

COMO SEMEAR A CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS MEDIANTE A CULTURA DE GUERRA?

HOW TO SOW A CULTURE OF PEACE IN SCHOOLS THROUGH A CULTURE OF WAR?



ANNA PAULA MOTA TEIXEIRA MEZABARBA ALVES

Graduação em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário de Barra Mansa (2003); Especialista em Metodologias do Ensino das Ciências Biológicas pela Faculdades Integradas de Jacarepaguá (2009); Professora de Ensino Fundamental II - Ciências - na EMEF Dom Paulo Rolim Loureiro.

RESUMO

Apresenta-se e discute-se o que diz Morin sobre a barbárie humana, partindo de sua concepção de ser humano. A educação é transmissora da cultura, deve auxiliar a desenvolver a racionalidade humana. A violência no meio escolar se expressa de diferentes formas. Ações de prevenção da violência através da educação para a paz têm cooperado para o progresso das relações entre alunos e professores, sinalizando para a importância da influência nas estruturas sociais que reportam o fenômeno.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Complexidade; Cultura De Paz; Violência; Sociedade; Cidadania.

ABSTRACT

What Morin says about human barbarism is presented and discussed, based on his conception of the human being. Education is the transmitter of culture and should help develop human rationality. Violence in the school environment is expressed in different ways. Actions to prevent violence through peace education have helped to improve relations between pupils and teachers, pointing to the importance of influencing the social structures that bring about the phenomenon.

KEYWORDS: Education; Complexity; Culture of Peace; Violence; Society; Citizenship.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo focalizar diferentes aspectos da realidade, mostrando com clareza que a instituição educativa evoluiu no decorrer do século XX, mas o fez sem romper as linhas diretrizes que lhe foram atribuídas em sua origem, centralizada, transmissora, selecionadora, individualista. Para educar realmente na vida para a vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve ultrapassar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de sua atitude mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquirir importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição. E nesse âmbito que se reflete o dinamismo social e cultural da instituição com e a serviço de toda comunidade, certamente considerada de modo amplo. A instituição que educa deve deixar um lugar exclusivo em que se aprende apenas o básico. Deve-se ensinar a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa.

A instituição educativa precisa que outras instâncias sociais se envolvam e ajudem no processo de educar e isso implica que a educação se torne cada vez mais complexa, seja muito mais do que esse mero ensino. Mas que prepare o aluno para a vida.

Essa supervalorização da tecnologia educacional em um período da história da educação brasileira resultou na existência, entre muitos educadores de um sentimento de descrédito em relação ao uso de recursos mais simples no processo de ensino. Essa nova tecnologia requer uma capacitação tanto para os profissionais da educação, como também preparação dos alunos.

Como a sociedade é dinâmica nas suas relações, observa-se que o dever sofre alterações no decorrer do tempo. Porém, os conflitos gerados, mesmo que em busca de uma cultura de paz ainda está por existir. E a escola, enquanto parte integrante dessa sociedade, deve repensar na sua postura, para que seja realmente transformadora da cultura de guerra em cultura de paz.

CULTURA DE PAZ X CULTURA DE GUERRA

O ser humano é um ser constituído por características que são antagônicas, contrárias e complementares.

“A cultura é constituída pelo conjunto dos saberes, fazeres, normas, proibições, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social.” (MORIN, 2001, p 56).

A sociedade, mediante aos desafios hoje nos levam ao encontro de diferentes realidades e espaços profissionais como a escola, espaço rico em aprendizado e desafiador na busca de soluções para a prevenção da violência e diminuição da exclusão social.

Alterações indicam a necessidade de debater violência, prevenção, cultura de paz, cidadania, direitos humanos, família, sociedade, política, entre outros. Categorias que fazem parte do cotidiano de nossa ação profissional e que evidenciam a limitação da escola em combater com elas na perspectiva da intervenção.

Não há alternativa de pesquisa se não considerarmos nossa capacidade teórica de pensar a realidade, para construir categorias de análise (...) A pesquisa não se faz sem debate, sem confrontação, como forma de desbloquear o nosso pensamento conservador da realidade. 'À medida que confrontamos ressurgem a possibilidade da crítica. (FALEIROS, 1999, p.175).

Compreende-se nessa conjunção atual da sociedade, a urgência de uma educação voltada para uma cultura de paz na escola, pois esta se constitui um dos principais espaços públicos de inserção do adolescente, tornando-se uma referência de conhecimento e valores nela propagados. Estendendo o olhar reflexivo para fora dos muros escolares, percebe-se a violência de forma mais complexa e visibilizada nos índices de analfabetismo, fome e miséria da população. Vivemos um período de grandes transformações sociais que interferem diretamente em nosso cotidiano. Nesse contexto, encontramos a violência social, que é formada por um conjunto complexo de fatos e causas.

Outros indicadores que conjeturam a violência coligada a questões estruturais são a falta de acesso a lazer, cultura, habitação e renda. A abrangência destes fatores reflete a seriedade de implementação de políticas sociais de garantia de renda mínima, habitação, acesso à cultura e lazer.

Segundo Rabbani (2003, p.73) a educação para paz passa a ser aquela que permite às pessoas descobrirem as estruturas violentas e as prepara para a ação transformadora. Diante deste contexto, há necessidade de equipes interdisciplinares qualificadas de apoio às escolas. A precarização das relações de trabalho e o pouco investimento do Estado nas políticas de educação acabam se compondo numa violência estrutural que não permite o acesso a uma educação de qualidade.

As famílias continuam sendo responsabilizadas pelas expressões de violência evidenciadas pelos filhos na escola, desobrigando a responsabilidade da escola e de estruturas maiores na reprodução do fenômeno. Nesse sentido, uma paz em perspectiva conceitual e que seja pensada pedagogicamente, com metodologias adequadas para o cotidiano escolar, dando visibilidade à temática das violências na escola. Portanto, a possibilidade da construção de uma educação para a paz na escola, como tema gerador ou transversal, numa perspectiva da pedagogia de projetos, desenvolvidas junto ao gestor e a comunidade escolar. Enfim, uma educação para a paz que privilegie no ato de aprender as experiências vivenciais, de convivências, de cultivo de valores capazes de provocar autoconhecimento como necessidade para a vida coletiva. Se reconhecermos muitos estudos científicos atuais, o "conhecer" se dá em simultaneidade nas dimensões cerebrais, espirituais, históricas, culturais e políticas do ser humano.

FORMAÇÃO DOCENTE

Atualmente, a educação deve acompanhar o processo de mudanças que a sociedade exige como subsídio para o desenvolvimento de um novo indivíduo. O conhecimento é um diálogo, é uma expressão de liberdade, na medida em que temos consciência de uma leitura crítica da realidade, onde a nossa meditação deve ser incessante, na expectativa de investigação e de imaginação, sem

definir uma única resposta.

Existe uma necessidade de um olhar complexo sobre o mundo, a vida e sobre ela mesma para uma educação de paz. E pensando por uma nova perspectiva, ela se pratica no processo dialógico e nas múltiplas expectativas de conflitos e convivências. Na escola esse processo é fundamentalmente ligado ao docente, na sua relação com valores oportunos e institucionais, suas ideias e vivências em relação a violências, paz, conflitos e convivências. Isto é observado por Tardif, que ao falar sobre a profissionalização docente explicita:

O conhecimento profissional possui também dimensões éticas (valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais etc.) inerentes à prática profissional, especialmente quando esta se aplica a seres humanos: pacientes, prisioneiros, alunos, usuários dos serviços sociais etc. Essas mudanças na visão da perícia profissional suscitaram controvérsias a respeito do valor dos fundamentos epistemológicos das práticas profissionais (2000, p. 13).

Refere-se à necessária e inevitável aproximação entre o modo de vida e a práticas profissionais. Na dimensão da educação, abre-se a questão de que os valores, interesses e conhecimentos dos professores são fundamentais para nortearem as práticas profissionais, até com certa força e determinação sobre as questões de sua área específica de formação.

Pensar em educação implica pensar a formação docente e o exercício pedagógico com qualidade. Para tanto se faz imprescindível perceber a formação do professor para o desenvolvimento dos saberes docentes, o que exige qualificação, valorização profissional e políticas adequadas, considerando fundamental para o trabalho do professor.

Assim, é necessário explicitar a discussão sobre valores, pois estão na base das escolhas e opções realizadas pelos professores, que transitam entre crenças pessoais e conhecimentos profissionais. Ora, se os valores pessoais, norteiam em ampla medida os professores, e, se os valores particulares não são tratados, podemos concluir que a formação do professor mesmo considerando os aspectos teóricos, técnicos e instrumentais é, de certa forma, limitada na dimensão integral da profissionalização.

Marchamos na direção de raciocinar que trajetória pessoal e profissional tem uma analogia inseparável e complementar. Inúmeras das obras, desdobramentos e tomadas de deliberação profissional, são ajustadas em dimensões particulares e intencionalmente pessoais. Ao optar por um tipo de trabalho ou por uma determinada forma de desenvolver seu trabalho, o professor traz com essa decisão todo um conjunto de desdobramentos. No entanto, no cotidiano escolar, existem questões que são comuns a todos os educadores.

Para garantirmos o aspecto democrático, temos que partir do princípio de que todos somos sujeitos no processo de produzir saberes, de entender e transformar a realidade. Saber este que deve estar vinculado à vida, num processo dinâmico, frente às exigências sociais de conhecimento e crescimento das aspirações sobre educação, em especial como resposta ao pessimismo e incerteza característica deste nosso século.

A analogia teoria e prática tem sido recorrente nas discussões acadêmicas, na investigação e

no dia a dia, no entanto ao se dirigir um olhar mais criterioso é possível perceber que os conceitos de teoria e prática não são equivalentes. Ao nível do senso comum, muitas vezes, a prática se compõe na própria experiência, o fazer em si. À medida que a teoria para o juízo comum, em geral se junta com a ideia de abstração, desvinculada da realidade ou da prática, como dizem alguns.

Uma delas é a convivência escolar, já que a escola é, hoje, permeada por violências em todos os sentidos: violência estrutural, direta, simbólica, entre outras. Por isso, é fundamental o entendimento de que:

A Cultura de paz se constitui dos valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito 'a vida, 'a pessoa humana e 'a sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto, interdependentes e indissociáveis. Viver em uma cultura de paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios da liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular a compreensão entre os povos e as pessoas. (UNESCO apud MILANI, 2003, p. 36.)

Paulo Freire traz aspectos necessários entre utopia e possibilidades concretas, na medida em que coloca homens e mulheres como protagonistas na construção de suas próprias histórias. Isso nos faz acreditar que uma cultura de não violência ou cultura de paz, e ainda, uma educação para a paz, sejam questões viáveis de construção, e não apenas discurso vazio, ou oportunista.

No entanto o exercício profissional deve propiciar ao professor condições de refletir na, e sobre a sua prática, no intuito de que essa formação transcorra ao longo de toda a trajetória do ato de educar, pois como já enunciou Perrenoud (1993), o ato de ensinar não se restringe a aplicar cegamente uma teoria, nem se contentar com um modelo, sobretudo, implica na resolução de problemas, na tomada de decisões, no agir em situações indeterminadas e muitas vezes emergentes. Nesse sentido, a teoria funciona como caminho para interpretar a experiência a partir do contexto da prática real, sem, entretanto, permitir que se preveja e controle tudo, contribuindo para dar significado.

Podemos compreender a configuração da formação na qual se enfatiza o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor. Abrangemos que teoria e prática necessitam estar juntas, apartadas somente por demandas didáticas e epistemológicas. Assim, é necessário agregar teoria e prática ao longo de todo processo de formação do professor, interrogando sobre a articulação entre teoria e prática na conjuntura escolar.

A prática docente reflexiva como alvo de arrancada para organização de saberes sugere que a reflexão, enquanto artifício de estudo da prática, pesquisada por diversos estudiosos, é entendida também como fonte de conhecimento e de produção de saberes, onde a experiência ganha proeminência, enquanto parte do saber-fazer, próprio da profissão. Portanto um trabalho reflexivo deve partir de quatro fases de ação, descrever, informar, confrontar e reconstruir, pois, evidencia a necessidade de não somente refletir, mas refletir criticamente por meio de uma atitude questionadora ao nível do contexto e de seus determinantes dentro da dinâmica social, o que por sua vez nos leva a crer que a reflexão além de constituir um diálogo solitário, também é necessariamente coletiva.

Podemos destacar como obstáculos, a questão da mecanização do trabalho pedagógico, resultante de uma aceitação não crítica da realidade e das ordens determinadas pelas autoridades. Além da carga de trabalho a que os professores estão submetidos, exaurindo-os a ponto de não dispor de tempo suficiente para a reflexão, o trabalho caminha de forma solitária, como também os

momentos coletivos nas instituições de ensino ficam restritos.

Outra situação é a definição das políticas de ensino e dos programas de formação, nos quais têm sido pequena a participação ativa dos professores no planejamento dessas políticas.

Atualmente a sociedade passa por intensas mudanças marcadas por uma grande valorização do conhecimento. Nesse aspecto, deve ser acompanhada da conscientização da obrigação de incluir nos currículos escolares as habilidades e competências para lidar com essas novas tecnologias.

As instituições educacionais encaram o desafio não apenas de congregar as novas tecnologias como conteúdo do ensino, mas também reconhecer e partir das percepções que os alunos têm sobre estas tecnologias para organizar, ampliar e avaliar práticas pedagógicas que promovam o desenvolvimento de uma disposição reflexiva sobre os conhecimentos e os usos tecnológicos.

Nessa sociedade da informação, os processos de aquisição do conhecimento adquirem um papel de proeminência e passam a exigir um profissional crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de se conhecer como indivíduo. Cabe à educação formar esse profissional e para isso, esta não se apoia apenas na instrução que o professor passa ao aluno, mas na construção do saber pelo aluno e no desenvolvimento de novas competências, como: capacidade de inovar, criar o a partir do conhecido, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia, comunicação. É função da escola, hoje, preparar os alunos para pensar, resolver problemas e responder rapidamente às mudanças contínuas.

Para que o professor tenha condições de inovar, é necessário que na sua formação seja orientado a sinalizar para uma organização curricular inovadora que, ao ultrapassar a forma tradicional de organização curricular, estabeleça novas relações entre a teoria e a prática, oferecer condições para a emergência do trabalho coletivo e interdisciplinar que possibilite a aquisição de uma competência técnica e política que permita ao educador se situar criticamente no novo espaço tecnológico.

Ao professor compete a função de estar comprometido no processo, consciente não só das reais capacidades da tecnologia, do seu potencial e de suas restrições para que possa escolher qual é o melhor emprego a ser empreendido num determinado conteúdo, cooperando para o progresso do processo ensino-aprendizagem, por meio de uma renovação da prática pedagógica do professor e da transformação do aluno em sujeito ativo na edificação do seu conhecimento, induzindo-os, através da assimilação desta nova linguagem a inserirem-se no mundo atual.

Desse modo o professor deve construir conhecimento, permitindo dentro de sua própria realidade, interesses e expectativas, como as tecnologias podem ser úteis a ele e entender por que e como integrar estas na sua prática pedagógica para ser capaz de extrapolar obstáculos administrativos e pedagógicos, permitindo a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora voltada para a resolução de problemas característicos do interesse de cada aluno. Deve instituir condições para que o professor tenha ciência para recontextualizar o aprendizado e as experiências vividas durante sua formação para a sua realidade de sala de aula, ajustando as indigências de seus alunos e os elementos pedagógicos que se dispõem a alcançar.

Outro implicador para este século é a avaliação da aprendizagem que toma lugar de destaque

nos debates, nas análises, nos estudos e projetos que visam a reformulação dos currículos escolares com vistas a formar cidadãos mais preparados para atender as demandas impostas pelas novas tecnologias deste mundo globalizado.

É fato que um dos maiores problemas com que o docente se depara no processo instrucional é quanto à avaliação da aprendizagem. Mediante a uma avaliação ainda tradicional, o docente avalia quantitativamente seus educandos ao invés de avaliá-los qualitativamente. E, mesmo neste intrincado de propostas e estudos já existentes de autores renomados, vê-se que algumas perguntas são constantes no cotidiano da docência. Perguntas como o que e como avaliar, por várias vezes ficaram sem respostas.

Logo, a avaliação deve ser diagnóstica e contínua em todos os níveis da vida do ser humano, independentemente de sua formação, da sua classe social e/ou da atividade que este ser humano exerce, para que haja no educando a transformação e a aquisição do conhecimento do saber para a superação dos erros, das dúvidas, para possibilitar e oportunizar aos indivíduos em formação, mais conformidade com o real e para torná-los mais capazes de atender as demandas e atuar numa sociedade tomada pelas novas tecnologias.

É notório que a avaliação tradicional sempre privilegiou o caráter classificatório e comparativo, deixando os indivíduos às margens de uma sociedade excludente. Para se trazer uma avaliação mais coerente que consinta as necessidades do século XXI, a proposta de avaliação construtiva vem de encontro a acatar as demandas e a superação dos desequilíbrios e desníveis dos educandos por meio de uma atitude dialógica, mais crítica, interativa e participativa. Segundo Souza (1993), quando o educando participa da avaliação, ele passa a acreditar no seu potencial de ser humano. Assim, o significado maior da educação, passa a ser a promoção do ser humano autodeterminado como sujeito autônomo, capaz, crítico e participativo.

Entretanto para que o educando tenha melhor proveito, a ação educativa deve ser planejada para envolver o educando, a família e as pessoas que com ele interagem. Informando aos pais sobre o desempenho dos alunos, que é um direito desses e dever da escola, ajudando-os a entender o processo de avaliação, ter conhecimento do conteúdo, da forma como os professores ensinam e avaliam seus filhos.

Dessa forma, a escola em sua amplitude tem o papel de integrar educando e família, visando ações conjuntas para promover uma aprendizagem significativa e contemplada. A escola deve adotar estratégias para que os pais possam acompanhar o desempenho dos seus filhos, avaliando-os e favorecendo a autoavaliação, de forma a se conscientizar da necessidade de mudança, visto que são partes integrantes do processo de ensino aprendizagem

Para se ter uma escola de paz, o diálogo deve ser a prática constante na relação escola e família, ressaltando os aspectos positivos, progressos e possibilidades de melhora. Os pais que participam das atividades escolares, inclusive da avaliação, valorizam mais os filhos, estreitando assim a relação de confiança, estimulando-os e incentivando-os a superarem suas dificuldades, favorecendo-os no crescimento como aprendiz e como pessoa.

A escola, enquanto instituição geradora de paz e espaço privilegiado de construção de

conhecimentos e de envolvimento de valores, deve ter como uma de suas propostas contribuir para a transformação da sociedade no sentido de torná-la menos desigual e mais democrática, por direito deve refletir sobre formas de inclusão social, de modo que os participem de seu grupo social e usufruam as possibilidades que as instituições oferecem.

Na inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais no espaço escolar regular, afirma Mantoan (1997), não se trata apenas incluir fisicamente. O que se pretende é criar as condições de inclusão de todos na aprendizagem, favorecendo a integração interpessoal entre alunos deficientes e não deficientes.

Pensar na escola inclusiva significa então considerar que todas as partes, justamente pela diversidade que representam, são importantes ao todo. Desse modo, todos os alunos têm alguma contribuição a dar, quer seja com uma deficiência, uma minoria étnica, ou meninos de rua ou filhos de sem-terra, enfim, a escola inclusiva não está preocupada em atender grupos particularizados, mas sim em atender a todos, com suas diferentes maneiras e desempenhando vários papéis, trabalham de forma conjunta, apoiando-se mutuamente e procurando aceitar as respectivas virtualidades e limitações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não é fácil situar-nos diante da questão da paz na atual situação do mundo. Ficamos sujeitos a negar a realidade ou de não reconhecer o sentido profundamente antropológico e político-social da busca da paz presente nos indivíduos e nos grupos sociais.

Na maioria das vezes, a violência tem quase sempre resultados negativos e por causa disso, nos acostumamos com a noção de que para sermos pacíficos temos sempre que evitar conflitos, ser passivo.

A educação é um arquétipo disso, pois os indivíduos que estão atravessando pelo processo educativo e de socialização sentem que estão sendo privados de seus direitos. Mas sem essas restrições a sociedade seguramente estaria ameaçada e a não violência seria impraticável. Mas os efeitos da socialização podem também ser ruins quando desagregam, consomem, geram mais violência, excluem, afastam, enfraquecem, fragilizam e humilham.

A educação para a paz apresenta-se como uma tarefa a ser empreendida, e neste sentido não é em nada absurda a proposta de uma educação para a paz de incluir nos currículos escolares, não necessariamente como disciplina, ao mesmo tempo em que se mostrou como novo foco capaz de renovar a educação e a escola no seu conjunto.

Certo, que as escolas brasileiras, nos seus esforços de renovação, incluam a paz e a educação para a paz como um dos seus focos ou centros organizadores, a partir do qual se reestruturam as vivências escolares. Isto traria várias possibilidades, como redesenhar o imaginário da escola como centro irradiador e núcleo polarizador de ações de paz e não violência, uma escola que, no processo de mudança de uma cultura de violência para uma cultura de paz, seja um sinal denso de que outro

mundo é possível. Ou introduzir como interlocutores e parceiros privilegiado quem está operando a paz, de forma que a escola participe dos movimentos pela paz e não violência e transformando-os em interlocutores permanentes da comunidade escolar.

A escola, centro de promoção da paz, assume a paz como uma temática central e unificadora o que levanta a questão da reestruturação do currículo, assumindo explicitamente a educação para a paz e a não violência no coração mesmo do currículo, isto é, no conjunto das vivências praticadas na escola.

REFERÊNCIAS

DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti. **A construção da cultura de paz no contexto da instituição escolar**. 2006. 183 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) -Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

FREIRE, Ana Maria. **Educação para a paz segundo Paulo Freire**. Revista Educação. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n.2, p.387-393, maio/agosto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Direitos humanos e educação libertadora**. (Conferência de junho de 1988) In: FREIRE, Ana Maria (org.) Pedagogia dos sonhos possíveis. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FALEIROS, Vicente de Paula. **A Política Social do Estado Capitalista: as funções da Previdência e da Assistência Social**. São Paulo, Cortez, 1999.

GROSSI, P. K.; AGUINSKY, Beatriz Gerhenson. **A Construção da cultura de paz como uma estratégia de superação da violência no meio escolar: impasses e desafios**. Educação, Porto Alegre, v. 21, n. 59, p. 415-433, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Educação dos deficientes mentais - o itinerário de uma experiência.** Campinas, São Paulo - Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação - UNICAMP, 1987.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **A solicitação do meio escolar e a construção das estruturas da inteligência no deficiente mental: uma interpretação fundamentada na teoria do conhecimento de Jean Piaget.** Campinas, São Paulo - Tese de doutorado - Faculdade de Educação - UNICAMP, 1991.

MANTOAN, Maria Tereza Egler. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais.** São Paulo: Editora Scipione, 1988.

MILANI, F. **Cidadania: Construir a Paz ou Aceitar a Violência?** Em M. Freitas (org.). Cidadania Mundial, a Base da Paz. São Paulo: Ed. Planeta Paz, 2000.

MILANI, F. **Cultura da Paz x Violências: papel e desafios da escola.** Em: Milani, F. & Jesus, R.C.D.P (Orgs.). Cultura de Paz: Estratégias, Mapas e Bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 3ª ed. São Paulo - Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote, 1993.

RABBANI, Martha Jalali. **Educação para a paz: desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia.** In: MILANI, F.M; JESUS, R.D.P. **Cultura da Paz: estratégias, mapas e bússolas.** Salvador: INPAZ, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.** Revista Brasileira de Educação, nº 13, Jan/fev./Mar/abr. 2000, p.5-24.

TARDIF, Maurice. **Os saberes docentes e sua formação.** Petrópolis: Vozes, 2002.

SOUZA, C. P. e outros. **Avaliação do Rendimento Escolar.** São Paulo, Papyrus, 1993.