

Virgínia Ostroski Salles  
Damaris Beraldi Godoy Leite  
Antonio Carlos Frasson  
(Organizadores)

# Formação de Professores: Perspectivas Teóricas e Práticas na Ação Docente

Virgínia Ostroski Salles  
Damaris Beraldi Godoy Leite  
Antonio Carlos Frasson  
(Organizadores)

# Formação de Professores: Perspectivas Teóricas e Práticas na Ação Docente

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Lorena Prestes  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobom – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
F723	Formação de professores [recurso eletrônico] : perspectivas teóricas e práticas na ação docente / Organizadores Virgínia Ostroski Salles, Damaris Beraldi Godoy Leite, Antonio Carlos Frasson. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-787-1 DOI 10.22533/at.ed.871191911  1. Educação. 2. Prática de ensino. 3. Professores – Formação. I. Salles, Virgínia Ostroski. II. Leite, Damaris Beraldi Godoy. III. Frasson, Antonio Carlos.  CDD 370.71
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Diversidade que busca a unidade. A tentativa da unidade na diversidade. A complexidade da diversidade! Complexidade, diversidade em busca de aproximações e perspectivas de unidade na educação! Estas expressões estão a cada ano, neste século, sendo mais debatidas e pesquisadas nas instituições de ensino superior e, particularmente nos programas de Pós-Graduação.

É exatamente sobre essa diversidade e complexidade, contidas no campo educacional que trata este livro, resultado do conjunto de mesas redondas realizadas pelo grupo de pesquisa: Educação a Distância - Formação Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia, da UTFPR – Câmpus Ponta Grossa, durante as atividades do Congresso do Educação de Ponta Grossa, em parceria com Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2018.

Os profissionais convidados para as mesas redondas vieram de diversas instituições de ensino e pesquisa, enriquecendo os debates com experiências pedagógicas, enfoques sobre as políticas educacionais e pesquisas sobre a educação. Da diversidade dos participantes, percebemos uma unidade de perspectiva que gira em torno da formação de professores, tanto nos aspectos relacionados aos conhecimentos/conteúdos, como também das metodologias de ensino emergentes, além da formação humana presente no fazer/construir educacional.

A primeiro eixo do livro trata das questões pedagógicas no Ensino de Ciências e Matemática. A qualidade da aprendizagem é ponto central, a partir de novas discussões teóricas e epistemológicas que estimulam a compreensão da ciência. Os textos que compõe esta parte, investigam a formação de professores, a organização de metodologias e a motivação docente, permeados pela perspectiva da ludicidade, situações-problema entre outros. Sim, é um eixo sobre o Ensino de Ciências e Matemática, mas é sobre muito mais! As reflexões contidas nos textos servem para a formação de professores em todas as áreas do conhecimento, pois abordam fundamentos comuns às pesquisas da área.

A formação docente na área da inclusão é o tema do segundo eixo do livro. Outra vez, a formação de professores é discutida a partir de diversos elementos. Surge a discussão da neurociência na relação com a inclusão educacional. Destacamos a importância de estudos sobre a neurociência na educação em geral, especialmente em tempos de tecnologia sem precedentes na humanidade. Além disso, as políticas de inclusão são tratadas a partir da perspectiva da gestão municipal, envolvendo processos da gestão escolar e da participação comunitária, demonstrando avanços e as demandas, ainda necessárias, para qualificar o campo da inclusão. Sim, os artigos tratam das questões da inclusão, mas estão além disso! Eles mostram que a inclusão é um movimento da educação e da formação de professores, em todos os campos, para todos os envolvidos. Além disso, ressaltam que a gestão educacional, as políticas públicas e a neurociência estão, cada vez mais, no centro do debate da educação!

Ao discutir sobre as violências e convivências escolares, o terceiro eixo do

livro traz um conjunto de reflexões e experiências fundamentais para a escola atual, a cultura da paz. Em maio de 2018, a cultura de paz e a prevenção das violências escolares passaram a fazer parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Com isso, a necessidade dos estudos e avaliação de experiências deste campo são fundamentais. Os textos desse eixo tratam aspectos filosóficos, metodológicos e experiências concretas da educação para a paz, de forma clara e sistematizada. Sim, os temas são cultura de paz, prevenção de violências e qualificação das convivências escolares, e isso serve para todas e todos os docentes da escola de nosso tempo!

Além dos temas acima que, guardadas pequenas especificidades, trazem um amplo conjunto de perspectivas para todas as áreas de ensino e para a educação de maneira geral, o quarto eixo do livro encaminha a reflexão e a proposição de caminhos a partir das metodologias ativas em EAD. A formação de profissionais em EAD, especialmente de professores, tem passado por muita discussão ao longo dos últimos anos. É urgente qualificar os recursos humanos para a educação e a EAD é parte importante neste processo. Porém, para isso é necessário garantir qualidade da aprendizagem. Assim, este eixo traz discussões sobre metodologia, legislação e propostas na EAD que servem para entender e projetar perspectivas. Sim, essa discussão é sobre metodologias ativas e a EAD, mas serve para todas e todos os professores da atualidade, imersos em formação inicial e continuada em EAD, mas também atentos ao hibridismo que as metodologias ativas levam ao ensino presencial!

Como vemos, esta obra é fruto do caminho da unidade na diversidade, onde diversos temas foram tratados à luz do processo da aprendizagem e da formação de professores, promovendo um intercâmbio de experiências, pluralidade de olhares e abordagens teóricas e epistemológicas que merecem ser observadas em seu conjunto. O século XXI é o século da perspectiva da complexidade, onde o todo e as partes precisam se integrar efetivamente, onde especificidade e totalidade se encontrem, fortalecendo o conhecimento. Desta integração, encontraremos caminhos para avançar, qualificar e tornar a pesquisa em educação mais concreta e sintonizada com o cotidiano escolar.

Portanto, este livro certamente nos traz fundamentos da aprendizagem, reflexões sobre a educação e as políticas públicas, metodologias diferenciadas, experiências educacionais e perspectivas sobre a formação docente. Tudo isso de maneira clara, fundamentada e inspiradora. Lido pela perspectiva da especificidade de cada eixo, será uma contribuição muito importante para os campos do conhecimento. Entendido em sua totalidade/complexidade pode ser um livro fundamental para lançar luz à educação de forma na atualidade! Arrisquem-se na complexidade! Boa leitura!

Nei Alberto Salles Filho

## SUMÁRIO

### EIXO 1: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICAS

#### **CAPÍTULO 1 ..... 3**

ENSINO DE MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: DESAFIO E EMOÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria de Fátima Mello de Almeida

Agnes Regina Krambeck Cabrini

**DOI 10.22533/at.ed.8711919111**

#### **CAPÍTULO 2 ..... 13**

A ÁREA DA MATEMÁTICA E O TRABALHO PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Lucimara Glap

Sandra Regina Gardacho Pietrobon

**DOI 10.22533/at.ed.8711919112**

#### **CAPÍTULO 3 ..... 26**

ENSINAR CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO INVESTIGATIVO

Caroline Elizabel Blaszkó

Amanda de Mattos Pereira Mano

**DOI 10.22533/at.ed.8711919113**

### EIXO 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM INCLUSÃO

#### **CAPÍTULO 4 ..... 45**

CONTRIBUIÇÕES DA NEUROCIÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI VOLTADA À INCLUSÃO EDUCACIONAL

Fabio Seidel dos Santos

Pauline Balabuch

Daniela Frigo Ferraz

Antonio Carlos de Francisco

**DOI 10.22533/at.ed.8711919114**

#### **CAPÍTULO 5 ..... 60**

POLÍTICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR NA SEGUNDA DÉCADA DO SÉCULO XXI

Elizabeth da Aparecida Euzebio Alves

Cyntia Roselaine Drago Venancio

**DOI 10.22533/at.ed.8711919115**

**CAPÍTULO 6 ..... 79**

SÍNDROME DE ASPERGER: CONTRIBUIÇÕES PARA ATUAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO ESCOLAR

Eliane Maria Morriesen  
Juliane Retko Urban  
Bruna Braga Volpe  
Teresinha Fátima Almeida  
Antonio Carlos Frasson

**DOI 10.22533/at.ed.8711919116**

**EIXO 3: FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA CULTURA DE PAZ:  
OLHARES A PARTIR E PARA A INFÂNCIA**

**CAPÍTULO 7 ..... 94**

CULTURA DA PAZ: OLHARES A PARTIR E PARA A INFÂNCIA

Araci Asinelli-Luz  
Michelle Popenga Geraim Monteiro  
Tatiane Delurdes de Lima  
Alessandra de Paula Pereira

**DOI 10.22533/at.ed.8711919117**

**CAPÍTULO 8 ..... 108**

CULTURA DE PAZ: ELEMENTOS TEÓRICOS COMO SUBSÍDIO PARA A DISCUSSÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Nei Alberto Salles Filho

**DOI 10.22533/at.ed.8711919118**

**CAPÍTULO 9 ..... 120**

VIVÊNCIAS E CONVIVÊNCIAS EM EDUCAÇÃO PARA A PAZ: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA COM JOGOS COOPERATIVOS

Vânia Katzenwadel de Oliveira

**DOI 10.22533/at.ed.8711919119**

**CAPÍTULO 10 ..... 131**

DIÁLOGO INTER-RELIGIOSO E ESPIRITUALIDADE COMO MEIOS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS ESCOLARES À LUZ DOS ARTIGOS 12 E 33 DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

Patrícia Machado Pereira Giardini

**DOI 10.22533/at.ed.87119191110**

**CAPÍTULO 11 ..... 140**

EDUCAÇÃO PARA A PAZ E VIOLÊNCIA NA ESCOLA: UM ITINERÁRIO A PARTIR DA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA DE PAULO FREIRE

Virgínia Ostroski Salles  
Antonio Carlos Frasson

**DOI 10.22533/at.ed.87119191111**



## EIXO 4 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM METODOLOGIAS ATIVAS EM EAD

<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>153</b>
METODOLOGIAS ATIVAS: PROCESSOS E PERCURSOS DESDE CONFÚCIO À CONTEMPORANEIDADE	
<a href="#">Maria Fatima Menegazzo Nicodem</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.87119191112</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>168</b>
APRENDIZAGEM ATIVA PARA EAD: NOVAS FUNÇÕES DOCENTES	
<a href="#">Iolanda Bueno de Camargo Cortelazzo</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.87119191113</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>184</b>
METODOLOGIAS ATIVAS EM MODELOS HÍBRIDOS NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA	
<a href="#">Thuinie Medeiros Vilela Daros</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.87119191114</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>196</b>
NÍVEL DE EFICIÊNCIA DOS CURSOS NA MODALIDADE EAD DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA (UEPG): UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE UM CURSO DE BACHARELADO E UM CURSO DE LICENCIATURA	
<a href="#">Marcus William Hauser</a>	
<a href="#">Antônio Carlos Frasson</a>	
<a href="#">Rogério Ranthum</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.87119191115</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>205</b>
IMPACTO DO NOVO DECRETO 9057/2017 SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES QUE ATUAM NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)	
<a href="#">Cheperson Ramos</a>	
<a href="#">Virgínia Ostroski Salles</a>	
<a href="#">Antonio Carlos Frasson</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.87119191116</b>	
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES</b> .....	<b>215</b>
<b>SOBRE OS AUTORES</b> .....	<b>216</b>

## CULTURA DA PAZ: OLHARES A PARTIR E PARA A INFÂNCIA

### **Araci Asinelli-Luz**

Universidade Federal do Paraná – Doutorado em Educação  
Curitiba – Paraná

### **Michelle Popena Geraim Monteiro**

Universidade Federal do Paraná – Doutorado em Educação  
Curitiba – Paraná

### **Tatiane Delurdes de Lima**

Universidade Federal do Paraná – Doutorado em Educação  
Curitiba – Paraná

### **Alessandra de Paula Pereira**

Universidade Federal do Paraná – Mestrado em Educação  
Curitiba – Paraná

**RESUMO:** O presente estudo desenvolve um diálogo referente à Cultura da Paz e Infância, remetendo à concepção de criança da abordagem de Educação Infantil de Reggio Emilia (cidade do Norte da Itália). Na compreensão de que a sociedade atual vivencia a banalização das violências, há grupos, em especial, de educadores, que se organizam e projetam a Cultura da Paz voltada à formação humanizadora para as crianças e adolescentes. Para então dialogar sobre essa possibilidade, fez-se breve apresentação da construção social da criança e da infância brasileira,

perpassando de um sujeito considerado mini adulto para a compreensão de um ser humano complexo e em desenvolvimento. Nesse olhar humanizado sobre a criança, aproximou-se à concepção construída em Reggio Emilia, permitindo reconhecer as crianças como sujeitos de direito, capazes de serem autônomas, pesquisadoras, protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Embora a Cultura de Paz (enquanto fundamento não faça parte de tal abordagem) pode-se considerá-la o alicerce das relações humanas, o que é bastante valorizado em Reggio Emilia. Assim, como educadores da cidade italiana, acredita-se que a reciprocidade, as interações e o diálogo estão no coração da educação bem sucedida. Ademais, em nossa realidade brasileira, acredita-se na Cultura da Paz para o desenvolvimento saudável e natural da criança, enquanto natureza dos seres relacionais, clima para o desenvolvimento e aprendizagem na infância e para a construção do todo do ser humano.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criança. Infâncias. Reggio Emilia. Educação Infantil. Cultura da Paz.

### **CULTURE OF PEACE: LOOKING FOR AND FOR CHILDHOOD**

**ABSTRACT:** The present study develops a dialogue concerning the Culture of Peace and

Childhood, referring to the conception of children of the approach of Early Childhood Education of Reggio Emilia (city of Northern Italy). In the understanding that today's society is experiencing the trivialization of violence, there are groups, especially educators, who organize and project the Culture of Peace focused on humanizing formation for children and adolescents. In order to discuss this possibility, a brief presentation of the social construction of the Brazilian child and childhood was made, passing from a subject considered a mini-adult to the understanding of a complex and developing human being. In this humanized view on the child, he approached the conception built in Reggio Emilia, allowing children to be recognized as subjects of law, capable of being autonomous, researchers, protagonists of the teaching and learning process. Although the Culture of Peace (as a foundation is not part of such an approach) can be considered the foundation of human relations, which is much valued in Reggio Emilia. Thus, as educators of the Italian city, it is believed that reciprocity, interactions and dialogue are at the heart of successful education. In addition, in our Brazilian reality, we believe in the Culture of Peace for the healthy and natural development of the child, as the nature of the relational beings, climate for development and learning in childhood and for the construction of the whole of the human being.

**KEYWORDS:** Child. Childhood. Reggio Emilia. Child education. Culture of Peace.

## 1 | INTRODUÇÃO

Durante muito tempo, no Brasil, ao se falar em infância, a atenção voltava-se à assistência social. Não se imaginava a infância como fase de desenvolvimento e aprendizagem de habilidades cognitivas e sociais. Para as crianças pequenas, a creche existia como espaço de cuidado àquelas que eram oriundas de famílias socialmente desprovidas. A educação formal, para a infância, tinha seu início nos chamados Jardins de Infância, a partir dos 6 anos de idade, cuja finalidade era desenvolver habilidades entendidas como pré-requisitos para o processo de alfabetização. À época, não se falava em letramento, como nos dias de hoje. Participavam desse processo, geralmente, crianças de famílias com capacidade de financiar tal etapa da Educação Infantil, não ofertada pelo sistema público do ensino, exceto raramente.

Posteriormente, com a mudança na legislação brasileira, o cuidado à infância passou a fazer parte do processo educacional, constituindo a etapa da educação básica, denominada Educação infantil. Mas uma parcela significativa da infância continua a ser atendida pelas creches vinculadas à assistência social. O direito às vagas nas creches constitui-se, ainda, como a grande violação de direitos de crianças brasileiras. E onde há violação de direitos, há violências.

Muitas são as causas, no Brasil, das violências que têm na infância o seu foco de ação, desde a qualidade das relações familiares até questões estruturais, como o planejamento das cidades, quase sempre inadequadas para o convívio das crianças com os ambientes naturais e planejados. Além da cultura de violência que intimida

as famílias a cultivar uma vivência livre das crianças nas cidades, e até mesmo os (as) adolescentes. E há uma máxima popular que informa que *violência gera violência*. Nesse sentido, histórias de vida como Gandhi, Mandela, Madre Tereza de Calcutá, Malala, entre tantos personagens da História Moderna e Contemporânea, como no campo educacional Freinet, Montessori, Freire, Makarenko, enunciaram a paz e o diálogo como meios para uma educação emancipadora e transformadora de pessoas e sociedades.

Entende-se, portanto, em uma época de banalização das violências, que grupos organizados da sociedade civil e, em especial, os educadores, idealizem e se organizem para que a Cultura da Paz propicie os fundamentos para uma formação mais humanizadora para as nossas crianças e adolescentes.

Embora não se faça a referência à Cultura de Paz em Reggio Emília, Itália, ou mesmo nos escritos de Loris Malaguzzi sobre a proposta de educação ou forma de conceber a criança, o que se observa na abordagem educacional para a infância representa, na prática, o que se espera no Brasil para a escola voltada à Cultura da Paz. Em Reggio Emília, a Educação Infantil de 6 meses a 3 anos (conhecidas como *asili nido*) considera a criança como protagonista de sua aprendizagem e lhe proporciona autonomia e condições de se manifestar em suas múltiplas linguagens. Nessa etapa a escola é pública e de direito para todas as crianças, sem discriminação de raça, situação financeira ou social, havendo prioridade absoluta para as crianças oriundas de famílias com maior grau de dificuldade ou com direitos especiais. Na etapa seguinte, de 4 a 6 anos (denominadas *scuole dell'infanzia*), as crianças ficam sob a tutela do sistema público municipal, estadual ou privado, e têm sequência ao que foi iniciado no *asili nido*. Esse foi um dos motivos de, ao se falar em infância, ter-se escolhido a concepção construída em Reggio Emília.

## 2 | INFÂNCIAS E INFÂNCIAS

A reflexão sobre a infância vai muito além da análise de seus estágios de desenvolvimento, que envolve a construção individual/social e o reconhecimento do eu-criança, enquanto sujeito nos sistemas bioecológicos (família, escola, comunidade). Olhar a infância exige observar os microsistemas sociais em que a criança está inserida, quais são os espaços bioecológicos onde interage e a qualidade das relações que influenciam o seu desenvolvimento. A criança precisa ser reconhecida na sua especificidade e complexidade, considerando que sua evolução está interligada a vários fatores biopsicossociais que influenciam diretamente no cognitivo infantil (saber-sentir-pensar-agir).

Na cultura ocidental, a criança é considerada um ser humano em constante desenvolvimento que, por suas condições naturais, necessita de proteção, estímulo às práticas de necessidades básicas de sobrevivência (locomoção, alimentação,

comunicação, etc.), bem como o incentivo à aprendizagem para se tornarem adultas autônomas (conhecimento da cultura, normas, costumes, valores para a convivência em sociedade, por exemplo). Por sua vez, o conceito de infância também atende concepções político-ideológicas ligadas às leis trabalhistas e sistemas educacionais advindos da sociedade industrial, um processo que iniciou em classes sociais menos favorecidas até chegar a uma organização social (SALLES, 2005).

Ao estudar na história da sociedade a construção social da infância, observa-se um cenário onde as crianças não eram consideradas em suas formas particulares e complexas, como hoje as observa. De acordo com Ariès (1981), a arte medieval e as representações iconográficas até o século XIII, representavam as figuras de crianças a partir de seres adultos em tamanho menor. Até o século XVI, não se acreditava que as crianças pudessem obter personalidade, em que eram consideradas seres anônimas, destituídas de alma que, prematuramente misturadas entre os adultos, tornavam-se aprendizes no universo de produção deles.

Com as intensas transformações ocorridas na sociedade e com a presença influente do Cristianismo nos costumes, surge um olhar antes não observado dentre as famílias. Há, a partir do século XVI, maior preocupação em se proteger e cuidar da infância – sentimento emergente que passa a coexistir com o tradicional olhar sobre as crianças. Famílias passaram a manter cuidados mais atentos em relação à saúde, cuidados que envolveram, já neste século, a prática de vaciná-las (ÀRIES, 1981; ANDRADE, 2010).

Somente a partir do século XVIII, surgem iniciativas particulares de apoio higienista, preocupadas com a mortalidade infantil que afetava as crianças de baixa renda. Porém, o Estado não oferecia o suporte necessário para as crianças pobres e negras, consideradas diferentes da elite. Eram promovidas as taxas de natalidade e de mortalidade, bem como a extensão das práticas contraceptivas. Nesse período, em decorrência dos fatores de controle, houve o aumento da percepção e cuidado sobre a morte das crianças, distintamente da maneira observada em tempos anteriores. Há nesse contexto, o cuidado das famílias. Outro fato que também começa a ser reconhecido é o arquivamento e registro de fotografias infantis. Essa forma de pensar caracterizou o segundo sentimento em relação à infância e influenciou/influencia fortemente a educação dos séculos XX e XXI (ANDRADE, 2010).

A construção de nova concepção de infância oportunizou ações de pais e educadores para com as crianças: o de preservá-las, educá-las e promover seu desenvolvimento pleno. No Brasil, a criança também era vista como um “mini-adulto” tanto pela sociedade civil, como na escola, em que não se observava suas necessidades e particularidades, onde sua prática pedagógica era tradicional e defendia o ensino conteudista, autoritário e hierarquizado, em que a criança era apenas receptora do conhecimento a ela transmitido (MENDONÇA, 2014).

A partir do século XX a educação sofre transformações, com novos planos para o atendimento às crianças e para famílias que necessitavam. Após esse período

houve estudos para elaboração de diretrizes pertinentes à educação e a assistência, relacionadas às leis trabalhistas e que asseguravam o direito a amamentação e à entrada da mulher no mercado de trabalho. Em 1932 houve o Manifesto da Escola Nova, que defendia o ensino de qualidade para crianças de 0 a 6 anos. Foi um período de várias discussões, estudos, congressos, seminários, organização de creches e jardins de infância e a criação de órgãos especializados à assistência da infância brasileira (Departamento da Criança no Brasil em 1919; Diretoria de Proteção à Maternidade e à Infância em 1934; Departamento Nacional da Criança em 1942, entre outros) (MENDONÇA, 2014).

Somente em 1927, com o “Código de Menores”, é que o Estado passou a interferir e a tomar partido, reconhecendo a infância como termo próprio (não mais similar aos adultos). Porém, com essa apropriação, houve o enfraquecimento da família e o fortalecimento do Estado, onde prevaleciam duas formas de proteção à criança/adolescente: o Código de 1927 apresentava leis perigosas, vistas de acordo com a visão de quem decidia/ordenada, com cunho de assistência e proteção a crianças (consideradas abandonadas e delinquentes) e, para os ditos “normais” eram atendidos pelo Código Civil (leis estabelecidas aos adultos) (MENDONÇA, 2014).

O Código Civil não tratava de questões preventivas de cuidado, bem como não demonstrava preocupações com a higiene, proteção e a saúde dessas crianças. A educação, neste período, caracteriza-se por ser um elemento subordinado aos programas de saúde e assistência:

O Código Civil daquela época relacionava a ideia de “menor desvalido” com a de menor delinquente ou criminoso. Além disso, apresentava a repressão como medida necessária para solucionar o problema daquele menor (KRAMER, 2003, p. 49).

Nessa fase a educação mostrava-se dualista, apontando diferentes metas para os diferentes grupos sociais. De um lado, uma educação de qualidade trabalhando as potencialidades e habilidades infantis para os da elite; já para os filhos dos trabalhadores, a assistência, a compensação, as práticas de cuidado sem a preocupação de educar. Discussões importantes que levaram a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1961, com o objetivo de garantir à criança uma educação de qualidade. Com isso, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (*LDB/1996*) passaram a reconhecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica.

No ano de 1990, uma mudança radical na concepção de criança e adolescente faz surgir o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (*ECA/1990*) (BRASIL, 1990; BRASIL, 1996). O Estatuto da Criança e do Adolescente, em 13 de julho de 1990, por via da legislação, passa a assegurar direitos fundamentais a todas as crianças e adolescentes (exigibilidade), dando vida e concretude ao artigo 227 da Constituição Federal, no âmbito da Infância e



Adolescência. Para isso, Redes de Proteção foram construídas, a fim de proporcionar às crianças e adolescentes atendimentos integrais em todas as áreas: saúde, educação, assistência social, segurança ou em qualquer outra necessidade básica para o seu crescimento e desenvolvimento saudáveis. Nesse aspecto, dialogando sobre a construção social da infância, observa-se a sua importância para o desenvolvimento pleno da criança, que passou a constituir-se como um processo educacional. Para isso, também há necessidade de compreender diferentes abordagens educacionais que possibilitem a construção de uma Cultura da Paz à luz da importância do que é ser criança.

## 2.1 Infância na abordagem de Reggio Emilia

Refletir sobre a proposta de construção social da infância requer conhecer outros modelos assumidos na sociedade. Sem desmerecer a realidade brasileira, optou-se pela apresentação da concepção de infância e de criança a partir da Itália, mais especificamente da cidade de Reggio Emilia, cujo modelo de abordagem para a Educação Infantil tornou-se referência mundial para a infância. Inúmeros países passaram a visitar e estudar a abordagem educacional de Reggio Emilia, entre eles o Brasil. A escolha ocorreu de modo a conceber essa região italiana como destaque devido à sua compreensão de criança única e integral, em desenvolvimento, com caráter criativo, investigativo e autônomo.

A cidade de Reggio Emilia, localizada no Norte da Itália, entre Modena e Parma (Figura 01), tornou-se local de inspiração na prática da Educação Infantil e da construção social de infância para o mundo. Conhecida mundialmente pela sua prática e referência em Educação na primeira infância, Reggio Emilia é cenário de representatividade no campo da educação.



Figura 01: Mapa da Itália com indicação da localização da cidade de Reggio Emilia.

Fonte: Google Maps (2018), com modificação das autoras.

Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Itália/@44.6776736,9.7278034,8z>>.

Ao longo dos últimos 50 anos, após a Segunda Guerra Mundial, educadores, pais e outros cidadãos foram provocados a pensar e a construir uma escola de formação humanizadora. Interessados em modificar o sistema público educacional voltado para a infância, visavam uma formação que garantisse o desenvolvimento da inteligência na mesma sintonia da preservação dos direitos fundamentais da criança. Partindo desse contexto coletivo, a educação era e é até os dias atuais compreendida como “[...] uma atividade comunitária e como forma de compartilhar a cultura por meio da exploração conjunta entre crianças e adultos que abrem tópicos em conjunto para a investigação e discussão” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, p. 25, 2016b).

Em uma questão histórica, Reggio Emilia impulsionou a relevância da socialização e da co-responsabilidade de todos os cidadãos. A cidade é envolvida em um processo de cultura voltado à democracia participativa, em que os sujeitos preservam e salientam a solidariedade e a cooperação em relações horizontais. No contexto italiano, reforça-se a democracia participativa, a comunidade cívica, a comunicação e a interação como base para os educadores de Reggio Emília, tanto em parâmetros de visão, quanto de missão educacional: “os educadores de Reggio acreditam que a reciprocidade, as trocas e o diálogo estão no coração da educação bem sucedida” (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, p. 30, 2016b).

A abordagem de Educação Infantil em Reggio Emilia foi construída historicamente com estudos e atuações pedagógicas de Lóris Malaguzzi (1920-1994), em cooperação com pais, mães, professores, professoras e crianças. Fundador da visão de Educação da cidade italiana, Malaguzzi apresenta que a escola nasce em um contexto próprio e específico, voltada para as crianças de maneira a serem protagonistas do processo de ensino e aprendizagem. Com foco na representação simbólica, a educação explora e expressa o desenvolvimento infantil por meio de múltiplas linguagens relacionadas à emoção, comunicação, expressão, ética, imaginação, lógica, cultura, entre outras possibilidades (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a).

As crianças são reconhecidas pelos seus questionamentos, investigações e suas construções por meio de teorias provisórias. Estão envolvidas em um processo de saber, onde se tornam pesquisadoras em um intenso processo de desenvolvimento de hipóteses para formulação de conhecimento, a se alcançar novidades. São compreendidas e aceitas como pesquisadoras e necessitam de um bom laboratório, ou seja, precisam de contextos educativos que estimulem e oportunizem testes e criações, onde o professor torna-se um ouvinte e incentivador do processo. Esses espaços, em Reggio Emilia, são conhecidos como ateliês, sendo ambientes concebidos para possibilitar a vivência educacional dessa concepção de criança, oportunizando inúmeras técnicas e habilidades, como desenho, pintura, argila, dentre outros. Os ateliês e os diferentes espaços de aprendizagem também auxiliam os professores a conceberem as crianças como autônomas, expressivas e repletas de múltiplas linguagens (VECCHI, 2017).



Na organização das escolas, os ateliês diferem-se dos espaços comuns por serem coordenados por atelieristas, (professores com habilidades artísticas). Já a organização pedagógica está a cargo de Pedagogistas – líderes educacionais – que colaboram com os professores/atelieristas no cotidiano da escola: orientam, observam, documentam, analisam, interpretam e auxiliam no desenvolvimento profissional, em constante interação com as famílias e comunidade, a fim de planejar e projetar aprendizagens às crianças (VECCHI, 2017).

A criança é vista como protagonista, no centro da aprendizagem junto ao adulto. Trata-se de um processo de valorização da criança que se expressa com as cem linguagens, uma metáfora utilizada por professores (no termo italiano, denomina-se “insegnante”, profissional que atua em escolas como docente) de Reggio Emilia para caracterizar as maneiras com que as crianças são capazes de se expressar, formando uma visão complexa, integrada e global do que é a criança. Essa visão permite explorar a experiência de polisensorialidade e a necessidade/relevância da participação. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a).

Em Reggio Emilia, a Educação Infantil é ofertada às crianças de zero a seis de idade, possuindo caráter não obrigatório entre o terceiro e o sexto ano de vida. É contemplada em duas modalidades, uma nas creches para crianças entre zero e três anos (*asili nido*) e outra como pré-escolares para crianças de três a seis anos (*scuole dell’infanzia*). A proposta pedagógica dessas escolas envolvem a prática de projetos, um conjunto de técnicas e conteúdos que, geralmente, são alinhados com um tema e interesse das crianças. São direcionados ao estímulo da autonomia, investigação, motivação e exploração do próprio corpo, ambiente e das relações por meio das múltiplas linguagens. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016b).

Para auxiliar no processo de aprendizagem e compreensão do que é a criança, a abordagem de Educação Infantil de Reggio Emilia reconhece a importância da concepção do sujeito em sua totalidade, salientando a necessidade de uma escuta sensibilizada, pensando na possibilidade de uma Pedagogia da Escuta. Com essa maneira de compreender as mensagens das crianças – ouvir com o corpo inteiro, permite a metáfora da existência de uma Pedagogia da Escuta, de uma terminologia que está sendo estudada, pensada, refletida pelas autoras do presente artigo. Essa escuta vai além das palavras que a criança verbaliza, em que envolve alternativas de expressão por meio das suas múltiplas linguagens (gestos, pinturas, música, escrita, dança, movimento, esculturas, desenhos, silêncios,...). Versa sobre a valorização das inúmeras linguagens das crianças por meio das relações, em especial, reconhecendo a observação, interpretação, atenção, escuta e a documentação como fatores essenciais (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 2016a).

A documentação é compreendida como o processo de registro dos comportamentos advindos da relação com as linguagens da criança. Reflete percepções, observações, considerações e sugestões acerca do processo de aprendizagem. Trata-se de processo de escuta e de reforço da interação entre

as crianças, educadores e demais envolvidos do processo educativo, uma vez que também possibilitam a criação de uma constante rede de comunicação e paz (MIRANDA, 2005).

Esses cuidados referentes à criança, representados em documentos normativos e científicos, salientam ainda mais a compreensão da infância como fase complexa e importante evolução do ser humano. Trata-se de um sujeito repleto de criatividade, expressão, observação e autonomia. Além da preservação dos direitos em um âmbito individual, também há o cuidado com a prática da socialização e o estímulo ao processo de ensino e aprendizagem. Nesse último fator, há a modalidade da Educação Infantil, um processo tão significativo para a promoção de uma Cultura da Paz.

### 3 | ESCOLA E CULTURA DA PAZ

A escola é o microssistema formal responsável pela transmissão e construção do conhecimento histórica e culturalmente acumulado. É considerada uma instituição fundamental para promover o desenvolvimento e crescimento físico, intelectual, emocional e social da criança e do adolescente, além de reunir diversidade, regras e valores permeados por conflitos e diferenças, que diariamente são percebidos no interior das escolas. É neste contexto que ocorre o maior número de possibilidades de troca de interações sociais, e, portanto, é vista como um local propício para socialização, no qual proporciona a construção de laços afetivos entre pares (DESSEN; POLONIA, 2007).

Como uma instituição social, a escola reflete as transformações que acontecem no mundo, bem como precisa lidar com as diferentes implicações que o mesmo exige, tendo ela mesmo, pelo conhecimento, a possibilidade de transformar as pessoas, para que essas transformem o mundo. O preparo das crianças para viverem e superarem suas dificuldades e o aprendizado para a formulação de soluções de conflitos interpessoais são tarefas hoje designadas à escola. Por isso, percebe-se que o trabalho da educação vai muito além de adentrar o conhecimento científico. Há a necessidade do desenvolvimento de valores (familiares, sociais, culturais) que permitam que o ser humano se torne mais humano (DESSEN; POLONIA, 2007; NASCIMENTO, SALLES FILHO, 2013).

É neste contexto relacional que, na escola, surgem os diferentes conflitos que, em muitos casos, são mal geridos, tornando-se agressões e diferentes manifestações de violência. A violência tem se tornado um problema global. A Organização Mundial da Saúde (OMS) define violência como “uso intencional de força física ou de poder dirigida contra si próprio ou contra outra pessoa ou grupo que pode resultar em morte, maus-tratos, danos psicológicos, privação ou déficit de desenvolvimento” (MATOS; NEGREIROS; SIMÕES; GASPAR, 2009, p. 23).

As situações de violência no ambiente escolar são, cada vez mais, evidenciadas e em proporções maiores, adquirindo maior incidência e dimensão em todo o mundo. Muitas são as violências, vivenciadas de formas diferentes e envolvendo diferentes atores. Por isso, conceituar violência exige pensar complexamente, vai muito além de entendê-la como uma forma de agressividade contra o outro, mas mostra “a multidimensionalidade e a complexidade deste conceito. Se o objeto é complexo, fica claro que não daremos conta dele de forma simplista” (SCHILLING, 2008, p. 3). A violência em contexto escolar tem ganhado relevância e tornou-se um tema cotidiano. Ela vem sendo considerada como um problema social, portanto, complexo, que precisa de intervenção e de visão crítica para haver mudanças no contexto escolar. O conceito de violência que envolve crianças e adolescentes não é uma manifestação recente. Ela perpassa por várias raízes culturais e históricas e, mesmo assim, não se pode admitir a sua aceitação como parte da condição humana. Por isso, muitos são os sistemas desenvolvidos para evitá-la e minimizá-la na sociedade.

A partir disso, a cultura de paz ganha destaque como metodologia de minimização das violências no esforço da modificação do pensamento e da ação humana na promoção da paz. Neste sentido, o fenômeno violência, como foco principal, perde seu espaço, uma vez que se enfatiza a construção e o desenvolvimento de valores humanos. A Cultura de Paz compreende o campo de atividades humanas que, visa a qualidade das relações humanas e delas com o mundo. Assim, a Cultura de Paz cabe e vale para todos os seres humanos (SALLES FILHO, 2016; UNESCO, 2010). A demanda pela discussão sobre a temática da paz é crescente e recorrente, pois há uma constante busca por modelos preventivos e educativos nas escolas para minimizar as violências.

A paz depende do comprometimento das pessoas e é construída e nutrida cotidianamente. Ela é uma construção social que parte de um processo, assim como a violência. A paz é como um “conjunto de saberes, práticas e experiências passíveis de reflexão, análise e sistematização” (SALLES FILHO, 2008, p. 2). É um esforço coletivo, sincero e sustentado pelos seres humanos que a buscam, já que ela permite a manifestação de atitudes tanto individuais quanto coletivas em prol do bem estar comum. A construção da Cultura da Paz nasce de uma compreensão de princípios que envolvem respeito, tolerância, liberdade e justiça, implicando na rejeição de atitudes violentas, de qualquer natureza, “a fim de passarem do estado de intenção para o exercício da ação” (DUPRET, 2002, p. 91). É uma prática de não violência e na boa gestão de conflitos por meio do diálogo, através do posicionamento frente à cooperação e democracia. Nesse sentido, nada mais apropriado que esse processo de construção tenha início na infância, intrínseco à formação de valores e direitos humanos universais.

Dupret (2002) analisa a Cultura da Paz por meio de dois passos: o primeiro deles é a gestão do conflito, no sentido da prevenção enquanto manifestação de agressividade que extrapole a natureza humana, uma vez que “o conflito é um

processo natural e necessário em toda sociedade humana, é uma das forças motivadoras da mudança social e um elemento criativo essencial nas relações humanas” (p. 91), reconstruindo o significado de paz e confiança entre pares. Essa resolução do conflito de maneira madura e saudável promove o desenvolvimento de conceitos positivos em relação a vida e ao outro, além da promoção de suporte emocional aos envolvidos.

O segundo passo está na tentativa de erradicação das desigualdades, sejam elas raciais, sociais ou estruturais, que não permitam o mínimo necessário para o desenvolvimento do ser humano de direitos (DUPRET, 2002). Diskin e Roisman (2008) acrescentam ainda um terceiro passo: o rompimento dos padrões sociais e culturais na tentativa de criar novas atitudes inovadoras, que incentivem o desenvolvimento saudável e na promoção da autoconfiança do indivíduo.

Portanto, à escola cabe elaborar práticas pedagógicas que permitam o Educar para a paz, que envolve a “geração de oportunidades para comunhão de significados e afetos” (DISKIN; ROISMAN, 2008, p. 20). Diniz e Koller (2010) descrevem o afeto como um elemento necessário para o desenvolvimento humano saudável, relacionado, por Bronfenbrenner (2011), como um *processo proximal*. O afeto cria vínculos e estabelece relações entre pessoas e isto, mostra a importância deste conceito para a criança, pois para que o desenvolvimento ocorra há a necessidade do outro, do estímulo, dos sentimentos. Neste sentido, o educar para a paz é um processo permanente pelo qual se desenvolve habilidades e conhecimentos necessários que possibilitem mudanças no comportamento, e através dessa mudança, haja a prevenção da violência e na resolução pacífica de conflitos. Isso envolve um trabalho árduo e persistente.

A escola, então, aparece como um dos ambientes importantes para se discutir a educação para paz, na formação de valores, atitudes e cidadania e, por isso, a importância da temática estar presente no cotidiano escolar. A busca por valores significativos que rompam àqueles presentes na vida das crianças e adolescentes, que por tantas vezes, são inadequados, tornou-se emergente. Por isso, o trabalho pedagógico deve permitir uma vivência positiva.

A abordagem da Cultura da Paz precisa atingir diversos segmentos da escola, como a relação professor-aluno, respeito às diferenças, diálogo, ensino pautado em valores éticos e humanos, democracia, efetiva participação da comunidade escolar, capacitação e formação continuada do corpo docente, oportunidades educativas para todos, relação interpessoal fundamentada na cooperação e não na competição, entre outros (SALLES FILHO, 2008; UNESCO, 2010). Portanto, a educação necessita de mais autonomia e criticidade, participação e formação de qualidade.

Partindo deste princípio, para se construir a cultura de paz é necessário discutir alguns pressupostos da violência, a fim de se compreender o real sentido do conflito. Pensar em questões sociais como pobreza, injustiças e direitos humanos, vistas como formas de violência estrutural, que atingem a sociedade e, conseqüentemente,

a escola, compreendidas como forma de dominação do mais forte ao mais fraco são necessárias ao passo que a construção de uma base sólida da paz na sociedade vem a partir do entendimento da forma como a violência é manifestada.

Assim, ressalta-se a necessidade da criação de programas de prevenção efetivos que priorizem uma cultura de paz nas escolas e possíveis mecanismos de intervenção, uma vez que as consequências das violências são para todos os envolvidos na comunidade escolar. Neste sentido, ao pensar em projetos que tentem minimizar ou “sanar” as questões de conflitos violentos nas escolas é necessário que se envolva toda a comunidade escolar, justamente porque o processo de minimização do fenômeno envolve as pessoas e os ambientes. Logo, é necessário ter um olhar sobre os fatores que levam os estudantes a terem atitudes agressivas, identificando assim problemas interpessoais, partindo do pressuposto da análise destas relações e dos seus ambientes, como sistemas interdependentes. Cabe lembrar que o ambiente escolar, como microsistema, deve ser agradável e acolhedor, onde os estudantes se sintam seguros para expressarem suas dificuldades em busca de auxílio e possam ser atendidos.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por que Cultura de Paz e Infância remete à Reggio Emilia? A Cultura de Paz não é apenas um movimento ou constructo teórico-metodológico que vem à tona como resposta contrária à cultura de violência. A Cultura de Paz é da natureza dos seres relacionais. Afinal, a espécie humana é naturalmente social, vive e sobrevive em sociedade. E quando a paz é compreendida como alicerce fundamental das relações humanas, valores como respeito à diversidade e à diferença, solidariedade, afeto, amizade, altruísmo e cooperação passam a ser estruturais na família, na escola e na sociedade. Em Reggio Emilia, a educação na infância é compartilhada pela família e pela escola, naturalmente. Os projetos desenvolvidos na escola são também projetos da família.

Em visita de estudos à Reggio Emília pode-se observar comportamentos e atitudes de crianças na faixa etária de 6 meses a 3 anos, em algumas escolas urbanas e rural, de alguns de seus familiares, bem como a participação das crianças em atividades no Teatro e nas praças. Sim, crianças em Reggio Emília saem às ruas e participam de atividades culturais como parte de sua formação integral. Isso é Cultura de Paz.

Teve-se a oportunidade de entender que a paz também se aprende e se ensina na escola. A Cultura da Paz é responsável pelo clima escolar que permite a interação harmoniosa entre os diferentes e o respeito expresso nas interações entre as crianças na execução dos projetos. Era comum a presença de crianças com direitos especiais (no Brasil comumente denominadas crianças especiais, crianças com deficiência,

criança deficiente, criança com necessidade especial) e, a mediação de conflitos era percebida na atuação dos (as) professores (as) e do(da) atelierista. Importante afirmar que a Cultura da Paz, enquanto fundamento, não faz parte da abordagem de Educação de Reggio Emília. O que leva a compreender que, ao se referendar o desenvolvimento saudável e natural da criança, na concepção de ser cognocente, autônoma, pesquisadora, protagonista de sua aprendizagem, a cultura de paz se instala naturalmente enquanto clima para o desenvolvimento e aprendizagem na infância.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. 193 p.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. 2ª edição. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- BRASIL. **Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990**. Institui o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, Distrito Federal, 1990/2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394/96**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em 11 de julho de 2018.
- BRONFENBRENNER, Urie. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**. Tradução: André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**. v. 17, n. 36, p. 21-32. Distrito Federal, 2007.
- DINIZ, Eva; KOLLER, Silvia Helena. O afeto como processo do desenvolvimento ecológico. **Educar**. Curitiba. n. 36, p. 65-76, 2010.
- DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. **Paz, como se Faz?** Semeando cultura de paz nas escolas. Brasília: UNESCO, Associação Palas Athena, Fundação Vale, 2008. 108 p.
- DUPRET, Leila. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. **Psicol. Esc. Educ.** v. 6, n. 1. Campinas, 2002.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na Educação**. Vol. 01. Porto Alegre: Penso, 2016a.
- EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Vol. 02. Porto Alegre: Penso, 2016b.
- KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.
- MATOS, Margarida; NEGREIROS, Jorge; SIMÕES, Celeste; GASPAS, Tânia. **Violência, bullying e delinquência: gestão de problemas de saúde em meio escolar**. Lisboa: Coisas de Ler, 2009.
- MENDONÇA, Ângela. **Direitos Humanos e Direitos Fundamentais de crianças e adolescentes: marco legais, institucionais e conceituais**. Curso de Extensão Universitária Escola que Protege.



Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

MIRANDA, Heide Struziatto. **O Imaginário nas escolas de Reggio Emilia, Itália.** In: Seminário educação, imaginação e as linguagens Artístico-Culturais da UNESCO, 1., 2005, Criciúma, Santa Catarina. Anais. Criciúma: UNESCO, 2005.

NASCIMENTO, Adriano; SALLES FILHO, Nei Alberto. A construção da cultura de paz na escola: Pedagogia da convivência em educação. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor.** Cadernos do PDE. Brasília, 2013.

SALLES FILHO, Nei Alberto. Educação para a Paz: saberes necessários para a formação continuada de professores. In: Kelma Socorro Lopes de Matos, Verônica Salgueiro do Nascimento, Raimundo Nonato Júnior. (Org.). **Cultura de Paz: do conhecimento à sabedoria.** Fortaleza: Editora Universidade Federal do Ceará, 2008, v. 1, p. 102-119.

\_\_\_\_\_, Nei Alberto. **Pedagogia dos direitos humanos no contexto da educação para a paz:** elementos a partir dos estudos de Johan Galtung. Anais de eventos. Curitiba. Congresso de Direitos Humanos e Políticas Públicas, 2016.

\_\_\_\_\_, Nei Alberto. **Cultura de paz, violência, conflitos e condição de pobreza:** aproximações conceituais e implicações sociais. Anais de eventos. Ponta Grossa. I Simpósio Internacional Interdisciplinar em Ciências Sociais Aplicadas. 2016.

SALLES, Leila Maria Ferreira. Infância e adolescência na sociedade contemporânea: alguns apontamentos. **Estudos de Psicologia.** Campinas, v. 22, n. 01, p. 33-14, jan./mar. 2005.

SCHILLING, Flávia. Educação em direitos humanos: reflexões sobre o poder, a violência e a autoridade na escola. **Universitas Psychologica** , v. 7, p. 685-695, 2008.

UNESCO. **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: UNESCO. São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. 256 p.

VECCHI, Vera. **Arte e criatividade em Reggio Emilia: Explorando o papel e a potencialidade do ateliê na educação da primeira infância.** Trad. Thaís Helena Bonini. 1 ed. São Paulo: Phorte, 2017.

# SOBRE OS ORGANIZADORES

**VIRGÍNIA OSTROSKI SALLES** - Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR), bolsista CAPES. Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR - Ponta Grossa). Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Pós-graduação em Metodologia de Ensino de Filosofia e Sociologia. Especialista em Educação Especial: Atendimento as Necessidades Especiais. Membro do Grupo de Pesquisa: cultura de paz, direitos humanos e sustentabilidade (UEPG), e, Grupo de Pesquisa: Educação a Distância - formação docente para o ensino de ciência e tecnologia. Experiência como docente na Educação Básica.

**DAMARIS BERARDI GODOY LEITE** - Graduada em Nutrição (UNIFIL). Licenciada em Ciências Biológicas (Claretiano). Especialista em Vigilância em Saúde e Metodologia do Ensino Superior. Mestre em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR. Doutoranda em Ensino de Ciência e Tecnologia pela UTFPR. Atualmente sou professora do Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais - Cescage, onde leciono a disciplina de Atenção Nutricional para o Curso de Enfermagem. Membro do Grupo de Pesquisa: Educação a Distância - formação docente para o ensino de ciência e tecnologia.

**ANTONIO CARLOS FRASSON** - Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor Adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Ponta Grossa. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) no Câmpus Ponta Grossa. É líder do grupo de pesquisa Educação a Distância - formação docente para o ensino de ciência e tecnologia. Avaliador institucional e de cursos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP



# SOBRE OS AUTORES

**ANTÔNIO CARLOS FRASSON** Mestre e Doutor em Educação (UNIMEP-SP). Licenciado em Educação Física. Docente da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR), nível mestrado e doutorado. Pesquisa na área de formação de professores, educação à distância, e inclusão. Endereço eletrônico: [acfrasson@utfpr.edu.br](mailto:acfrasson@utfpr.edu.br)

**CHEPERSON RAMOS** – Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Formado em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Naturais (UTFPR/2018). Membro do grupo de pesquisa Educação a Distância: Formação Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia.

**IOLANDA BUENO DE CAMARGO CORTELAZZO** Professor Adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná UTFPR; Coordenadora de Tecnologia na Educação Campus Curitiba na UTFPR. Líder do Grupo de Pesquisa Inovação, Desenvolvimento e Aplicação de Tecnologias Digitais na Educação. Professor das disciplinas de Educação e Tecnologia, Metodologia da Pesquisa Científica e Educação Inclusiva em curso de licenciatura; de Ambientação em EAD; e de Multimeios, Multimídia e Transmídia em Cursos de Especialização. Desenvolveu, com a Profa. Dra. Joana Paulin Romanowski, o Projeto do Curso de Pedagogia, modalidade a Distância da Faculdade Internacional de Curitiba FACINTER autorizado em 2007. Membro da Comissão Estadual do Profucionário da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. Sócia-fundadora da ABED Associação Brasileira de Educação a Distância. Completou seu Mestrado em Educação (1996) e Doutorado em Educação (2000) pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atua principalmente nas seguintes áreas: Educação a Distância, formação de professores, prática pedagógica, educação inclusiva, tecnologias, ambientes de aprendizagem, inovação e educação para o desenvolvimento sustentável. Autora de livros e artigos.

**LUCIMARA GLAP** - Licenciada em Pedagogia, Especialista em Gestão Escolar, Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) – Doutorado - da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Membro do Grupo de Pesquisa “Educação a Distância - Formação Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia” (UTFPR). Professora do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Instituto Superior Sant’ana (IESSA). Coordena o Polo de Educação a Distância da Universidade Aberta do Brasil (UAB) Ponta Grossa/PR. <http://lattes.cnpq.br/3186791384827504>. E-mail: [lucimaraglap@hotmail.com](mailto:lucimaraglap@hotmail.com)

**MARCUS WILLIAM HAUSER** Mestre em Engenharia de Produção (UTFPR) e Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia da UTFPR-Ponta Grossa. Graduado em Bacharelado em Engenharia Civil e Licenciatura em Educação Física. Professor Assistente da

UEPG e Coordenador do Curso de Licenciatura em Educação Física/EaD. Endereço Eletrônico: mwhauser1@gmail.com

**MARIA FATIMA MENEGAZZO NICODEM** - Pós-doutora em Educação com estágio Pós doutoral realizado sob Supervisão da Professora Doutora Teresa Kazuko Teruya (UEM-2017). Doutora em Educação (UEM 2011-2013). Mestre em Linguística (UFSC 2003-2005). Especialista em Linguística Aplicada (PUC-MG 1994). Tem Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (1991). Licenciada em Pedagogia (2014). Licenciada em História (2017). Bacharel em Teologia (2017). Cursando Licenciatura em Filosofia (2017-2019). Técnica em Magistério - Educação Infantil e Infante-Juvenil (1983). Atualmente é professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente nos seguintes temas: Concepções Psicopedagógicas do Processo Ensino-Aprendizagem, Metodologia da Pesquisa e Psicologia da Educação. É professora da Disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Foi Coordenadora dos Cursos Técnicos em Segurança do Trabalho do Campus Medianeira da UTFPR (2006-2013). Coordenou, na UTFPR, o Curso Técnico em Química, o Curso de Ensino Médio, o Curso Técnico Pós-Médio em Segurança do Trabalho e o Curso Técnico PROEJA em Segurança do Trabalho. Atua em EaD - Cursos Pós-Graduação Lato Sensu - UAB e em Cursos Técnicos - E-Tec/Brasil. Coordenou também o Programa Especial de Formação Pedagógica em diversas turmas (entre 1998 a 2008). Doutorado em Ciências da Educação-UTCD (2006-2007).

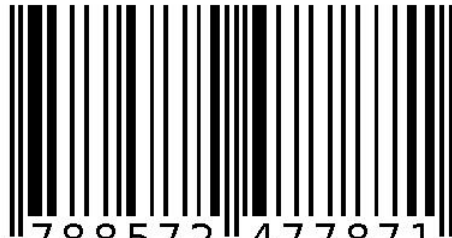
**ROGÉRIO RANTHUM** Mestre em Engenharia da Produção, Doutorando em Ensino de Ciência e Tecnologia da UTFPR-Ponta Grossa, Bacharel em Processamento de Dados, pela UEPG, Professor na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Coordenador de Tecnologia do Ensino. Endereço Eletrônico: ranthum@utfpr.edu.br

**SANDRA REGINA CARTACHO PIETROBON** - Doutora em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Mestre em Educação (PUC-PR). Licenciada em Pedagogia e Letras (UNICENTRO). Docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO-PR) no curso de Pedagogia. Tem experiência na formação de professores presencial e a distância, com enfoque na educação infantil, metodologia de ensino, didática e estágio supervisionado. E-mail: spietrobon@unicentro.br.

**THUINIE MEDEIROS VILELA DAROS** Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE (2014). Possui Especialização em Fundamentos Filosóficos e Políticos da Educação (2007) e Alfabetização com ênfase em letramento (2008). Graduada em Pedagogia (2004) pela mesma universidade. Atuou como coordenadora e docente do colegiado de pedagogia da Faculdade União das Américas- UNIAMÉRICA. Coordenou os cursos de Pós-graduação em Educação: Educação Infantil e Alfabetização, MBA Gestão e Direção Escolar e Metodologias Ativas. Autora do livro: Para que serve aprender a ler e escrever? Os sentidos que as crianças atribuem à linguagem escrita (Epígrafe) e A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para o aprendizado ativo (Penso Editora). Atualmente atua como Head de cursos Híbridos e Metodologias Ativas da UNICESUMAR. Sócia-Fundadora da Têssera Educação.

**VIRGÍNIA OSTROSKI SALLES** - Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR), bolsista CAPES. Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia, na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR - Ponta Grossa). Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pela Faculdade Secal, Ponta Grossa -Pr. Pós-graduação em Metodologia de Ensino de Filosofia e Sociologia. Especialista em Educação Especial: Atendimento as Necessidades Especiais. Membro do Grupo de Pesquisa: cultura de paz, direitos humanos e sustentabilidade (UEPG), e, Grupo de Pesquisa: Educação a Distância - formação docente para o ensino de ciência e tecnologia. Experiência como docente na Educação Básica. Pesquisa e atua em projetos de Convivências Escolares, Educação para a Paz, Comunicação Não-Violenta, Educação Ambiental, Ecoformação, Formação Inicial e Continuada de Professores e EaD.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-787-1



9 788572 477871