

# PEDAGOGIA HUMANIZADA: IMPORTÂNCIA DO VÍNCULO AFETIVO PROFESSOR/ ALUNO PARA DESPERTAR A CULTURA DE PAZ DESDE A EDUCAÇÃO INFANTIL

## RESUMO

[\[ver artigo online\]](#)

Thais Costa dos Anjos Rodrigues<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este trabalho valoriza a importância do vínculo afetivo professor-aluno e considera que na atualidade somente uma Pedagogia Humanizada possibilitará o despertar de uma cultura de paz na escola desde a educação infantil. Objetivando apresentar essa Pedagogia Humanizada como instrumento para o profissional Pedagogo atuar na educação infantil e também para enriquecer o vínculo afetivo professor-aluno, despertando a cultura da paz no referido segmento educacional. Algumas problematizações conduziram ao processo de pesquisa, cujo objetivos são: Demonstrar como o profissional Pedagogo, atuante na educação infantil, pode despertar a cultura da paz em seu segmento educacional. Compreender o desenvolvimento humano implícito na pedagogia humanizada. Analisar a importância do vínculo afetivo professor-aluno como facilitador da aprendizagem. Elucidar o termo cultura da paz, dispendo foco na educação para a paz. Os olhares dos teóricos Paulo Freire, Jean Piaget, Henri Paul Hyacinthe Wallon, Lev Vygotsky, Martin Buber, Célia Passos, Howard Gardner e Marshall Rosenberg formaram as principais referências teóricas analisadas.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Pedagogia Humanizada. Paz. Cultura de Paz.

## HUMANIZED PEDAGOGY: THE IMPORTANCE THE AFFECTIVE BOND BETWEEN TEACHER – STUDENT FOR AWAKEN A CULTURE OF PEACE AT SCHOOL SINCE PRE-SCHOOL TIMES

**ABSTRACT :** This thesis values the affective bond between teacher -student and considers that, nowadays, only a humanized pedagogy will enable the awaken of a culture of peace at school since pre-school times. The main objective is to presente this humanized pedagogy, as an instrument to the professional pedagogue, so he or she can work in pre-school, and also, to enrich the teacher-student bond, to arise the culture of peace in that specific educational level. Some problematizations led to the research process. Which goals are: to demonstrate how the professional pedagogue, working in pre-school, can arise the culture of peace in his or her educational segment. Understand the human development implicit in the humanized pedagogy. Analyze the importance of the teacher-student bond, as a learning enabler. Elucidate the term culture of peace, focusing on the education for peace. The theories of Paulo Freire, Jean Piaget, Henri Paul Hyacinthe Wallon, Lev Vygotsky, Martin Buber, Célia Passos, Howard Gardner and Marshall Rosenberg formed the main theoretical references analyzed.

**Key-words:** Pre-school education, Humanized Pedagogy, Peace, Culture of peace.

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), especializada em Educação Especial e Inclusiva, Neuropsicopedagogia, Psicopedagogia e Educação Infantil pela Universidade Abeu (UNIABEU), Rio de Janeiro, [thais.rodrigues.cda@gmail.com](mailto:thais.rodrigues.cda@gmail.com)



## INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende elucidar o que se entende por Cultura de Paz no ambiente escolar através da pedagogia humanizada apresentando a relação professor aluno como facilitadora, propondo que seja abordada desde a Educação Infantil.

De um modo amplo pode-se dizer que a pedagogia humanizada é uma abordagem revitalizada que leva à área da Pedagogia a deixar de ser entendida como ensino de meros instrumentos usados pelos professores para gerar aprendizado aos alunos, passando a ser um meio pelo qual, através da troca de consciência e sentimentos afetivos, os alunos aprendem não só conteúdos didáticos como também conteúdos relacionados a respeito, tolerância e amor, a si e ao próximo, os quais “somados” fazem florescer entre esses a cultura da paz, dispendo melhores resultados educacionais e sociais, contribuindo, mesmo que indiretamente, na redução dos índices de violência urbana (ARCHANGELO; VILLELA, 2014).

Na vertente humanizada é interessante enfatizar que a violência urbana surge em detrimento da formação de uma psique humana e saudável deturpada decorrente de atos variados, sendo os principais advindos de desordens da estrutura de convívio social (família e sociedade, em especial a educacional) e os advindos da falta de conhecimento e sensibilização dos indivíduos a cerca dos danos que essa violência pode gerar, não somente ao agressor e ao agredido, mas a todos que cercam tal realidade.

Nesta temática deve-se também destacar que na sociedade escolar a violência urbana gerada pela deturpação da psique, encontra um ramo fértil a se difundir gerando uma cultura avessa a paz a qual se rebela, em especial, com a prática de atos de intolerância às diferenças.

O sucesso advindo de bons vínculos afetivos professor - aluno só se mostram verdadeiramente positivos aos alunos e as sociedades quando são esses atrelados a preceitos da cultura da paz.

O interesse no tema da pesquisa se deu a partir de meu contato a Educação para a paz, quando atuante no segmento de educação infantil e inserida em uma sociedade que vem se tornando cada dia mais violenta, entendi que uma pedagogia humanizada seria

tratada com a valorização da afetividade na educação infantil e a cultura de paz na escola devendo ser amplamente divulgadas ao se pensar em uma proposta pedagógica menos tradicionalista. Os tempos mudaram, as pessoas são muito diferentes no relacionamento e as crianças sofrem diversas influências do novo mundo virtual que aflora. Creio ser preciso criar novas formas de utilização dos recursos metodológicos e didática escolar para que os alunos possam vir a tornarem-se adultos bem sucedidos, positivos e detentores de sentimentos mais equilibrados sobre si, sobre os outros e sobre o mundo que os cerca, o que, direta ou indiretamente, os motive a desenvolver autoestima, senso de justiça e desejo por alcançar sonhos/ metas de prosperidade, intelectual e/ ou financeira, fazendo despertar seu potencial interno a enfrentar e superar questões controversas do cotidiano social.

Sob tal foco, destacamos que a legislação brasileira prevê que a educação escolar, por meio da pedagogia humanizada, deve acolher, pacificar e motivar os alunos a serem indivíduos mais positivos e tolerantes às diferenças, bem como interessados em encontrar meios para superar questões controversas do cotidiano social. Entretanto, na realidade, o que se percebe no país são, bases educacionais enfraquecidas onde professores seguem despreparados, desmotivados e imersos em ambientes inadequados à prática de afetividade, que viabilize a promoção de um maior desenvolvimento, intelectual e educacional, ainda é remota, o que acaba por comprometer, direta ou indiretamente, o futuro de todos alocados na sociedade brasileira (MENDES, 2017).

Desse modo, o presente estudo se justifica por que analisa a pedagogia humanizada, elucidando as formas como pode o profissional Pedagogo, atuar na educação infantil, despertando um vínculo afetivo professor-aluno, propiciando a cultura da paz no referido segmento educacional, o que pretendemos levar ao estudo, através de pesquisadores, estudantes e profissionais de área e interesses concomitantes.

Para Branco; Oliveira, 2012, dentro de tal temática, deve ser destacado, a data de 6 de outubro de 1999, quando a Organização das Nações Unidas (ONU), por meio de uma resolução aprovou em assembleia geral, e conceituou a “cultura da paz” como sendo uma série de valores, atitudes e comportamentos que, levando em consideração preceitos dos direitos humanos, rejeitam a violência e impedem conflitos, tentando atacar suas causas

para resolver problemas através do diálogo e da negociação entre povos e nações. Neste sentido também se coloca PADUA, 2010:

Incluir na educação infantil atos que enalteçam o desenvolvimento de vínculos afetivos positivos atrelados à cultura da paz é imprescindível, tendo visto que esses se completam ente si, e em referida faixa etária podem ser esses melhor assimilados, uma vez que nessa o cérebro segue moldando conceitos e críticas a dispor auto julgamentos a cerca do que é certo ou errado a se gerar justiça, igualdade e paz (PADUA, 2010. Pg. 63).

Diante do supra descrito surge uma questão: Como o profissional Pedagogo, atuante na educação infantil, através do vínculo afetivo professor-aluno, pode despertar a cultura da paz em seu segmento educacional?

A metodologia utilizada nesta pesquisa qualitativa foi a pesquisa bibliográfica e documental por ser elástica e permitir uma ampliação do olhar sobre o tema. Os principais referenciais teóricos foram Célia Passos (2019), Paulo Freire (2005), Jean Piaget (1992), Henri Paul Hyacinthe Wallon (1978), Lev Vygotsky (2003), Howard Gardner (2000), Marshall Rosenberg (2006), dentre outros.

## **1. PEDAGOGIA HUMANIZADA**

Humanização tem sido um termo bem em voga na nossa sociedade, mas será que buscamos entender o significado real desse conceito? Fala-se de parto humanizado, pedagogia humanizada ou até mesmo de relações trabalhistas humanizadas sem se levar em conta o que de fato seria esse conceito.

Se formos buscar a definição do clássico dicionário Aurélio Buarque de Holanda (2014) veremos que humanizar é: *“humanar, tornar-se humano, compadecer-se, adoçar, suavizar, civilizar; e Humanização é: ato ou efeito de humanizar.”*

Somando-se buscamos a definição de Trentin (2014) que nos diz que *“Humanizar é tornar-se humano, adquirir novos hábitos mais apropriados sob o prisma da ética e da moral distanciando-se da ignorância, estupidez, desamor”*.

Entendemos que quando falamos de humanização estamos falando de empatia. Em tempos em que egoísmo, egocentrismo e individualismo se tornam parte do dia-dia de todos nós e das personalidades de muitos, falar de humanização também é falar

de transformação. Ao longo de sua obra, Paulo Freire sempre deixou explícito que entende a humanização como parte essencial da transformação do sujeito em cidadão, em ser crítico e pensante. Sua visão é inclusiva.

Por isso, de alguma maneira, pode-se inferir que a humanização está ligada a espiritualização do ser, a evolução inerente do ser como pessoa, como ser humano. Assim como se pode inferir também que uma pessoa humanizada é capaz de conviver em paz com qualquer outro ser, sem discriminação, sem preconceito e sem segregação alguma. Apenas sendo. (FREIRE, 2005, p.22).

Freire aponta dois caminhos possíveis para espécie humana: humanização como vocação ontológica do ser crítico e desumanização como uma distorção dessa mesma vocação. Assim, nos diz que:

Pois bem; se falamos da humanização, do ser mais do homem – objetivo básico de sua busca permanente – reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompletude. Tão somente a primeira, contudo, constitui a sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação (FREIRE, 1969, p. 127).

Freire era defensor de que a nossa vocação como seres humanos era a de sermos humanizados. Em sua obra “Educação como prática de liberdade” o autor explicita que enquanto seres humanos nossa vocação natural seria a da própria humanização; humanizar-nos, nos exercer da melhor forma possível construindo as melhores relações enquanto pessoas humanas, não segregando o outro, buscando um equilíbrio nas relações.

Pensar numa pedagogia humanizada requer a análise de onde ela se inicia que é, sem dúvida alguma, na comunicação. A comunicação, seja ela verbal ou não, é o principal elo no processo de humanização e a escola é o lócus dessa pedagogia humanizada já que o importa é a comunicação mesmo que o educando ainda não fale, portanto, a educação é o meio de humanizar o homem conforme já afirmava Vigotsky:

...é por meio da educação que o homem se humaniza e a escola como promotora na conquista da emancipação humana, realizando com qualidade, o processo de ensino para a apropriação dos conhecimentos científicos e filosóficos que sejam capazes de educar integralmente o ser humano, ou seja, educar para a cidadania a partir da “assimilação ativa dos conteúdos”. (VIGOTSKY, apud LIBÂNEO, 2008, p.3).

Uma pedagogia humanizada entende que ser o humano evolui naturalmente e constantemente, que no decorrer da vida por meio de estímulos, experiências, descobertas ele cresça com autonomia para tomar “seu lugar no mundo” como cidadão sempre sendo crítico, sempre buscando se descobrir.

Entretanto, deve-se analisar se a pedagogia humanizada tem realmente um espaço no sistema educacional brasileiro. Lidamos com uma prática pedagógica que foca excessivamente em resultados, incentiva disputas, condena o erro. Neste cenário, ANTUNES (2008) também destaca o papel do profissional em educação:

O profissional em educação é um trabalhador que maneja a aprendizagem como um mecânico a sua ferramenta, alienando-se de um significado para a transformação social. Sua racionalidade econômica sob a perspectiva da globalização desperta uma visão “fatalista” e reduz o trabalho educativo à conquista de uma técnica.(p.183).

Não só Antunes, mas diversos outros teóricos questionam o atual lugar da educação em detrimento de uma pedagogia humanizada. Outro autor que pensa sobre esta questão é Rubem Alves (1996) quando demonstra que esse modelo de educação além de nos afastar da humanização também produz um grande autoritarismo na relação entre professor-aluno, um ambiente extremamente agressivo por conta desse autoritarismo e que afasta o aluno de uma aprendizagem plena, que possa ser vivenciada bem como diminui o potencial de desenvolvimento do educando e do educador.

Conforme aponta o autor:

A pergunta que cabe é: que resultado se tem deste modelo? Onde se segue um manual engessado de padrões de ensino e de aprendizagem que limitam o ser e não os libertam? Que os constroem baseados num molde e não os deixam ser o que são? (p.24).

Para ALVES (2000) o processo educativo é visto como um verdadeiro ato de amor. Amor que os professores deveriam transmitir em suas práticas e que os alunos, por conseguinte sentiriam e que influenciaria diretamente em sua aprendizagem.

O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos (ALVES, 2000, p. 93).

Estes dois autores são capazes de nos apontar alguns caminhos ao pensar numa pedagogia humanizada; ela precisa de fato cativar o aluno, despertar neste a curiosidade de saber, de querer ser, de aprender cada vez mais. Nessa perspectiva o docente tem um papel vital, pois é por meio deste, que os alunos têm acesso aos saberes; o professor tem que pautar no afeto, no cuidado, carregado de verdade para assim afetar os alunos e suas experiências os conhecimentos. Na pedagogia humanizada há oportunidades para grandes trocas: entre professor e aluno, entre alunos e outros alunos, entre o aluno e o mundo.

Dentre os autores pesquisados citamos José Pacheco e sua experiência da Escola da Ponte criada na década de 1970 e localizada na Cidade do Porto, em Portugal. Nessa escola não há um sistema baseado em seriação, ciclos ou qualquer outra abordagem bem como não existem professores especializados em disciplinas ou responsáveis por esse ou aquele sistema de ensino. Os estudantes dessa escola, com idades entre 5 e 17 anos é que definem quais são suas áreas de interesse e realizam seus projetos de pesquisa que podem ser individuais ou coletivos, conforme sua vontade. Todo ano são os alunos que definem quais as regras que deverão ser seguidas; regras essas que deverão ser cumpridas por eles mesmos, pelos pais e pelos professores. Extraímos algumas citações de Pacheco cuja fonte foi à revista Nova Escola <sup>2</sup>no ano de 2004:

Sobre a existência de salas de aula:

Não há salas de aula, e sim lugares onde cada aluno procura pessoas, ferramentas e soluções, testa seus conhecimentos e convive com os outros. São os espaços educativos. Hoje, eles estão designados por área. Na humanística, por exemplo, estuda-se História e Geografia; no pavilhão das ciências fica o material sobre Matemática; e a central abriga a Educação Artística e a Tecnológica.

Também fala sobre o perfil de seus alunos:

Eles têm entre 5 e 17 anos. Cerca de 50 (um quarto do total) chegaram extremamente violentos, com diagnósticos psiquiátricos e psicológicos. As instituições de inserção social que acolhem crianças e jovens órfãos os encaminham para as escolas públicas. Normalmente eles acabam isolados no fundo da classe e, posteriormente, são encaminhados para nós. No primeiro dia, chegam dando pontapés, gritando, insultando, atirando pedras. Algum tempo depois desistem de ser maus, como dizem, e admitem uma das duas hipóteses: ser bom ou ser bom.

---

<sup>2</sup> <https://novaescola.org.br/conteudo/335/jose-pacheco-e-a-escola-da-ponte#> . Acesso em 17/09/2019

Também fala do que ele acha ser o “segredo do sucesso” de sua proposta; que é o que coincide com uma experiência de humanização.

Nós acreditamos que um projeto como o nosso só é viável quando todos reconhecem os objetivos comuns e se conhecem. Isso não significa apenas saber o nome, e sim ter intimidade, como em uma família. É nesse ponto que o projeto se distingue. O viver em uma escola é um sentimento de cumplicidade, de amor fraterno. Todos que nos visitam dizem que ficam impressionados com o olhar das pessoas que ali estão com o afeto e a palavra terna que trocam entre si. Não sei se estou falando de educação ou da minha escola, mas é isso o que acontece lá.

Pacheco encerra a entrevista comentando que não acredita em “modelos” para os que querem reproduzir o que é feito na Escola da Ponte, porém, tudo que é feito por lá pode e deve ser feito por outras escolas segundo ele.

Esse professor e filósofo também traz uma importante reflexão sobre o modelo da educação atual numa entrevista para o blog A<sup>3</sup>. Reflexão essa extremamente assertiva quanto a associamos a realidade educacional brasileira:

O problema é a própria educação dita "tradicional", o sem sentido da escola "tradicional", na qual jovens do século XXI são ensinados por professores do século XX, com recurso e práticas do século XIX. Desde então, não existe qualquer evidência científica (nem manifestação de bom senso) que fundamente a prática de sala de aula, a adoção de um padrão de tempo uniforme, a organização em turmas, por exemplo. E essas práticas são responsáveis pela triste realidade de um Brasil, que, sendo a sexta, ou sétima economia do mundo, está nos últimos lugares dos rankings da educação. A tragédia dos 30 milhões de analfabetos, que a escola "tradicional" produziu, constitui-se em incômoda evidência, em um dos graves efeitos da crença num modelo epistemológico falido. Para que servirá, nas aulas da escola "tradicional", decorar termos como "dígrafo", ou expressões como "sujeito nulo subentendido"? O leitor saberá o que são "plantas epífitas", ou em que consiste um "ato locutório diretivo"? Nem eu! Quando fui aluno de escola "tradicional", fiz decoreba dos afluentes da margem esquerda de rios e de outras lengalengas que me ocupam a memória de longo prazo e que não me fizeram mais sábio, nem mais feliz. Hoje, a educação "tradicional" nem sequer ensina – na sigla IDEB [Índice de Desenvolvimento da Educação Básica], confunde-se o "D" de desenvolvimento com um "D" de decoreba.

---

3

<https://bloga.grupoa.com.br/bloga-entrevista-jose-pacheco/#:~:text=O%20problema%20%C3%A9%20a%20pr%C3%B3pria,e%20pr%C3%A1ticas%20do%20s%C3%A9culo%20XIX.>  
Acesso em 17/09/2019.

Refletindo sobre tal experiência do Porto, entende-se que ao notar que estamos pensando em propostas de educação diferentes das usuais e, portanto, também podemos observar que lidamos com significados opostos do que seria aprendizagem. Falar de aprendizagem numa perspectiva de pedagogia humanizada é pensar e repensar muitas vezes como lidamos com os processos de ensino-aprendizagem abandonando o exagero no fetiche pelas notas altas, as exigências de que toda uma turma tenha o mesmo “ritmo” de aprendizagem de um conteúdo, bem como também dar novo significado as relações.

Nas palavras de Antunes (2008, p.32) sobre a aprendizagem há um questionamento implícito:

Não é difícil perceber que o conceito sofreu mudanças significativas, ainda que não se tenha buscado palavras novas para a nova aprendizagem que a escola atual busca desenvolver. Surge então um conflito: continuar usando a definição tradicional de aprendizagem para informações ou instruções e procurar novas palavras para expressar a aprendizagem verdadeira que o professor verdadeiro busca produzir.

Também há outro autor que aqui citarei, pois, nos ajuda a refletir nesse novo paradigma de aprendizagem: o psicólogo Carl Rogers. Rogers defendia que o aluno deveria ser o agente principal no processo de ensino-aprendizagem, sendo o professor um grande facilitador, deixando os aprendizes livres para buscarem seus próprios conhecimentos. Moreira (1999) comenta:

Sua abordagem implica que o ensino seja centrado no aluno, que a atmosfera da sala de aula tenha o estudante como centro. Implica confiar na potencialidade do aluno para aprender, em criar condições favoráveis para o crescimento e auto realização do aluno em deixá-lo livre para aprender, manifestar seus sentimentos, escolher suas direções, formular seus próprios problemas, decidir sobre seu próprio curso de ação, viver as consequências de suas escolhas. O professor passa a ser um facilitador. (MOREIRA, 1999, p.147)

Considerando todas as contribuições destes referenciais neste capítulo bem como as reflexões nele provocadas podemos perceber a importância e a necessidade de uma pedagogia humanizada na realidade educacional sobretudo na educação atual. Trata-se de um grande desafio, porém tangível.

O papel da escola enquanto instituição e do professor não deveria ser somente o de transmissão de conteúdos, mas também o da formação de sujeitos críticos, aprendizes,

capazes de lidar com as demandas dessa nova sociedade que se apresenta. Acreditamos que uma educação de qualidade não se faz sem uma pedagogia humanizada.

## **2. EDUCAÇÃO PARA A PAZ**

Levando em conta o papel mediador do pedagogo na construção do conhecimento e também dos pais e da sociedade em geral como base para a construção do caráter do indivíduo é necessário ter em mente o valor moral que o conceito de paz carrega, considerando que é nas relações com o outro que o ser humano realmente vive e exerce como sujeito. E, que a qualidade dessas relações, está diretamente envolvida nos valores morais que todos os sujeitos constroem durante a vida.

ANTUNES (2009) define valores morais como: *“Conjunto de procedimentos que facilitam a comunicação e as linguagens, estabelecendo laços sólidos nas relações humanas”*. (Celso Antunes, 6ª Ed., Ed. Vozes, 2009).

Diante do atual momento histórico em que se cultiva ódio, vingança e violência, torna-se cada vez mais difícil, e por muitas vezes desvalorizado, o trabalho que é realizado em busca de uma cultura de paz, embora seja tão urgente. Paz talvez seja a característica mais relevante do que nós chamamos de “uma sociedade civilizada”.

### **2.1 O PAPEL DO PEDAGOGO NUMA CULTURA DE PAZ**

Sabendo que se espera de um pedagogo que conduza o educando à construção do conhecimento e que a construção de valores, conceitos e visão de mundo também está inserida nesse processo, cabe a ele entender seu papel, seu lugar dentro dessa construção e atuar em conjunto com a família.

Não só a afetividade está presente na relação professor-aluno, também cabe ao pedagogo trabalhar as questões de respeito mútuo, capacidade de escuta ativa e mediação de conflitos desde as séries iniciais.

Em relação ao conceito de mediação de conflitos buscamos o autor Janus Korczak (1938). Polonês, assassinado no campo de concentração de Treblinka, este pedagogo deixou um imenso legado de dispositivos pedagógicos para que as crianças consigam mediar seus próprios conflitos sozinhas, apenas atuando como um mediador. Sua história

foi tão respeitada que o renomeado teórico Jean Piaget, que visitou o orfanato Dom Sierot (A Casa dos Órfãos), fundado e dirigido por Korczak, no período de 1912 à 1940, disse dele o seguinte: *“Este homem maravilhoso teve a coragem de confiar nas crianças e nos jovens[...] ao ponto de transferir para as suas mãos as ocorrências disciplinares e de confiar a certos indivíduos as tarefas mais difíceis e de grande responsabilidade”*.

Dentro desse conceito complexo que é o trazer aos olhares uma prática pedagógica para a paz, entendemos que educar para a paz consiste em transformar valores da Cultura de Paz em realidade na vida cotidiana, sendo assim, essa prática pedagógica pela paz não deve ser resumida a simples “projetos” escolares, mas ser verdadeiramente uma identidade da escola para uma sociedade melhor e mais justa. A sala de aula, a relação entre alunos e professores deve ser um verdadeiro “espelho” disso. Não é uma tarefa fácil, mas necessária.

Para pensarmos na construção da paz em escolas ressaltamos alguns valores inerentes a esta prática: amizade, zelo, amor, disciplina, respeito, tolerância, responsabilidade, justiça e diálogo. Uma experiência positiva visando realizar um trabalho com esses conceitos, ocorreu quando um grupo de vencedores do prêmio Nobel da Paz lançou o *“Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não violência”*<sup>4</sup>. O Manifesto visava a promoção da conscientização individual, da responsabilidade de cada um em traduzir os valores, atitudes e padrões de comportamento que inspiram a Cultura de Paz diariamente. Todos podem agir no espírito da Cultura de Paz dentro do contexto social ao qual faz parte tornando-se um anunciador da tolerância, da solidariedade e do diálogo. Através deste manifesto milhares de pessoas se comprometeram com alguns comportamentos a fim de buscar uma verdadeira cultura de paz e uma nova prática de vida, incluindo também a ação prática pedagógica, pacífica. A saber:

1. Respeitar a vida,
2. Rejeitar a violência
3. Ser generoso
4. Ouvir para compreender
5. Preservar o planeta

---

<sup>4</sup> <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/UNESCO-Organiza%C3%A7%C3%A3o-das-Na%C3%A7%C3%B5es-Unidas-para-a-Educa%C3%A7%C3%A3o-Ci%C3%A2ncia-e-Cultura/manifesto-em-defesa-da-paz-2000>. Ht ml. Acesso em 23/08/2019

## 6. Redescobrir a solidariedade

### 2.3 FALAR DE PAZ NUM COTIDIANO DE CONFLITOS

Não querendo esvaziar nenhuma prática conhecida ou definir algum recorte ao falar nesse artigo sobre cultura de paz, entendemos que falar do cotidiano escolar também é falar de conflitos, sobretudo quando direcionamos o nosso olhar para a realidade da escola brasileira, seja ela pública municipal, estadual, federal ou, até mesmo, privada.

São muitas as vertentes sobre o tema, podemos falar dos conflitos armados que ocorrem no entorno da escola, conflitos internos entre a equipe pedagógica da própria escola, falar do atual momento político nacional e seus debates ideológicos, assim como, entre os sujeitos dentro da escola, bem como os conflitos que acontecem fora do ambiente escolar mas que mexem com o desempenho escolar do aluno tais como a desestruturação familiar, abandono de valores como o respeito, a colaboração, entre outros.

*“Os homens são estruturados pela organização de seus ambientes” e “Quando estamos presos em um contexto, ele se impregna em nós e faz de nós o que somos...”* (Borys Cyrulnik apud Célia Passos em *Circulando dentro e fora dos círculos*, p 44. 2019)

NUNES (2011) traz boas contribuições para pensar o papel da escola nesse cotidiano de conflitos:

(...) a escola pode ajudar promovendo uma educação que valorize as relações humana e sociais e tenha como exercício cotidiano a busca da solidariedade, da amizade, da cooperação, da construção da paz, do respeito, da ética e dos valores fundamentais da pessoa humana (NUNES,2011, p.22).

É importante lembrar que o conflito existe; ele é parte da existência humana saudável, o que diferencia uma convivência pacífica de uma violenta é o modo como lida com o conflito por meio da empatia, do diálogo da compreensão.

Pode haver discussões, ou até mesmo brigas...Até um dos dois lados ganhar. Até conseguir o que quer ou precisa e o outro desistir..., mas pode acontecer algo completamente diferente. Um outro tipo de discussão em que ambos os lados explicam o que querem ou precisam e por que razão... Em que um escuta o que o outro tem a dizer. Em que trabalham juntos na solução do problema, de modo que ambos os lados possam ter aquilo que querem ou precisam - pelo menos em parte... (Scholes e Ingpen,1999).

PASSOS (2019, p.30), afirma que:

...diversos contextos vêm sendo permeados por desentendimentos, competições, polarizações que geram mal-entendidos que por sua vez, produzem emoções tóxicas, das quais podem resultar somatizações, incapacitando para o convívio nos espaços em que se está inserido.

Parece-me urgir a necessidade de se construir ou resgatar a capacidade de dialogar, de criar consenso, bem como de desenvolver habilidades emocionais e sociais.

Sendo assim, PASSOS (2019, p.30) acredita que um ponto de partida pode ser o resgate de valores como metodologia dialógica, disponibilidade para ouvir, sentir, perceber e ver o outro partindo de um diálogo profundo e transformador.

Quando tratamos mais especificamente dos debates ideológicos que são realidade em nosso país, não enxergamos neles a grande oportunidade que neles encontramos para soluções da realidade escolar.

O conflito além de natural e inevitável á existência humana, é também necessário para que ocorra evolução. Havendo posições diferentes, existe debates sobre o assunto e com isso ocorre uma educação libertária, pois o conflito e as posições discrepantes podem e devem gerar debate e servir como base para a crítica pedagógica e, evidentemente, como uma esfera de luta ideológica e articulação de práticas sociais e educativas libertadoras. (ESCUADERO, 1992, p.27)

Por fim, estamos longe de esgotar todos os possíveis conflitos que cerceiam o ambiente escolar, sabemos e entendemos este espaço como um dos mais efetivos na busca de uma real educação para a paz.

Ainda dentro deste contexto, foi criada em 2015 a Lei do Bullying, nº13.185, em razão da necessidade emergencial de todas as instituições de ensino promoverem medidas de combate ao bullying e a violência de maneira mais ampla e, pensar em ações de promoção da paz. Nesta lei é reforçado o papel das escolas no combate ao Bullying e objetiva a incumbência dos estabelecimentos de ensino.

Art.4º Constituem objetivos do Programa referido no **caput** do art. 1º:

I- prevenir e combater a prática da intimidação sistemática ( **bullying** ) em toda a sociedade;

II- capacitar docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de discussão, prevenção, orientação e solução do problema;

III- implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação;

IV- instituir práticas de conduta e orientação de pais, familiares e responsáveis diante da identificação de vítimas e agressores;

V- dar assistência psicológica, social e jurídica às vítimas e aos agressores;

VI- integrar os meios de comunicação de massa com as escolas e a sociedade, como forma de identificação e conscientização do problema e forma de preveni-lo e combatê-lo;

VII- promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua;

VIII- evitar, tanto quanto possível, a punição dos agressores, privilegiando mecanismos e instrumentos alternativos que promovam a efetiva responsabilização e a mudança de comportamento hostil;

IX- promover medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (bullying), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por alunos, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar.

A partir de então se passou a buscar a aproximação da escola com a comunidade através da abertura de espaço para a discussão de temas como o bullying e cyber bullying, realizando trabalhos conjuntos com a finalidade de fortalecer os vínculos entre pais, alunos, professores e instituições, valorizando as práticas restaurativas e a cultura de paz.

## **2.4 EDUCAÇÃO PARA A PAZ**

Trazemos aqui a contribuição do educador José Díaz Cerio para compreendermos a educação para a paz, mas antes de nos aprofundarmos em suas contribuições, cabe diferenciar dois conceitos importantes, porém complementares sobre o tema.

A “Cultura de paz” é uma demanda existente há muitas décadas e trata de uma grande mudança de comportamento social e cultural. Já a “educação para a paz” que dá nome a este capítulo, é um processo pedagógico para todas as escolas que contribui largamente para a difusão dessa cultura de paz.

Um dos objetivos da Educação para a paz segundo Cerio (2004) é desenvolver a sensibilidade, a afetividade, a ternura, o descobrimento e o encontro com as pessoas que

nos rodeiam, tanto em um nível mais próximo, como em um nível mais universal, ainda de acordo Cerio (2004), o primeiro dos objetivos da Educação para a paz é:

descobrir sentir, valorizar e viver com esperança as capacidades pessoais como realidades e como meios eficazes que podemos pôr a serviço dos demais e que podem contribuir para o desenvolvimento positivo e harmônico da vida e do humanismo.

Trabalhar com esses objetivos em sala de aula e no cotidiano escolar deverá ser a grande busca de todas as pessoas envolvidas na escola. Cabendo aos gestores e docentes pensar em novas formas de resolução de conflitos, não só entre os próprios alunos, mas também dentre a própria equipe como também fazendo uma reflexão coletiva sobre a coerência entre fala e discurso e educando pelo exemplo. A prática deve ser coerente e carregada de significado; somente assim o trabalho com esses objetivos fará diferença no dia-a-dia escolar.

### **3. A AFETIVIDADE E A RELAÇÃO PROFESSOR- ALUNO**

O levantamento de dados para esta pesquisa encontrou a primeira dificuldade ao falar de afetividade, já se origina na própria palavra em si; havendo dificuldade em atribuir um significado a ela, uma vez que para alguns é um atributo, um valor.

Coloquialmente até entendemos o afeto como sentimento de ternura, carinho e amor. Esta palavra se relaciona a vários outros termos tais como emoção, motivação, paixão, atenção, temperamento, entre tantos outros. A questão é que, na grande maioria das vezes a afetividade é confundida com emoção.

A palavra emoção tem origem do latim (*movere*) e significa “mover-se para fora” conforme esclarece Cândido Figueiredo (2012). Todavia, a afetividade, mesmo em sua indefinição inicial, é importantíssima em todas as relações e influencia sentimentos, memória, percepções, autoestima, vontades, ações e incluindo o próprio ser, ao se relacionar com a autoestima. Sendo assim, a afetividade é essencial à própria vida de relações.

Os estados afetivos fundamentais são as emoções, os sentimentos, as inclinações e as paixões e a afeição, que é o que trataremos neste capítulo, deriva do afeto e significa o apego por alguém, o que gera carinho, saudade, confiança e intimidade.

O afeto é um dos sentimentos que mais gera autoestima entre as pessoas conforme atesta WALLON (1978). O francês Wallon (1978) é um conhecido estudioso dentro da área da Pedagogia no que se trata das emoções e da afetividade. No decorrer de sua história e sua obra conseguiu perceber que as emoções, de um modo geral, são fundamentais na constituição das percepções e da inteligência de qualquer sujeito, pois são elas que determinam os interesses e necessidades individuais.

### 3.1 BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Abordar a afetividade na educação infantil requer aprofundamento sobre a história da própria Educação Infantil.

Nem sempre existiu o conceito de infância. Ariés (1981) esclarece que até meados do século XVI não existia uma particularidade da consciência do universo infantil. Nesta época a mortalidade infantil era grande devido ao altíssimo risco de morte pós-natal e pelas doenças tipicamente infantis, mas isso não representava um grande problema já que, se uma criança morresse rapidamente era “substituída” por outra no seio da família, que eram extensas (prolíficas).

Somente a partir do século XIX e XX a infância começou a tomar um lugar dentro da família e da sociedade; as pessoas passaram a perceber que aquele ser, por ser tão pequeno e “inacabado” tem demandas que diferem das dos adultos. E é assim que o conceito de infância se impôs. Com o surgimento da indústria moderna altera-se muito a condição social vigente fazendo com que as “mães de família” comecem a trabalhar nas fábricas e surge a demanda sobre o que fazer dos seus filhos. Surge então uma nova oferta de emprego, a das mulheres que “tomam conta de crianças”.

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil. (RIZZO, 2003, p. 31).

A fim de evitar a situação de violência em que as crianças eram expostas bem como as inúmeras crianças que se encontravam nas ruas muitas pessoas tomaram para si a tarefa de “tomar conta” de algumas poucas crianças por caridade, o que foi

socialmente aplaudido. Nesse cenário fundam-se as primeiras instituições de Educação Infantil nos Estados Unidos e na Europa cujo objetivo era cuidar das crianças enquanto as mães saíam para o trabalho. Assim surge o conceito da instituição assistencialista cujo enfoque era guarda, higiene e cuidados físicos.

Posteriormente, cria-se o conceito de kindergarten de Froebel, que já tratava o Jardim de Infância como instituição exclusivamente pedagógica conforme afirma Kuhlmann (2001):

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas. (2001, p. 26).

Falando da realidade brasileira os primeiros registros de organização de creches surgiram como o mesmo caráter assistencialista, porém com intuito com de auxiliar as mães solteiras ou que precisassem trabalhar fora de casa.

Um elemento que auxiliou bastante no aumento das creches foi o de acolhimento aos órfãos abandonados que tinham grande apoio da alta sociedade nacional.

Essa preocupação com órfãos começou a ser vista como “[...] problema, que a criança começou a ser vista pela sociedade e com um sentimento filantrópico, caritativo, assistencial é que começou a ser atendida fora da família” (DIDONET, 2001, p. 13).

Enquanto para as famílias mais abastadas pagavam uma babá, as pobres se viam na contingência de deixar os filhos sozinhos ou colocá-los numa instituição que deles cuidasse. Para os filhos das mulheres trabalhadoras, a creche tinha que ser de tempo integral; para os filhos de operárias de baixa renda, tinha que ser gratuita ou cobrar muito pouco; ou para cuidar da criança enquanto a mãe estava trabalhando fora de casa, tinha que zelar pela saúde, ensinar hábitos de higiene e alimentar a criança. A educação permanecia assunto de família. Essa origem determinou a associação creche, criança pobre e o caráter assistencial da creche. (DIDONET, 2001, p. 13).

No decorrer da passagem das décadas esse caráter assistencialista acabou gerando uma dualidade: enquanto os filhos das elites brasileiras estudavam meio período em instituições particulares que trabalhavam a socialização, criatividade e também uma preparação para o ingresso no ensino regular; as crianças das classes populares eram atendidas numa proposta que pressupunha uma carência além de estudarem num período

integral, que cobria todo o horário de trabalho dos pais conforme aponta KRAMER (1995).

Somente após a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 que vemos a criança e o adolescente terem assegurados os seus direitos fundamentais tais como “*desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade*” (BRASIL, 1994a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 insere a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e afirma:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (LDB, CAP.II; SEÇÃOII; ART.29- LDB).

Apesar dos progressos legais alcançados na Educação Infantil também é necessário considerar que ainda enfrentamos inúmeros desafios para ter essa etapa de ensino acessível a todos. Barreto (1998) alerta que os desafios estão resumidos em duas grandes questões: acesso e qualidade do atendimento.

O acesso, embora tenha aumentado, ainda não é suficiente, sobretudo para as famílias de renda mais baixa. Quanto à qualidade, o autor esclarece que:

As instituições de educação infantil” no Brasil, devido à forma como se expandiu, sem os investimentos técnicos e financeiros necessários, apresenta, ainda, padrões bastante aquém dos desejados [...] a insuficiência e inadequação de espaços físicos, equipamentos e materiais pedagógicos; a não incorporação da dimensão educativa nos objetivos da creche; a separação entre as funções de cuidar e educar, a inexistência de currículos ou propostas pedagógicas são alguns problemas a enfrentar. “(BARRETO, 1998, p. 25).

Mesmo com as condições atingidas e citadas, ainda há um longo caminho a se percorrer quanto à garantia de educação infantil de qualidade para as crianças das classes populares.

### **3.2 CONCEITOS IMPORTANTES A CERCA DA AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES PROFESSOR - ALUNO**

Como já destacado no início do capítulo há uma grande dificuldade em conceituar o que exatamente seria afetividade. Pino (1997) trata dos fenômenos afetivos que usaremos para falar de afetividade dentro desse contexto. Esses fenômenos mostram a forma como cada sujeito “*é afetado pelos acontecimentos da vida ou, melhor, pelo sentido que tais acontecimentos têm para ele*” (p. 128).

As relações da criança, desde as suas primeiras horas de vida, são relações de sociabilidade, afirma Wallon, pois:

Os únicos atos úteis que a criança pode fazer, consistem no fato de, pelos seus gritos, pelas suas atitudes, pelas suas gesticulações, chamar a mãe em seu auxílio. (...) Portanto, os primeiros gestos (...) não são gestos que lhe permitirão apropriar-se dos objetos do mundo exterior ou evitá-los, são gestos dirigidos às pessoas, de expressão (Wallon, 1971, p. 201).

O autor traz, portanto, uma importante contribuição ao diferenciar emoção de afetividade. Segundo o autor emoções são manifestações dos estados subjetivos, porém com componentes orgânicos como o choro do bebê, por exemplo, que pode significar inúmeras coisas como sono, fome, medo, etc. Nessa linha de raciocínio Wallon defende o caráter biológico da emoção pressupondo que toda alteração emocional provoca mudança de tônus muscular, logo:

identifica emoções de natureza hipotônica, isto é, redutoras do tônus, tais como o susto e a depressão. (...) Outras emoções são hipertônicas, geradoras de tônus, tais como a cólera e a ansiedade, capazes de tornar pétreas a musculatura periférica (Dantas, 1992, p. 87).

A afetividade, porém, já é uma concepção bem mais ampla, muitas vezes difícil de ser definida, englobando sentimentos (origem psicológica) e emoções (origem biológica). Wallon defende que ocorre num período mais tardio na evolução do sujeito, quando ocorrem os elementos simbólicos.

Dantas (1993) nos fala que:

Com o advento da função simbólica que garante formas de preservação dos objetos ausentes, a afetividade se enriquece com novos canais de expressão. Não mais restrita a trocas dos corpos, ela agora pode ser nutrida através de todas as possibilidades de expressão que servem também à atividade cognitiva. (Dantas, 1993, p. 75).

Vygotsky (2000) entende que o processo de aprendizagem acontece por meio de interações pessoais constantes, ou seja, o sujeito constitui novas aprendizagens no contato com o outro. Assim, o autor diz que:

O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que os outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial (p.146).

Assim, Vygotsky também trata a afetividade como inseparável no processo de construção de conhecimento.

A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao fato de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam. [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo (VYGOTSKI 2003, p.121).

O autor também defende que a qualidade da relação afetiva incide diretamente na motivação do aluno, ou seja, quanto melhor a relação afetiva entre professor e aluno for mais esse segundo despertará interesses, terá autonomia, etc.

Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. (2003, p.121).

Outro autor que aborda as relações de afetividade entre professor e aluno é Antunes (2007) quando nos fala que:

aprender não é fácil, realçando que o indivíduo precisa estar preparado para receber o aprendizado; nada mais se torna propício para isto do que um ambiente marcado pela afetividade, cercado de vivências prazerosas e de relações positivas, de forma que se viabilize o aprendizado prazeroso. (p.33).

### **3.3 A AFETIVIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ao pensar na educação infantil imediatamente lembramos que este é o primeiro espaço onde a criança frequenta assim que sai do seio familiar exclusivamente. Assim, a escola deve ser um espaço onde a criança se sinta acolhida, protegida, tranquila e amada.

A afetividade na educação infantil nos remete ao domínio da psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget que em suas pesquisas formulou a existência de quatro estágios de desenvolvimento por meio dos quais se caracteriza a construção do conhecimento pela criança. Tais quais:

1. Estágio sensório-motor (0-2 anos): Nessa fase de desenvolvimento a inteligência da criança se aplica a situações meramente concretas; nesse período ocorre a diferenciação entre ela e os objetos que a cercam.
2. Estágio pré-operatório (2- 6 anos): Nessa fase a criança desenvolve a capacidade simbólica, há um vasto aumento do vocabulário e relação direta do pensamento com ações externas.
3. Estágio operatório concreto (7-11 anos): Fase em que a criança já é plenamente capaz de obedecer a regras, estabelecer diálogos com sentido e estabelecer relações lógicas.
4. Estágio operatório formal (12 anos em diante): O pensamento do agora adolescente passa do operatório concreto para o formal, ou seja, consegue planejar ideias sem tê-las manipulado concretamente. Trata-se um de estágio de grandes conflitos, pois tudo que o adolescente deseja é “se libertar” dos adultos.

Piaget (1995) também foi um grande defensor da máxima de que *“afetividade está ligado à qualidade da aprendizagem”*. Concebendo os dois conceitos como inseparáveis, pois defendia que toda ação e pensamento comportam um aspecto cognitivo, representado pelas estruturas mentais, e um aspecto afetivo, representado por uma energética, que é a afetividade.

Ou seja, a afetividade constitui aspecto indissociável da inteligência, pois ela impulsiona o sujeito a realizar as atividades propostas. Segundo La Taille (1992) *“... os educandos alcançam um rendimento infinitamente melhor quando se apela para seus interesses e quando os conhecimentos propostos correspondem às suas necessidades”*. Vygotsky (1992, apud LA TAILLE).

A afetividade é a parte necessária do processo de aprendizagem de qualquer ser, bem como também é um elemento de grande importância nas relações entre professor e aluno. Na educação infantil, podemos notar uma maior importância dada à afetividade, seja porque nessa etapa as crianças ainda estejam descobrindo suas emoções, como também para o significado e relevância de todo o rol de conceitos e descobertas feitos nessa etapa de ensino. A afetividade é parte vital do próprio processo educativo não há como duvidar.

Maria Montessori acreditava na autonomia das crianças e propôs espaços diferenciados para que os pequenos pudessem diversificar seus interesses em sala de aula. Ainda hoje as escolas Montessorianas estão presentes no ensino privado. Segundo Montessori, o adulto deve deixar a criança livre para agir, intervindo somente quando necessário, transmitindo confiança, afetividade, segurança, valores sociais, fazendo com que esse relacionamento seja formativo e afetivo. Para Montessori, o ambiente pode construir ou destruir pontos básicos numa personalidade. “... *o adulto deve adaptar-se às necessidades das crianças e torná-la independente, não sendo para ela um obstáculo e não a substituindo nas atividades que permitem o processo de maturação...*” (MONTESSORI, 1989: p.161)

#### **4.A IMPORTÂNCIA DE UM PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO VOLTADO PARA A PAZ**

Ao pensarmos em uma pedagogia humanizada convém também associarmos pensar a uma escola que esteja alinhada a esta proposta, e sendo assim esse alinhamento escolar deve estar registrado no projeto político pedagógico (PPP).

O PPP é um documento norteador de todo o trabalho. Ele identifica a escola dentro da comunidade escolar, a própria comunidade escolar, o perfil dos alunos, os desafios, objetivos e potencialidades; representa a identidade escolar.

O autor Vasconcellos (1995, p. 143) resume bem o que se entende por Projeto Político-Pedagógico, embora utilizando outra terminologia:

É um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição.

O projeto pedagógico tem duas dimensões, como explicam André (2001) e Veiga (1998): a política e a pedagógica. O projeto "*é político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade*" (ANDRÉ, 2001, p. 189), entretanto também é pedagógico, já que, "*possibilita a efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo*". (VEIGA, 1998, p. 12).

Refletindo com os autores, podemos concluir que também é importante pensar que ao tratar de um PPP voltado para a paz este não pode ser resumido a um documento esquecido em “fundo de gaveta”; pois, deve representar os anseios e a intencionalidade da escola. Tem que ser um documento verdadeiramente vivo na realidade escolar manuseado e discutido frequentemente.

Para que esse documento seja realmente presente no cotidiano ele precisa ser elaborado por toda a comunidade escolar. Deve carregar em si um pouco de cada um que ajudou em sua elaboração. SEVERINO (1998) nos diz que:

Para que se possa falar de um projeto impregnado por uma intencionalidade significadora, impõe-se que todas as partes envolvidas na prática educativa de uma escola estejam profundamente integradas na constituição e vivência dessa intencionalidade [...] para tanto, impõe-se que toda a comunidade escolar seja efetivamente envolvida na construção e explicitação dessa mesma intencionalidade (SEVERINO 1998, p. 89).

A participação de todos os funcionários da escola na elaboração do PPP é essencial, pois quando propomos uma cultura de paz não nos restringimos a apresentar atitudes pontuais dos professores ou da equipe diretiva, sendo de uma cultura, relaciona-se com uma postura a ser implementada em toda a escola, de todas as pessoas que ali estejam.

VASCONCELLOS (2004) nos diz que:

Quanto maior a participação na elaboração, maior a probabilidade de que as coisas planejadas venham de fato a acontecer. Todavia, quanto maior a participação, maior a dificuldade de lidar com a massa de dados e, sobretudo, de intenções, propostas, conflitos. (VASCONCELLOS 2004, p.26)

Portanto não há como pensar em um PPP que congrega a paz sem que apresente o envolvimento dessa cultura na prática cotidiana escolar.

#### **4.1 EDUCAÇÃO: UMA VISÃO HOLÍSTICA**

Há um ponto importante que deve ser destacado sempre que voltamos ao tema educação para a paz, que é a mudança do ponto de vista que tínhamos sobre ela. A paz não pode ser apenas a ausência de guerras entre povos, a paz entre as pessoas é internamente construída em cada um. O paradigma holístico entende o mundo como um

todo, bem como as pessoas como vários que formam um todo, menores e partes deste maior, sem dissociações, já afirmava Cappra (1996).

Nesse sentido entendemos a educação e a escola não mais como o lugar que segmenta áreas de conhecimento e prepara os alunos para as provas bimestrais ou para os mais acirrados vestibulares ou concursos, e sim como um espaço que corrobora para a formação plena do indivíduo, de forma integral e transformadora.

Um grande desafio do paradigma holístico é o papel do professor na transição. Se antes o enfoque principal do seu trabalho era que os alunos absorvessem os conteúdos que eram esperados para aquela etapa de ensino, agora o professor precisa pensar em tudo que está em seu alcance para que o aluno resgate valores como honestidade, gentileza e cuidado como meio ambiente e se entenda como pleno na sociedade em que está inserido. Entender o aluno como pleno é reconhecer que este é um ser holístico.

Weil P., Crema R. e de D' Ambrósio (1993, p. 47) afirmam que:

Convém lembrar aqui a existência de dois hemisférios cerebrais, cada um com funções diferentes: no cérebro direito predominam a intuição, a criatividade, a sinergia, a síntese, a visão global: o cérebro esquerdo é mais racional, analítico, conceitual e por isso mesmo dualista. O antigo paradigma está evidentemente ligado a esse último hemisfério, enquanto o novo paradigma leva em conta os dois hemisférios, com apoio no corpo caloso, responsável pela sinergia entre eles.

Antunes (1998) faz um alerta sobre a importância do trabalho de Howard Gardner, psicólogo e escritor em seus livros sobre inteligências múltiplas, que possibilita a melhor compreensão do aluno em sua totalidade.

Howard Gardner (2000), citado por Antunes entende que existem oito tipos de inteligência, porque nas suas pesquisas identificou essa diversidade nos seres humanos. Compreender essas inteligências pode ser um caminho para o professor no percurso de orientar seus alunos. Segundo Gardner (2000) são as seguintes inteligências: Linguística: Caracteriza-se pela fruição no uso do próprio idioma e na aprendizagem de outros idiomas, bem como forte desejo de se expressar; Corpora-sinestésica: Pode ser traduzida pela habilidade em controlar os movimentos do próprio corpo; Musical: Caracteriza-se pela habilidade em compor e executar padrões musicais como ritmo, timbre entre outros; Espacial: Caracteriza-se pela capacidade de recriar aspectos das experiências visuais, assim como sua relação com demais fatores externos; Intrapessoal: É traduzida pela

capacidade se autoconhecer, de se autocontrolar; Interpessoal: Caracteriza-se pela capacidade de entender as necessidades e desejos de outros; Naturalística: Capacidade incomum de diferenciar animais, plantas e elementos naturais bem como forte conexão com a natureza; Lógico-matemática: Capacidade de resolver cálculos, equações e problemas abstratos;

Ao conhecer as oito inteligências de Howard Gardner é possível pensar sobre numa metodologia holística. Tratando-se de considerar o conhecimento como uma construção coletiva onde os alunos possuam condições de compartilhar o que aprenderam e refletiram, e sendo o professor um mediador, conforme propõe Yus (2002).

Também Yus (2002, p.12) destaca a importância do que denomina de comunidades de aprendizagem para auxiliar à metodologia holística. Esse autor apresenta alguns princípios dessas comunidades:

- Os estudantes assumem a responsabilidade por sua própria aprendizagem;
- As experiências de aprendizagem estão aos interesses e às necessidades dos estudantes;
- Os estudantes estão envolvidos ativamente na aprendizagem de vários grupos e contextos;
- A aprendizagem é compreendida aplicada demonstrada e interiorizada.

Quanto a avaliação, nessa metodologia, o foco é em falar de um rito processual, para que sempre possa ser observado o nível em que o aluno está e onde e como ele pode avançar. A auto avaliação é aplicada para que o aluno possa enxergar seus progressos e avanços e também possa se melhorar ao longo do processo. A confiança é imprescindível neste estágio de desempenho.

Confiar ou não em alguém é pressupor, em certo grau, o conhecimento sobre a pessoa, é se dispor a correr riscos quanto ao comportamento do outro; é estabelecer interações sem a preocupação ou a necessidade de se precaver; é uma predisposição para ações colaborativas. (PASSOS, C. 2019, p.69)

## **4.2 COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA**

Comunicação não violenta (CNV) é uma proposta de comunicação estudada pelo psicólogo norte-americano Marshall Rosenberg (2006).

A CNV tem como objetivo melhorar a forma como nos relacionamos uns com os outros, partindo da mudança em nossas próprias atitudes frente à outra pessoa.

O autor acredita que a natureza do ser humano é compassiva e assim a comunicação não violenta nos convida a percebermos comportamentos e condições que nos afetam para que possamos oferecer sempre o melhor ao outro (ROSENBERG, 2006).

Existem quatro pilares que nos direcionam a uma comunicação não violenta, segundo o mesmo autor, a serem observados nas relações: Observação dos fatos sem julgamento ou avaliação; Identificação dos sentimentos em relação aos fatos observados; Reconhecimento de necessidades ligadas aos sentimentos identificados; Elaboração de pedidos claros, específicos e concretos para enriquecer a própria vida.

Rosenberg acredita que ainda que as pessoas envolvidas no processo comunicativo não conheçam a CNV tenderão a se sentir afetadas positivamente. Rosenberg (2006, p.134) cita o filósofo israelense Martin Buber, nascido na Áustria, para descrever com maior profundidade esse processo:

Apesar de todas as semelhanças, cada situação da vida tem, tal como uma criança recém-nascida, um novo rosto, que nunca foi visto antes e nunca será visto novamente. Ela exige de você uma reação que não pode ser preparada de antemão. Ela não requer nada do que já passou; ela requer presença, responsabilidade; ela requer você.

Buber também era teólogo e jornalista e, pelo que percebemos através de sua citação por meio de Rosenberg, tem uma forma totalmente humana de sugerir o diálogo, uma vez que foi um grande defensor da coexistência entre árabes e judeus, criticando avidamente o modelo adotado na construção do Estado de Israel, Buber aplicou na área Pedagógica os conceitos que usava em sua defesa pela paz. Explicava, ao seu ver, que o processo educativo deveria privilegiar a conversa e a cooperação entre as crianças, pois, saber se relacionar é mais importante do que ser individualmente bem-sucedido.

### **4.3 EXEMPLIFICANDO A APLICABILIDADE DE UMA PEDAGOGIA HUMANIZADA PELA EXPERIÊNCIA DA ESCOLA CLASSE 46 DE CEILÂNDIA-DF (2018-2021)**

Ao pesquisarmos projetos políticos pedagógicos de diferentes realidades que explicitassem em seu objetivo trabalhar a cultura de paz com prioridade, encontramos o PPP da Escola Classe 46 de Ceilândia-DF.

A escola oferece educação infantil (4 e 5 anos), os 9 anos do Ensino Fundamental e Educação Especial. A comunidade escolar é constituída por famílias diversificadas das mais diversas realidades socioeconômicas, sendo que a maioria trabalha fora e há quem não reside com pai e mãe e sim com avós, tios entre outros membros da família. Algumas famílias são assistidas por programas assistenciais do governo como o bolsa família.

A maioria dos alunos mora próximo a escola ou em bairros próximos. A escola relata que uma parcela significativa dos discentes não traz o material completo o que acaba prejudicando o andamento das atividades propostas. Também há por parte da Classe 46 grande preocupação com a questão comportamental dos educados visto que muitos desrespeitam a figura do professor e dos outros membros que compõem a escola. São relatados também situações de desrespeito entre os próprios discentes. Outra questão é a falta de cuidado com a parte física e patrimonial da escola.

A escola relata que a participação dos responsáveis ainda não é a ideal, porém é significativa. Havendo momentos, inclusive, que os mesmos tomam a iniciativa de se fazerem presentes mesmo sem convocação.

Por se tratar de uma escola muito antiga, há a necessidade de reformas na parte hidráulica, nos pisos das salas de aula e na cantina. A quadra é descoberta, o que atrapalha o trabalho dos profissionais de Educação Física nos dias de verão e chuva.

#### **4.3.1 CULTURA DE PAZ NA ESCOLA ESTUDADA**

“Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação (...)”

[Artigo 1º da Declaração da ONU sobre uma Cultura de Paz, 1999]

O PPP em vigor destaca que a violência tem sido uma característica comum presente nas relações interpessoais dos mais diversos meios e por mais que a escola seja um espaço de cidadania responsável, ainda assim não está isenta desta violência; e isso tem sido um grande problema.

O documento ainda fala que “*É necessário trabalhar uma cultura de paz que fortaleça os valores de uma convivência solidária e conciliadora entre as pessoas, buscando construir uma sociedade cidadã planetária, mais humana e mais fraterna.*”

Assim traz o conceito da cultura de paz como “paz em ação”. Fala da não violência social, nega as violências física, sexual, étnica, psicológica, de classe, de palavras e de ações. Apresenta a paz não como uma ausência de conflitos e problemas, mas de uma ressignificação deles ao trabalhá-los respeitando as diferenças e propondo a solução pacífica dos problemas.

Propõe educar as crianças para a paz por meio do exemplo, ao observarem na escola e nas relações que se constituem dentro dela práticas de solidariedade, empatia, respeito a diferentes opiniões e busca frequente pelo diálogo. Também diz que é necessário estimular professores, educandos, pais e comunidade a compartilharem e vivenciarem, no seu dia a dia, os princípios da Cultura de Paz que são: Respeitar a vida; Rejeitar a violência; Redescobrir a solidariedade; Ser generoso; Ouvir para compreender; Preservar o planeta.

#### **4.4 PROCESSOS CIRCULARES COMO METODOLOGIA DE CRIAÇÃO DE CONSENSO E RESTITUIÇÃO DA PAZ**

Pensando na perspectiva da Cultura de Paz não posso deixar de citar a ótica apresentada pela advogada e doutora PHD em Psicologia social, Célia Passos, que é mediadora, membro do Fórum Permanente de Mediação e Práticas Restaurativas do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro (TJ-RJ) e fundadora do Instituto de Mediação, Facilitação, de Diálogo e Construção de Consenso (ISA-ADRS).

Cabe neste momento explicitar o que se entende por justiça restaurativa, segundo Marcos Rolime Mylenne Jaccoud, foi o psicólogo Albert Eglash quem cunhou a expressão “justiça restaurativa”, em seu trabalho *Beyond restitution: creative restitution* (1977). Nele, o cerne era a proposta de reabilitar o ofensor através do estímulo de pedir perdão e se retratar diante da vítima. E nele se insculpiu o mais importante princípio do movimento restaurativo, qual seja, a transformação do ser humano, dando a ele a chance para refletir sobre os seus erros e buscar caminhos a serem trilhados para repará-los de alguma maneira.

Atualmente, observa-se interações humanas fracassadas, conflitos nascem da ausência de diálogo ou dialogo precário, sem alcance do consenso e desenvolvimento de habilidades emocionais, até as quais deveriam ser, básicas como a fala e a escuta, cada dia mais prejudicadas e complexas de serem alcançadas.

Segundo a doutora Célia Passos (2019), um ponto de partida para o uso eficiente e otimizado de tais capacidades é o resgate de valores e a criação de consenso, uma vez que estes, assim como normas e regras, estão imbuídos em modelos de convivência dos quais convertem-se em diferentes impactos sobre as pessoas.

Segundo PASSOS (2019 p.30) valores são *“...os princípios que inspiram as nossas ações e modelam a realidade em nosso entorno. São pilares que nos dão eixo e são, ao mesmo tempo, escolhas estruturantes do nosso agir. Pensar e querer.”*

Cabe ressaltar que consenso não é sinônimo de unanimidade e sim, “um esforço de boa-fé para satisfazer os interesses de todos os atores” (PASSOS,2019), mediante a concordância de todos sobre determinada proposta apresentada, conforme a autora afirma. Pensando na proposta de resgate de valores e criação de consenso, por meio da mediação de conflitos, surge a necessidade de fazer uso de outras metodologias para facilitar a comunicação que fuja do modelo comum na qual se reflete a opinião das partes acabando por, algumas vezes, estimular ainda mais a competitividade, o conflito e a violência que ali já existia.

A metodologia apresentada pela autora Célia Passos, chamada de Processo Circular, é oriunda de rituais realizados pelos povos nativos e ancestrais, tal processo foi adaptado e esculpido ao longo dos anos até tomar a forma que hoje possui, sendo utilizado como método para transformação de conflitos. Sobre o círculo a autora afirma que:

para algumas culturas os Círculos são considerados espaços sagrados, pois evocam o melhor das pessoas, conduzem ao reaprendizado da convivência e ensinam, pela vivencia, a lidar com as diferenças, permitindo que se estabeleça o diálogo através de uma conexão profunda entre os participantes.

Os arcabouços basilares que integram o círculo proposto pela autora, são a cerimônia de abertura e encerramento, o bastão de fala, o centro do Círculo, o facilitador

ou guardião, os valores que são construídos no coletivo durante o círculo e o consenso, quando for o caso, com base no bem estar e interesse comum.

As cerimônias de abertura e encerramento servem para delimitar o início e o fim do círculo, onde na cerimônia de abertura utiliza-se alguma dinâmica (história, música ou poesia, por exemplo) conduzida pelo Guardião como mecanismo de inserção dos participantes na ação, de modo que os integrantes se sintam à vontade para se inter-relacionar com os demais participantes. Na cerimônia de encerramento, o rito é semelhante, entretanto, com a finalidade de preparar os participantes para retornarem ao espaço comum de suas vidas, conforme PASSOS (2019, pg. 81) cita e continua:

Tanto as aberturas quanto os encerramentos são importantes para ajudar aos participantes do Círculo a estarem presentes no Círculo e estarem conscientes de que estão saindo dele, o que muitas vezes, faz com que tenham que retomar seus filtros e projeções.

O Bastão de fala é utilizado como forma de preservar a igualdade de fala e escuta entre todos os presentes no Círculo sem intervenção, onde os demais integrantes somente poderão ter oportunidade de falar quando for chegada sua hora de estar com o bastão sem interromper ou ser interrompido. Cabe destacar que:

Torna-se mais fácil compreender como o bastão de fala instaura o diálogo e promove a escuta qualificada, oferecendo a oportunidade de falar sem interrupção, ouvir sem interrupção, ofertar o silêncio ou passar a vez, simplesmente passando adiante o bastão de fala. É interessante observar que – passar a vez, não falar ou oferecer silêncio não é um problema quando se está no Círculo.

Geralmente, no Círculo os integrantes são organizados, de fato, em formato circular, sem que seja utilizado mesas ou qualquer limitação no campo de visão. No centro do círculo usa-se algum elemento que possua algum grau de afinidade com os participantes, embora, conforme afirma PASSOS (2019, p.103):

...o Círculo não tem conotação religiosa. A referência que é feita ao sagrado no Processo Circular não é uma alusão de cunho religioso. Não está correlacionado a religiões, mas sim, a disponibilidade para, a partir dos valores compartilhados, nos abirmos ao melhor de nós, tanto em receptividade quanto em equilíbrio.

A autora afirma que costuma utilizar no centro do Círculo algum elemento da natureza com a finalidade de remeter a conexão com esta, sendo assim, uma fonte de inspiração ou, ainda, deixar sobre a responsabilidade dos integrantes do Círculo incorporar ao mesmo elementos “*sendo o grupo também autor do modo como se organizam e se articulam entre si os elementos trazidos para o Círculo*”, conforme aponta PASSOS (2019, p. 104). Importante ressaltar que antes de cada elemento trazido pelos integrantes ser incorporado ao centro do círculo, quem o trouxe será incumbido de contar a história do objeto, visando a partilha de histórias e conhecimento mútuo, de acordo com PASSOS (2019, p.107)

É importante trazer ao conhecimento a função do guardião ou facilitador no processo circular, diferente da mediação onde o mediador é responsável pelo processo de mediação e conversa com as partes, em conjunto ou em separado até que os mediados cheguem a uma solução comum apontando possíveis soluções ou conduzir os resultados, o facilitador do processo circular tem a função de criar e manter um espaço propício para o diálogo respeitoso entre os participantes. Paciência, respeito, responsabilidade, humildade, capacidade de escuta atenta, são alguns dos requisitos para o desempenho de tal função. O mesmo conduzirá os processos, afim de oportunizar a construção dos objetivos e valores do grupo com a mínima intervenção possível. Cabe salientar que “*A forma e a intensidade com que a responsabilidade é compartilhada, traz para cada pessoa, singularmente o mesmo grau de responsabilidade.*” (PASSOS, 2019, p 136). Segundo a mesma autora, p 143:

...a arte da facilitação de um Círculo é exatamente desconstruir essa ideia de lugar de poder sobre o outro para conseguir, enquanto facilitador, construir um espaço horizontal e que promova a responsabilidade e autoria coletiva. Para isso o facilitador deve exercitar a simplicidade; deve se “humildar”, ser o que é.

Círculos de diálogo devem ser estimulados no ambiente escolar, pois são espaços que tem enorme potencial de aumentar e estimular a melhor interação no dia a dia escolar, permitindo, assim, a construção coletiva através da reflexão e troca de experiências entre os envolvidos. Não é necessário que haja um conflito para os Processos Circulares serem utilizados quando se pensa no uso deste como ferramenta para estimular o diálogo e aprendizado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou responder a seguinte pergunta: “Como o profissional Pedagogo, atuante na educação infantil, através do vínculo afetivo professor-aluno, pode cultivar a cultura da paz em seu segmento educacional? ”

Sem almejar respostas definitivas, resolver o questionamento exigiu uma pesquisa que se estendeu por diversos conceitos passando por inúmeras áreas da própria Pedagogia e refletindo com diversos teóricos da educação, filósofos e também teólogos.

Ainda sobre a questão, um ponto essencial é que haja a reflexão do profissional Pedagogo e da escola, como um todo, no processo pedagógico para estimular relações não-violentas e o trabalho cooperativo. Esta ação não é algo novo, mas um reflexo da própria educação. É preciso conhecimento e observação de como se constituem as relações interpessoais na escola para que possa haver a intervenção ou se pensar em estratégias pedagógicas que propiciem a mudança de paradigmas nos educandos e, para isto, se fazem necessárias estratégias que de fato afetem os educandos, significando para eles algo que seja capaz de ressignificar seu pensar.

No âmbito pessoal, é interessante que cada profissional reavalie suas próprias concepções de conflitos, de violência direta e estrutural, reavaliar suas crenças e conceitos. Sobre o contexto, é vital entender que a agressão que se manifesta no ambiente escolar é a ponta do iceberg e que não adianta somente tratá-la, porém ir além, compreendendo estruturalmente o que gera comportamentos agressivos e contrários a paz afim de conquistar uma educação integral, onde conhecimentos pedagógicos e valores voltados para a paz se façam cada vez mais presentes na formação dos jovens cidadãos. Cuidar da convivência e zelar pela paz não é um peso no trabalho educativo, mas um facilitador deste trabalho docente.

A afetividade na relação professor-aluno, nesse recorte, buscou comprovar que o afeto é parte indissociável do trabalho docente; também foi necessário trazer um breve histórico da Educação Infantil para que pudéssemos refletir melhor sobre o papel do profissional que atua nesse segmento da Educação Básica.

Conceituar a Comunicação Não Violenta, pensada por Rosenberg (2006), também se fez necessário para compreender a paz e as maneiras de sermos menos violentos, com atos e palavras, em nossa prática cotidiana, seja no ambiente escolar ou fora dele.

Uma pesquisa em busca de Projetos Político Pedagógicos de escolas brasileiras que já adotassem, ou que pretendessem adotar, uma cultura de paz nos levou ao PPP da Escola Classe 46 de Ceilândia- DF que nos trouxe clareza sobre essa instituição e como vem implantado essa cultura e aproveitamos para interligar com a experiência. Através do entendimento dos Processos Circulares, literatura de Célia Passos (2019), é notório que o mesmo se constitui em uma prática restaurativa adequada para a resolução de conflitos interpessoais em ambiente pedagógico, visto que favorece o diálogo entre as partes por busca de alternativas consensuais. Dessa perspectiva, os processos circulares, bem como os princípios restaurativos do diálogo, da empatia, da comunicação não-violenta, entre outros, são pertinentes como prática pedagógica, podendo ser integrados a outras concepções de ensino e aprendizagem com a finalidade de despertar a cultura de paz.

Concluimos nesse trabalho que não é uma tarefa fácil despertar a cultura de paz, seja no ambiente escolar ou em outros. Essa mudança de paradigma escolar deve partir de dentro de cada sujeito (intrapsíquico) para então poder afetar um grupo (interpessoal). Sabemos que o pedagogo, seja ele atuante em sala de aula ou em outras áreas que também requeiram conhecimentos pedagógicos, tem o papel de influenciar e de servir como modelo para seus alunos. Acreditamos então que é na mudança de paradigmas que toda a escola e em consequência a sociedade poderá ser transformada. A cultura de paz desde a educação infantil é, portanto, o caminho para a Pedagogia Humanizada e meta indissolúvel na fase atual da nossa evolução.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Petrópolis: Vozes, 1998
- ANTUNES, Celso. **Professores e professauros: reflexões sobre a aula e prática pedagógicas diversas**. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- ANTUNES, CELSO. **Relações Interpessoais e autoestima, 6ª Ed., Ed. Vozes, 2009.**
- ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação. Campinas/São Paulo: Verus Editora, 2003.**
- ALVES, R. **Sobre os professores e as cozinheiras**. O Estado de São Paulo, SãoPaulo, 11 de junho de 1996.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- DANTAS, H. (1992) **Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon, em La Taille, Y., Dantas, H., Oliveira, M. K. Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda.
- DIDONET, Vital. **Creche: a que veio, para onde vai**. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 18, n. 73, 2001.
- FREIRE, Paulo. **O Papel da Educação na Humanização**. Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, Outubro, 1969, p. 123-132.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FCB VILELA, A ARCHANGELO: **A Escola Significativa e o Professor Diante do Aluno** - São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- JARES, Jesus. **Educação para a paz; sua teoria e sua prática/** (Trad.Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KUHLMANN JÚNIOR, Moisés. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX**. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. p. 3-30 (Coleção educação contemporânea)

- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática: Coleção magistério, série formação do professor.** São Paulo: Cortez, 2008.
- MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem.** São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 2003.
- NUNES, A. O. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores.** São Paulo: Contexto, 2011.
- PACHECO, José. Blog A do Grupo A entrevista José Pacheco. 18 de julho de 2013. (Acesso em 12 de agosto de 2019). Disponível em: <https://bloga.grupoa.com.br/bloga-entrevista-jose-pacheco/#:~:text=O%20problema%20C3%A9%20a%20pr%C3%B3pria,e%20pr%C3%A1ticas%20do%20s%C3%A9culo%20XIX>
- PACHECO, José. Revista Nova Escola entrevista José Pacheco. 01 de abril de 2004. (Acesso em 12 de agosto de 2019) Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/335/jose-pacheco-e-a-escola-da-ponte>
- PASSOS, Célia. **Circulando dentro e fora dos círculos: Narrativas de uma prática em processos circulares.** Rio de Janeiro: ISA-ADRS Instituto de Soluções Avançadas, 2019.
- SEVERINO, A. J. **O projeto político-pedagógico: a saída para a escola. In: Para onde vai a escola?** Revista de Educação DA AEC, Brasília, DF (107), abril/jun. 1998
- ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais I** Marshall B. Rosenberg ; [tradução Mário Viela]. - São Paulo: Ágora, 2006
- RIZZO, Gilda. **Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- RADESPIEL, MARIA, **UEMBK\_MANUAL de Valores Maria Radespiel,** 2009.
- ROIZMAN, Guss. **Manifesto 2000,** 2002.
- TRENTIN, Leontina Rita Aocrinte: **Humanização: o futuro da humanidade.** (Acesso em 12 de agosto de 2019) Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.com/religiao/humanizacao-futuro-humanidade.htm>

VASCONCELLOS, C. S **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 5ª ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Escola: espaço do projeto político-pedagógico.** 4. ed. Campinas: Papirus, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L.S **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WALLON, Henri. **Do ato ao pensamento.** Lisboa: Moraes Editores, 1978.

WALLON, Henri. **As Origens do Caráter na Criança.** São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971.

WEIL, Pierre, D'AMBRÓSIO, Ubiratan e CREMA, Roberto. **Rumo à nova Transdisciplinaridade.** 2. Ed. São Paulo: Summus, 1993.

YUS Rafael. **Pedagogia Holística: Um novo Olhar na Educação.** Martins Fontes, 2002.