência necessária para interpretar, entender e pôr em prática a formação realizada.

Não, considero que uma formação possa utilizar recursos digitais e conteúdos disponibilizados nas mídias digitais como uma fonte de informação, porém, considero que a formação seja mais eficaz quando ocorre presencialmente pois há a possibilidade de ocorrer debates, troca de conhecimentos que possibilitarão o aprendizado.

Sim, os meios remotos também são adequados porque facilitam muito os encontros e a discussão dos conteúdos.

Não, pois só consigo ter foco quando é presencial, no não presencial qualquer barulho ou movimentação já perco atenção e o foco

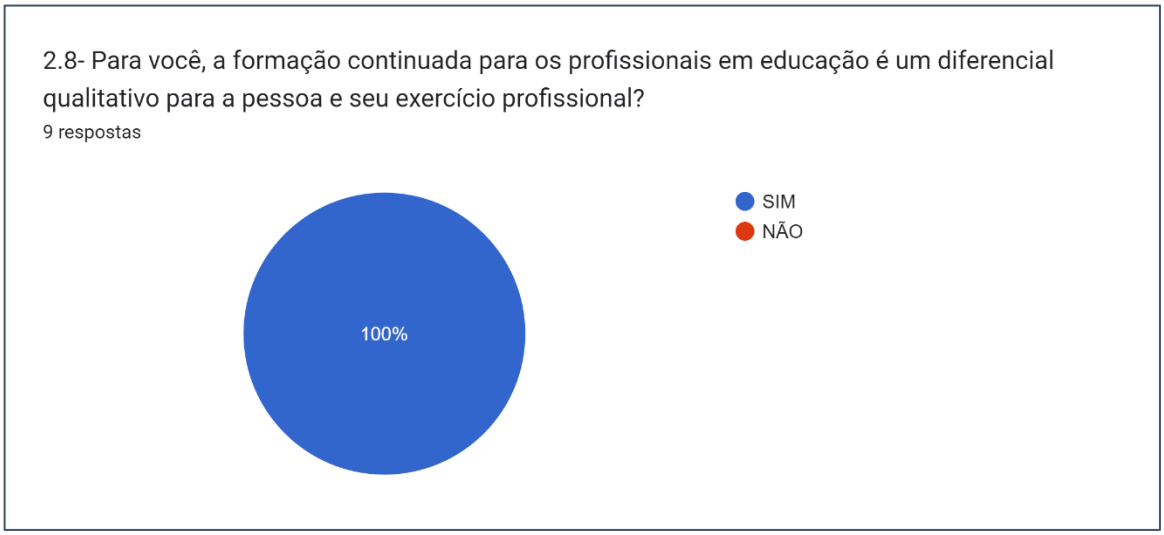
Não. Falta de interesse e desmotivação, palestrante com poucas experiências de sala de aula.

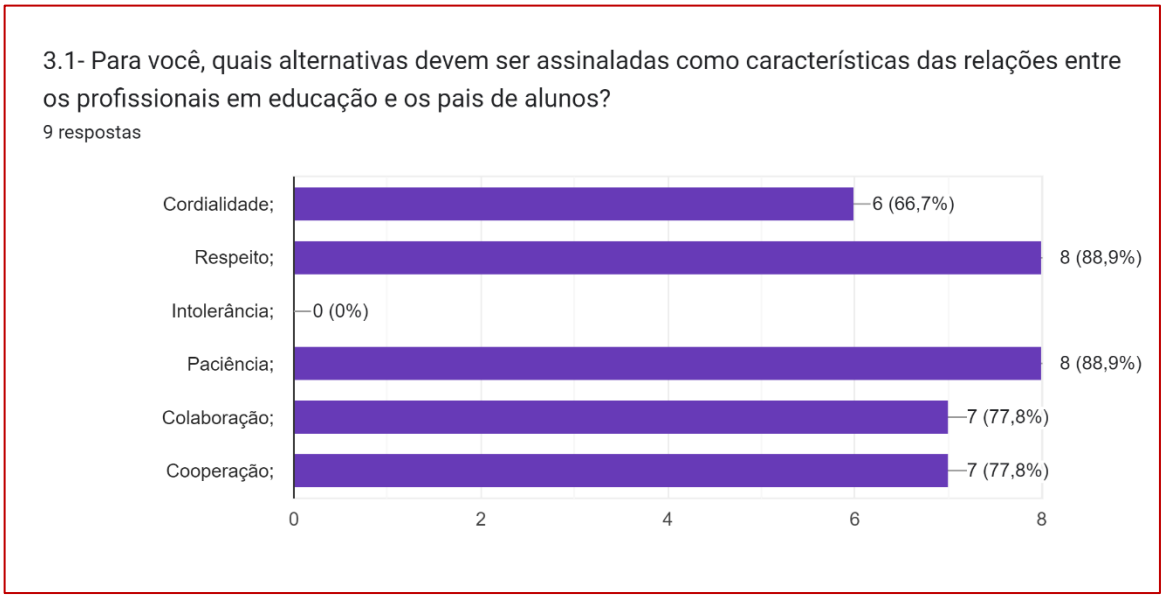
Os conteúdos digitais e remotos complementam a formação presencial, oferecendo acessibilidade, diversidade, interatividade, atualização contínua e uma relação custo-benefício vantajosa.

Apenas materiais de apoio, pois considero a socialização e troca de experiência fundamental para nossa formação.

Sim, principalmente para flexibilizar e gerar possibilidades de formação de acordo com as necessidades e horários disponíveis dos docentes

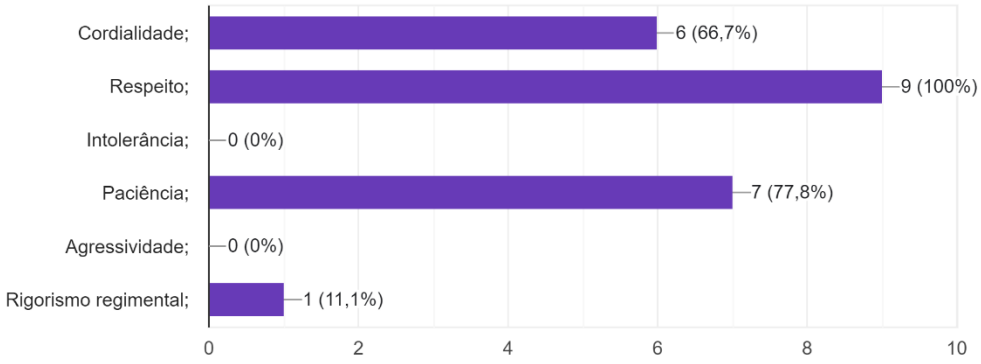
As vezes sim, as vezes não. Muita palestra on line ou para simplesmente assistir, sem interação é cansativa.





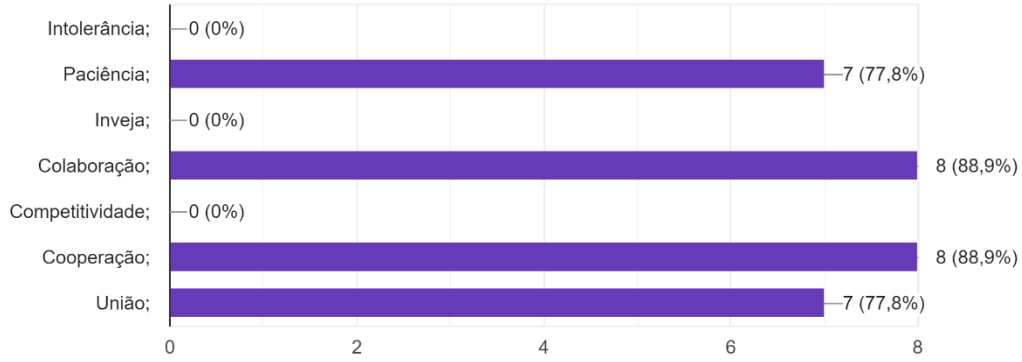
3.2- Para você, quais alternativas devem ser assinaladas como características das relações entre os profissionais em educação e os alunos?

9 respostas



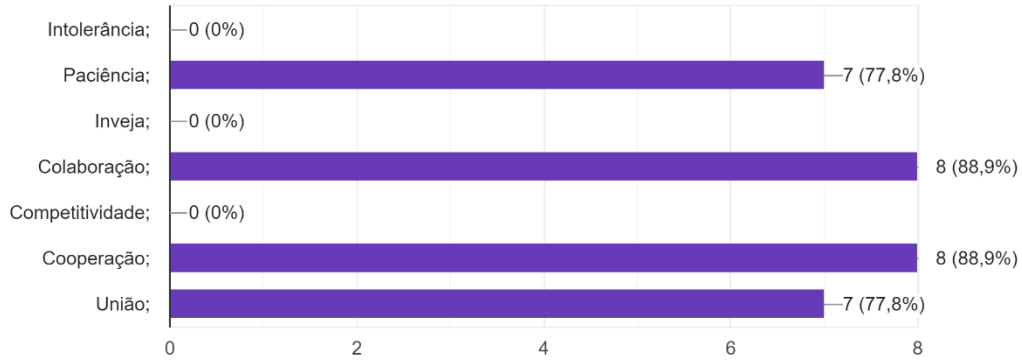
3.3- Para você, quais alternativas devem ser assinaladas como características das relações entre os profissionais em educação?

9 respostas



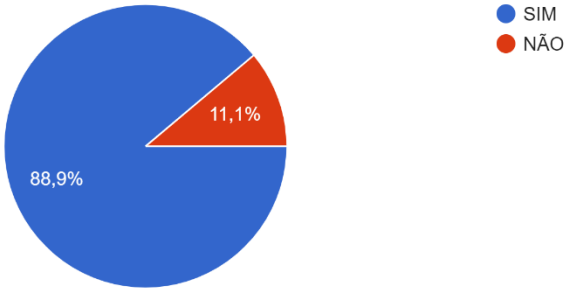
3.3- Para você, quais alternativas devem ser assinaladas como características das relações entre os profissionais em educação?

9 respostas



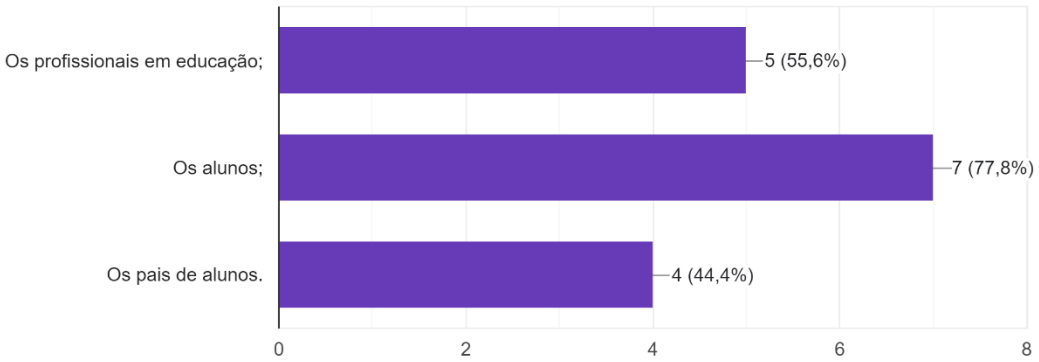
4.1- Para você, há indisciplina na escola? (No interior da sala de aulas e nos ambiente de uso comum da escola)

9 respostas



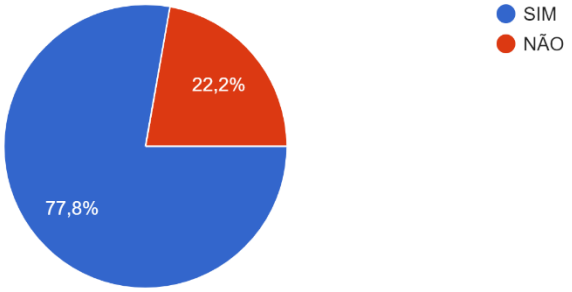
Caso sim para a resposta anterior, quem protagoniza as atitudes de indisciplina na escola?

9 respostas



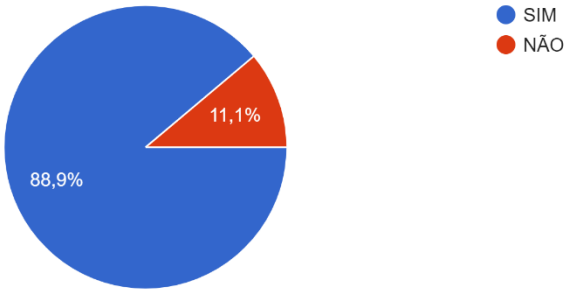
4.2- Para você, a chegada tardia para a aula, pelo aluno, configura indisciplina?

9 respostas



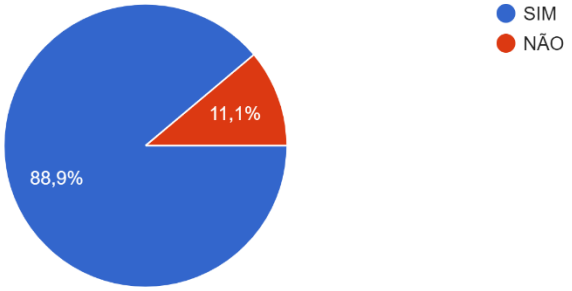
4.3- Para você, um aluno comete ato de indisciplina quando recusa-se fazer a atividade escolar encaminhada pelo professor, na aula?

9 respostas



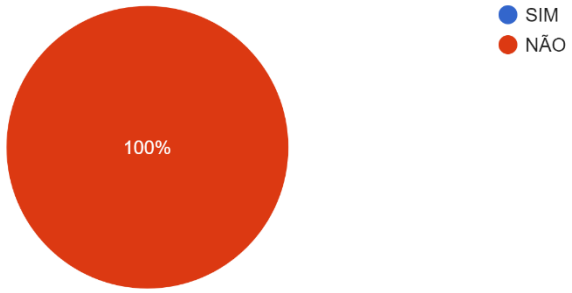
4.4- Para você, o aluno manusear o “celular” durante o desenvolvimento de atividade escolar, sem o consentimento do professor, configura indisciplina?

9 respostas



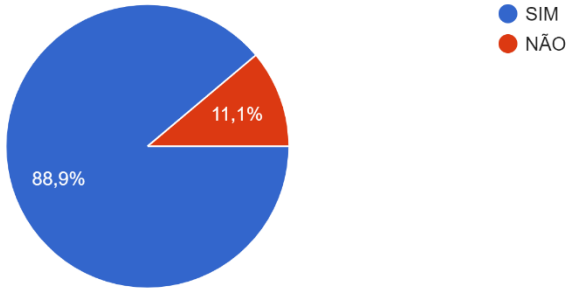
4.5- Para você, o aluno pedir autorização, durante o tempo de aula, para ir ao banheiro, configura indisciplina?

9 respostas



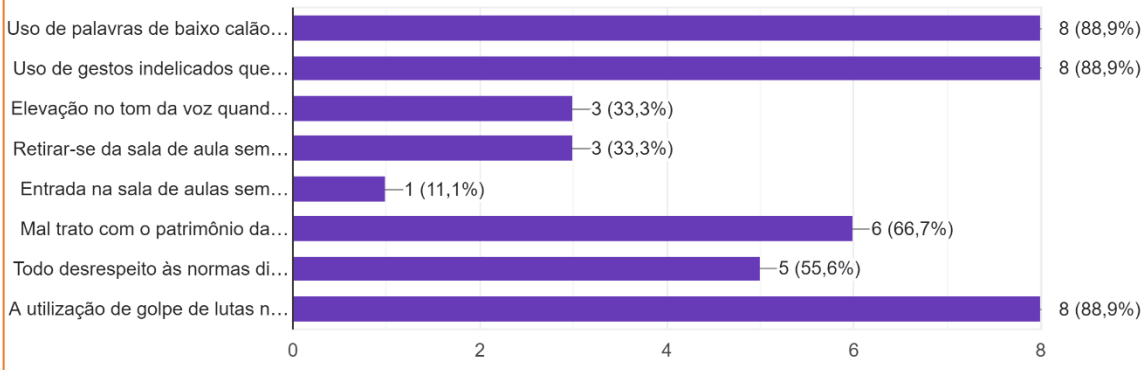
4.6- Para você, o aluno não seguir a orientação do responsável por servir a alimentação quando a mesma lhe é servida, configura indisciplina?

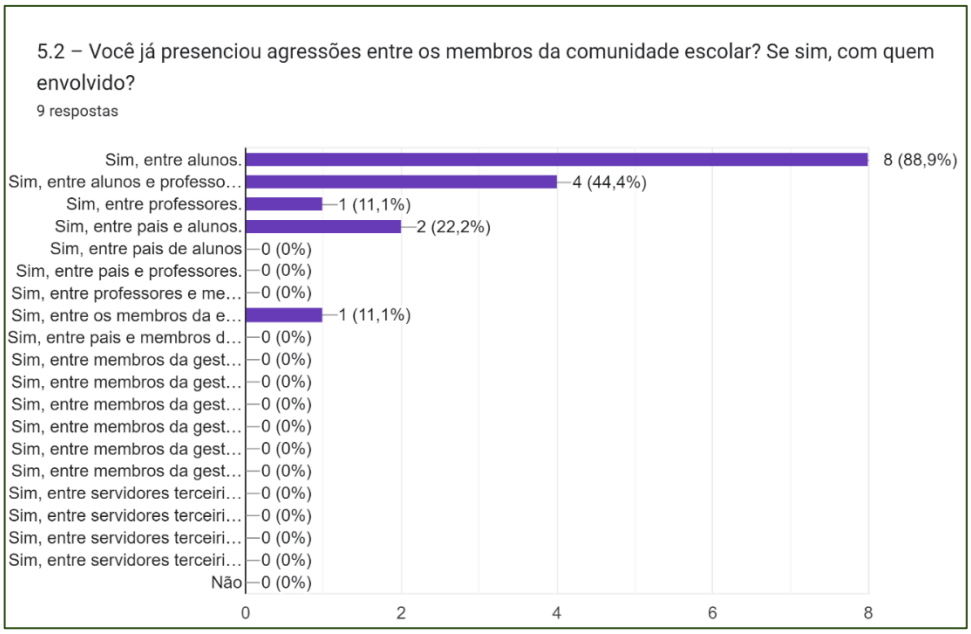
9 respostas

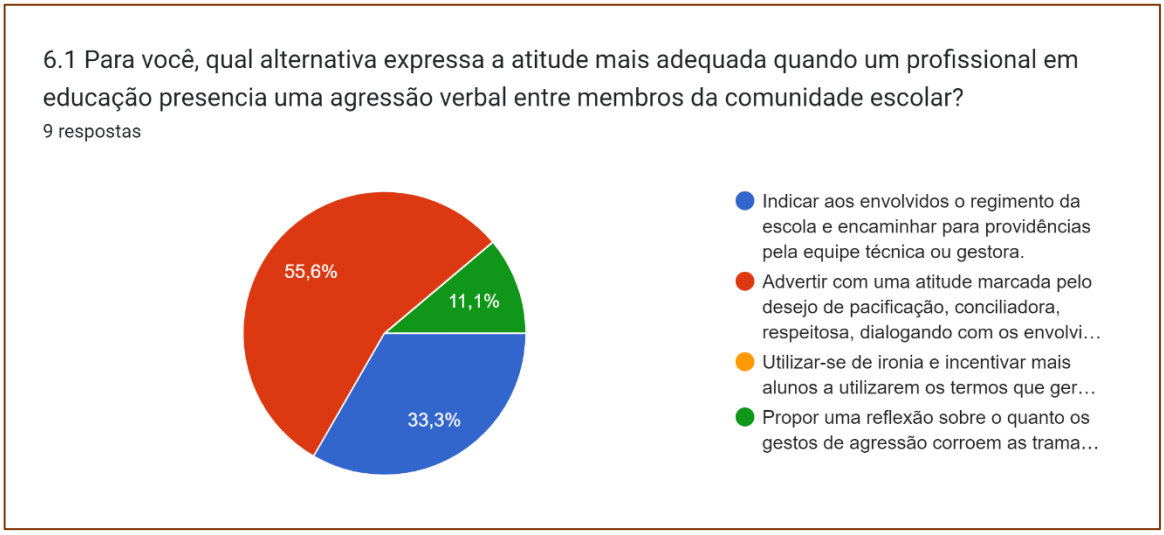


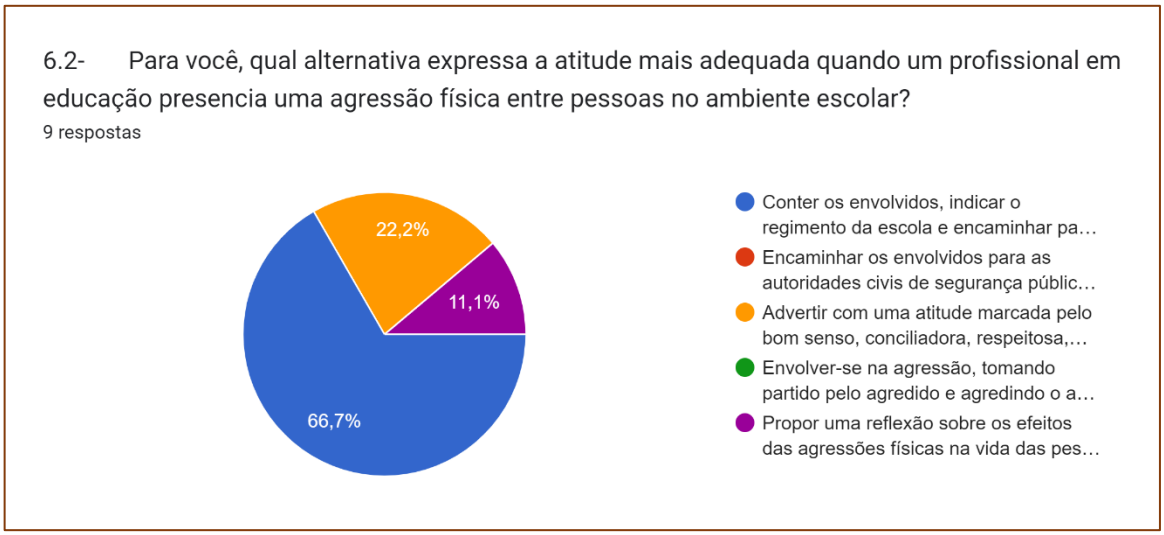
5.1- Considerando as alternativas que seguem, para você, o que caracteriza uma agressão?

9 respostas



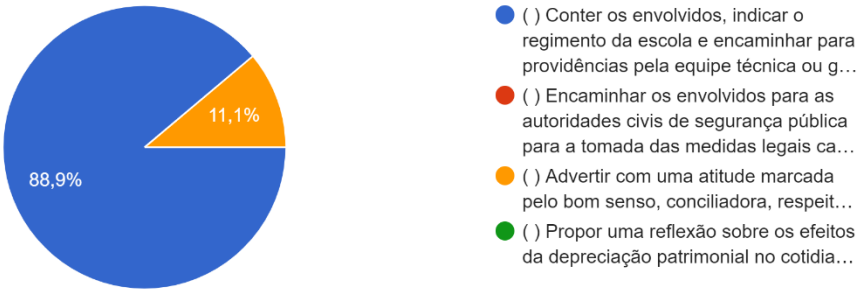

5.2 – Você já presenciou agressões entre os membros da comunidade escolar? Se sim, com quem envolvido?
9 respostas
Sim, entre alunos. 8 (88,9%)
Sim, entre alunos e professo… 4 (44,4%)
Sim, entre professores. 1 (11,1%)
Sim, entre pais e alunos. 2 (22,2%)
Sim, entre pais de alunos 0 (0%)
Sim, entre pais e professores. 0 (0%)
Sim, entre professores e me… 0 (0%)
Sim, entre os membros da e… 1 (11,1%)
Sim, entre pais e membros d… 0 (0%)
Sim, entre membros da gest… 0 (0%)
Sim, entre membros da gest… 0 (0%)
Sim, entre membros da gest… 0 (0%)
Sim, entre membros da gest… 0 (0%)
Sim, entre membros da gest… 0 (0%)
Sim, entre membros da gest… 0 (0%)
Sim, entre servidores terceiri… 0 (0%)
Sim, entre servidores terceiri… 0 (0%)
Sim, entre servidores terceiri… 0 (0%)
Sim, entre servidores terceiri… 0 (0%)
Não 0 (0%)
0
2
4
6
8


6.1 Para você, qual alternativa expressa a atitude mais adequada quando um profissional em educação presencia uma agressão verbal entre membros da comunidade escolar?
9 respostas
55,6%
11,1%
33,3%
Indicar aos envolvidos o regimento da escola e encaminhar para providências pela equipe técnica ou gestora.
Advertir com uma atitude marcada pelo desejo de pacificação, conciliadora, respeitosa, dialogando com os envolvi…
Utilizar-se de ironia e incentivar mais alunos a utilizarem os termos que ger…
Propor uma reflexão sobre o quanto os gestos de agressão corroem as trama…


6.2- Para você, qual alternativa expressa a atitude mais adequada quando um profissional em educação presencia uma agressão física entre pessoas no ambiente escolar?
9 respostas
22,2%
11,1%
66,7%
Conter os envolvidos, indicar o regimento da escola e encaminhar pa…
Encaminhar os envolvidos para as autoridades civis de segurança públic…
Advertir com uma atitude marcada pelo bom senso, conciliadora, respeitosa,…
Envolver-se na agressão, tomando partido pelo agredido e agredindo o a…
Propor uma reflexão sobre os efeitos das agressões físicas na vida das pes…

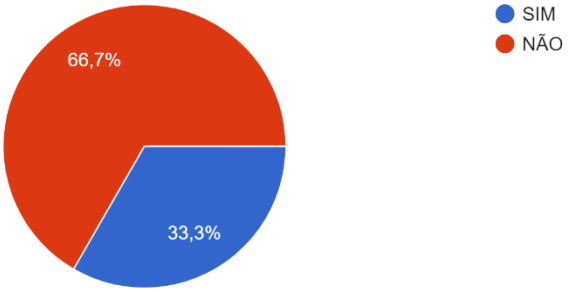
6.3- Para você, qual alternativa expressa a atitude mais adequada quando um profissional em educação presencia vandalismo das instalações fí...u dos recursos pedagógicos no ambiente escolar?

9 respostas



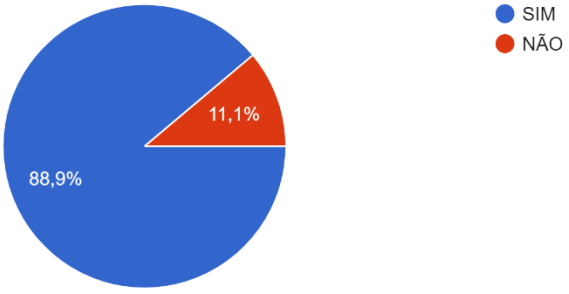
7.1- Para você uma indisciplina escolar deve ser considerada uma violência?

9 respostas

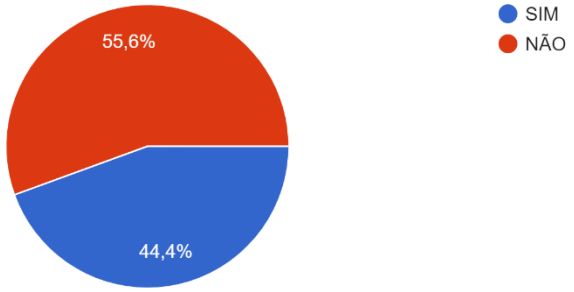


7.2 - Para você, atitudes agressivas, a partir das abordadas nas questões deste formulário, são uma violência?

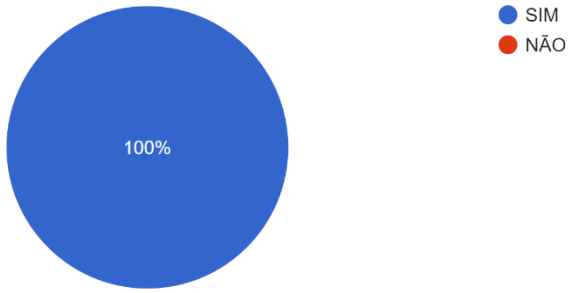
9 respostas



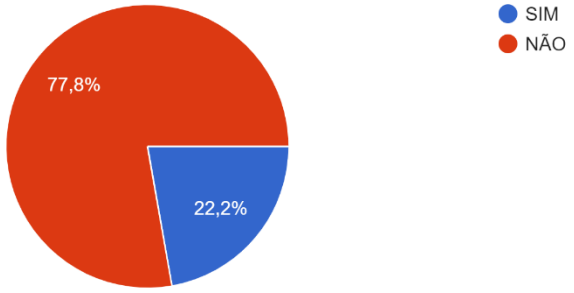
8.1- Você já ouviu falar em conceitos ou atitudes de paz em momentos de formação continuada?
9 respostas



8.2- Você considera o tema “paz” importante para a formação de profissionais em educação?
9 respostas



8.3- Você já buscou, individualmente, leitura de textos ou obras de fundamentação sobre a paz?
9 respostas



8.4- Você considera que os sites, na rede mundial de computadores, podem servir de meio para o aperfeiçoamento e fundamentação em temas que oportunizam a formação continuada de profissionais em educação? Por quê?8 respostas

Sim, existe uma gama de materiais bons disponibilizados nas mídias digitais mas é preciso saber identificar, classificar, buscar fontes de materiais que sejam baseados em pesquisas, com informações relevantes e corretas.

Sim, dependendo do site. Porque existe muito material interessante e aproveitável na rede mundial de computadores.

Sim,pois todo conhecimento é válido

Sim por poder atingir maior número de profissionais

Sim, considero que os sites na rede mundial de computadores são valiosos para o aperfeiçoamento e fundamentação na formação continuada de profissionais em educação, pois oferecem acesso a informações atualizadas, uma diversidade de recursos, flexibilidade de aprendizado, interatividade, acesso a especialistas globais e um bom custo-benefício.

Sim. Porque existem vários sites confiáveis e possíveis para fundamentação teórica e prática.

Sim, principalmente pela possibilidade de acesso amplo a disferentes materiais disponibilizados, sejam cursos, vídeos, mentorias.

Sim. Na rede mundial de computadores há muito contéudo bom a ser trabalhado.

8.5- Você se considera uma pessoa apaziguadora?

ANEXO 2 – Ofício encaminhado ao diretor do Colegião

PPG em MEMÓRIA SOCIAL E BENS CULTURAIS
FVA– Araranguá – SC

Aluno: ÊNIO LEONARDO ROCHA CÂNDIDO

Criciúma, 01 de julho de 2024

Ofício 002/2024

Assunto: solicitação de informações referente ao itinerário para a formação continuada dos profissionais da escola na última década

Prezado Senhor Aloncio Almes Cechinel
Diretor da EEB Engenheiro Sebastião Toledo dos Santos

Venho solicitar cópia do itinerário formativo para a formação continuada de profissionais em educação nessa escola, nos últimos 10 anos, com objetivo de utilizar essa informação na correlação com as informações oferecidas por profissionais em educação que estão respondendo uma pesquisa sobre a formação continuada. Caso não conste do mesmo, peço para acessar registros que possa indicar o que foi abordado e qual a metodologia utilizada.

Coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

_____

Ênio Leonardo Rocha Cândido