



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LÚCIA VANDA RODRIGUES DIAS

**SE É DE PAZ PODE CHEGAR, ENTRAR NA RODA E JOGAR: FORMAÇÃO
DE EDUCADORES DA ASSOCIAÇÃO ZUMBI CAPOEIRA EM CULTURA DE PAZ**

FORTALEZA
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- D532s Dias, Lúcia Vanda Rodrigues.
 Se é de paz pode chegar, entrar na roda e jogar : Formação de educadores da Associação Zumbi Capoeira em cultura de paz / Lúcia Vanda Rodrigues Dias. – 2016.
 226 f. : il. color.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.
 Orientação: Profa. Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos.
1. cultura de paz. 2. formação de professores. 3. capoeira. 4. educação para a paz. I. Título.
- CDD 370
-

LÚCIA VANDA RODRIGUES DIAS

**SE É DE PAZ PODE CHEGAR, ENTRAR NA RODA E JOGAR: FORMAÇÃO
DE EDUCADORES DA ASSOCIAÇÃO ZUMBI CAPOEIRA EM CULTURA DE PAZ**

Tese apresentada como requisito final para
obtenção do título de Doutor em Educação
pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação Brasileira da Universidade Federal
do Ceará.

Orientadora: Kelma Socorro Lopes de Matos.

FORTALEZA

2016

LÚCIA VANDA RODRIGUES

**SE É DE PAZ PODE CHEGAR, ENTRAR NA RODA E JOGAR: FORMAÇÃO DE
EDUCADORES DA ASSOCIAÇÃO ZUMBI CAPOEIRA EM CULTURA DE PAZ**

Tese apresentada como requisito final para
obtenção do título de Doutor em Educação
pelo Programa de Pós-Graduação em
Educação Brasileira da Universidade Federal
do Ceará.

Aprovada em 07/07/2016

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a Dr.^a. Kelma Socorro Lopes de Matos (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. João Batista de Albuquerque Figueiredo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr.^a. Celecina de Maria Veras Sales
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof^a Dr.^a. Maria do Carmo Alves do Bomfim
Universidade Federal do Piauí (UFPI)

Prof^a Dr.^a. Lúcia Conde de Oliveira
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

AGRADECIMENTOS

Deus, a fonte suprema da vida, a quem devemos tudo e tanto, tem-nos conduzido os passos, colocando em nossa caminhada aqueles que serão intermediários, para que seu auxílio jamais venha a faltar-nos. Na conclusão de mais uma etapa de minha vida, agradeço em especial:

À **Kelma**, professora, orientadora, irmã, amiga, mestra na arte de compreender e incentivar. Ser humano lindo, em quem me espelho, nas minhas tentativas diárias de tornar-me melhor. Minha gratidão eterna pelas inúmeras iniciativas de apoio e solidariedade.

Ao **Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Juventudes e Docentes – UFC**, espaço em que reforço minha crença no quanto somos capazes de realizar, quando estamos unidos no ideal que acreditamos. Avancemos na construção de uma Cultura de Paz.

Aos personagens da minha vida cotidiana, você, **Valdemir**, companheiro querido, meu porto seguro, minhas filhas **Janis e Jessica**, meu neto **Vinicius**, motivos de realizações constantes.

Aos meus pais **Manoel e Eula**, pela possibilidade de movimentar-me nesse mundo físico em busca de aprendizado e crescimento.

À **Sandra**, “meus pés e minhas mãos” em meu lar, quando me ausento no cumprimento de minhas tarefas hodiernas.

À filha do coração **Samara**, pela disponibilidade de colocar seus serviços profissionais a meu dispor, para que esse trabalho estivesse de acordo com os parâmetros acadêmicos.

Aos camaradas, **Mestre Lula e Mestre Carla** e aos demais componentes da AZC que abraçaram o ideário da educação para a paz no meio capoeirístico.

Aos professores que tão prontamente se dispuseram a arguir este estudo: **Profº João, Profª Celecina, Profª Lúcia e Profª Bomfim**, minha sincera gratidão, pela disponibilidade em colaborar para a construção desse trabalho, através das sugestões gentilmente apontadas, que incorporadas ao trabalho vieram tão somente enriquecê-lo.

A **todos** os companheiros que direta ou indiretamente, contribuíram para a transformação desse sonho em realidade.

A **todos** os cidadãos que acreditam e se empenham, pela transformação do nosso planeta em um mundo, efetivamente de paz!

“Não fico a espera de um milagre, eu sou o milagre! Sou a busca constante para a concretização de sonhos. A luta incansável pela realização dos meus ideais. Pela paz e por uma justiça social para todos! Se assim eu não for, quem o será por mim?” (Rosa Zamp).

RESUMO

Esse estudo teve como objetivo investigar em que medida a Formação em Cultura de Paz contribuiu para as práticas pedagógicas de 20 educadores da Associação Zumbi Capoeira – AZC, a partir da inserção de elementos constituintes de uma Educação para a Paz em seus cotidianos de ensino-aprendizagem, colaborando para a construção de uma cultura de paz na sociedade. É uma abordagem qualitativa, com estratégias planejadas coerentes com a pesquisa intervenção, entre as quais se destacaram como técnicas de pesquisa as entrevistas semi-orientadas, a observação participante, o diário de campo e principalmente as oficinas com foco em Cultura de Paz. O processo formativo ocorreu através de 10 oficinas que abordaram temas como paz; direitos humanos; resolução não-violenta de conflitos; desarmamento e segurança; contexto histórico da capoeira e seus aspectos educacionais. Destaco a ressignificação dos conceitos de paz e conflito, como contribuições iniciais ao processo formativo, proporcionando aos participantes a constituição de uma acepção de “paz positiva”, em que o diálogo foi apontado como um caminho para a resolução de situações conflituosas. Após a formação, os educadores da AZC realizaram ações em cultura de paz em seus respectivos núcleos de ensino, escolhendo as oficinas como estratégias pedagógicas para educar para a paz, organizadas a partir das necessidades averiguadas em cada espaço de ensino. Nos Núcleos Bom Jardim e Esperança as ações foram centradas no aprofundamento da noção de paz, com a compreensão deste conceito vinculado a ação. No Núcleo Jardim Iracema o conceito de conflito passou a ser entendido como algo natural e passível de ser solucionado de forma pacífica, seja pelo consenso direto ou através de mediação, onde o diálogo exerce papel fundamental. No Núcleo Canindezinho o entendimento de cultura de paz foi trabalhado vinculado ao aspecto ambiental, pois para os educadores e alunos do grupo a paz só será efetivada com a conscientização humana para o cuidado com o planeta e os seres que o compõe. No Núcleo Barra do Ceará os educadores optaram pela revitalização de alguns valores humanos implícitos na prática da capoeira que são componentes de uma educação em valores e consequentemente de uma educação para a paz. Uma ação geral visando inserir o tema cultura de paz no meio capoeirista foi traçada e colocada em prática através da vinculação da AZC com a Rede de Desenvolvimento Sustentável da Capoeira no Ceará, que proporcionou a parceria de 11 grupos de capoeira em prol da paz no evento denominado Capoeira Pela Paz. A prática dos círculos de cultura de paz também foi implantada nos núcleos de ensino da AZC, levando seus educadores a uma visão mais ampliada de seus alunos, da realidade de cada um e do grupo de forma geral, além da busca coletiva para uma convivência mais harmônica e pacífica. A realização dessa pesquisa aponta para a escola de capoeira como um espaço onde a paz pode ser ensinada e aprendida, além de sinalizar as formações em cultura de paz como estratégia fundamental para ampliar espaços formativos comprometidos com uma educação para a paz e multiplicar educadores empenhados nessa tarefa.

Palavras chaves: capoeira; cultura de paz; educação para paz; formação de professores.

ABSTRACT

This study aimed to investigate to what extent the training Culture of Peace can contribute to the pedagogical practices of 20 educators from Zumbi Capoeira Association - AZC from inserting constituents of Education for Peace in their daily lives to teaching learning, contributing to building a culture of peace in society. It is a qualitative approach, with planned strategies consistent with the research intervention, among which highlighted the semi-guided interviews, participant observation, field diary and especially the workshops focused on culture of peace. The training process took place through 10 workshops that covered topics such as peace; human rights; non-violent resolution of conflicts; disarmament and security; history of capoeira context and its educational aspects. Highlight the reinterpretation of the concepts of peace and conflict, as initial contributions to the training process, providing participants with the creation of a sense of "positive peace" in that dialogue was appointed as a way to resolve conflict situations. After the training, the teachers of the AZC held shares in culture of peace in their respective educational centers, choosing the workshops as teaching strategies to educate for peace, organized from the needs ascertained in each teaching space. Nuclei in Bom Jardim and Hope actions were focused on deepening sense of peace, with the understanding of this concept linked to action; At the core Jardim Iracema the concept of conflict came to be understood as something natural and that can be solved peacefully, either by direct agreement or through mediation, where dialogue plays a fundamental role. At the core Canindezinho understanding of the culture of peace was worked linked to the environmental aspect, as for educators and students peace group will only be carried out with human awareness to care for the planet and the beings that compose it. Ceara Bar Core educators opted for revitalization of some human values implicit in the practice of capoeira that are components of an education in values and consequently an education for peace. A general action to include the theme culture of peace in the middle capoeirista was drawn and put into practice by linking AZC with the Sustainable Development Network of Capoeira in Ceará, which provided the partnership of 11 capoeira groups for peace at the event called Capoeira for peace. the practice of peace culture circles was also implemented in educational centers of AZC, leading their teachers to a broader view of their students, the reality of each and the general group, in addition to search press for a more harmonious and peaceful coexistence. The realization of this research points to the capoeira school as a place where peace can be taught and learned, as well as indicating the training in culture of peace as a fundamental strategy to expand training spaces committed to education for peace and multiply committed educators that assignment.

Key words: poultry; culture of peace; education for peace; teach

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E FOTOS

FOTO 1 – Aula Núcleo AZC Barra do Ceará (2013).....	27
FOTO 2 – Aula Núcleo AZC Canindezinho (2013).....	29
FOTO 3 – Aula Núcleo AZC Esperança/ Santa Rosa (2013).....	30
FOTO 4 – Aula Núcleo CSU Bela Vista/Vila Pery (2013).....	32
FOTO 5 – Aula Núcleo AZC Bom Jardim (2013).....	34
FOTO 6 – Aula Núcleo AZC Pirambú (2013).....	36
FOTO 7 – Aula Núcleo AZC Iracema.....	37
FOTO 8 – Certificação em Cultura de Paz dos Educadores da AZC.....	90
FOTO 9 – Oficina: Cartas da Paz – Núcleo AZC Esperança/Santa Rosa (2014)....	108
FOTO 10 – Oficina: A paz é ação – Núcleo AZC Bom Jardim (2014).....	106
FOTO 11– Oficina: Educação em Valores na Roda de Capoeira – Núcleo AZC Barra do Ceará.....	111
FOTO 12 – Núcleo AZC Canindezinho – Distribuição do fanzine “Em paz com o meio ambiente” (2014).....	124
FOTO 13 – Oficina: Resolução de Conflitos – Buscando Alternativas Construtivas (2014).....	126
FOTO 14 – Capoeira pela Paz (2013).....	134
FOTO 15 – Capoeira pela Paz (2014).....	135
FOTO 16 – Aula no Grupo Capoeira Muzambê (GCM).....	138
FOTO 17 – Círculo de Cultura de Paz da AZC – Núcleo Barra do Ceará (2014)...	141

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AZC – Associação Zumbi Capoeira

LBC – Legião Brasileira de Capoeira

CDO – Grupo Cordão de Ouro

OAC – Orun Àiyé Capoeira

GCC – Grupo Capoeira Confiança

ACAS – Associação Cultura e Arte Simpatia

GZC – Grupo Zumbi de Capoeira

GAC – Grupo Arte Capoeira

GCM – Grupo Capoeira Mundi

GCM – Grupo Capoeira Muzambê

CELARF – Centro Espírita Lar de Francisco

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

IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. A ESCOLHA METODOLÓGICA: PARA FAZER ACONTECER.....	15
1.1 Trilhando caminhos para a paz.....	15
1.2. Associação Zumbi Capoeira: o cenário da investigação.....	23
1.3. Educadores da AZC: os sujeitos da pesquisa.....	26
1.3.1. Núcleo AZC Barra do Ceará.....	27
1.3.2. Núcleo AZC Canindezinho.....	28
1.3.3. Núcleo AZC Esperança/Santa Rosa.....	30
1.3.4. Núcleo AZC Bela Vista/Vila Pery.....	31
1.3.5. Núcleo AZC Bom Jardim.....	34
1.3.6. Núcleo AZC Pirambú.....	35
1.3.7. Núcleo AZC Jardim Iracema.....	36
1.4. Trajetória metodológica: as Oficinas da Paz.....	39
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CULTURA DE PAZ E CAPOEIRA: APORTES TEÓRICOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A PAZ.....	47
2.1. Formação de professores: os desafios atuais.....	47
2.2. Ressignificando conceitos para compreender a educação para a paz.....	58
2.3. Capoeira: da senzala ao contexto educacional.....	67
3. FORMAÇÃO EM CULTURA DE PAZ NA AZC: PRIMEIRAS CONTRIBUIÇÕES.....	89
3.1. Construindo um novo entendimento sobre a paz.....	89
3.2. Conflito: revendo o conceito para compreender.....	96
3.3. Educação para a paz: instaurando uma nova cultura.....	97
4. DA FORMAÇÃO À AÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ NA AZC.....	101
4.1. Núcleo AZC Esperança: Cartas da Paz.....	101
4.2. Núcleo AZC Bom Jardim: A Paz é Ação.....	106
4.3. Núcleo AZC Barra do Ceará: Educando Para a Paz com Valores Humanos na Roda de Capoeira.....	110
4.4. Núcleo AZC Canindezinho: Cultura de Paz e Meio Ambiente – A Carta da Terra.....	118
4.5. Núcleo AZC Jardim Iracema: Resolução de Conflitos – Buscando Alternativas Construtivas.....	124
4.6. Capoeira pela Paz: ampliando as parcerias.....	133
4.7 Grupo Capoeira Muzambê: a semente da formação.....	135
5. A ESCOLA DE CAPOEIRA AZC COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA PAZ.....	139
5.1. Círculos de cultura de paz da AZC: organizando os caminhos.....	140
5.2. Círculos de cultura de paz da AZC: percepções e descobertas.....	146
5.3 O exercício da ação dialógica: dialogando para a paz.....	154
5.3.1 Relevância da formação: a possibilidade da paz funda-se na habilidade humana.....	156
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
7. REFERÊNCIAS.....	160
8. APÊNDICES.....	169
9. ANEXOS.....	173

INTRODUÇÃO

A temática cultura de paz surgiu para mim a partir de um convite para escrever um artigo sobre o assunto, realizado pela professora Kelma Matos, coordenadora do Grupo de Pesquisa em Cultura de Paz, Espiritualidade, Juventudes e Docentes, da Universidade Federal do Ceará. As leituras realizadas para oferecerem suporte teórico sobre o tema, levaram-me a perceber que o debate sobre a paz é extremamente necessário, em face do contexto mundial vivenciado pela humanidade.

Ao ressaltar a ampliação democrática desse debate, Guimarães (2006) enfoca a necessidade de conseguir-se a atenção pública e o suporte político, para que a educação pela paz seja introduzida em todas as áreas educativas, abrangendo também a educação formal e a promoção de formação de educadores. Isso porque a educação para a paz, na conjuntura atual, surge como relevante ferramenta para a efetivação de uma cultura de paz, vista na interlocução internacional para além de um inusitado campo de pesquisa, mas também como “expressividade do bem, onde se joga a própria questão do sentido da humanidade e da finalidade da educação” (GUIMARÃES, 2006, p. 14).

A ampliação de espaços de formação em cultura de paz, e a multiplicação de educadores comprometidos com a educação para a paz surgem, então, como uma iniciativa indispensável para estimular uma nova forma de pensar, sentir e fazer das pessoas que colaborem para a construção de uma sociedade mais harmônica, mais fraterna, mais justa, engajada na promoção constante da paz.

Foi pensando nessas questões que vislumbrei a realização desse projeto de pesquisa, baseado inicialmente, na Formação em Cultura de Paz de 20 educadores da Associação Zumbi Capoeira, mais conhecida como AZC. Num segundo momento, procurei conhecer em que medida essa formação contribuiu na prática docente desses profissionais, com relação a uma educação voltada para a promoção de uma cultura de paz, em seus respectivos núcleos de ensino, através do acompanhamento de ações voltadas para a paz, realizadas por eles nos locais onde ministram suas aulas.

Sou praticante, estudante, professora e divulgadora da capoeira desde 1978. A capoeira é um jogo atlético criado como arma de libertação pelos negros, que vieram para o Brasil na condição de escravos. A capoeira encerra em si uma grande riqueza, pois é ao mesmo tempo jogo, dança, esporte, arte marcial, expressão corporal, filosofia de vida, estando

incluída na atualidade nos âmbitos desportivo, cultural, artístico e educacional (BONFIM, 2012).

Há pelo menos uma década venho me preocupando com os rumos que a capoeira está tomando, ou melhor, que seus adeptos vêm dando a ela. Nas rodas de capoeira, ou seja, no espaço em que é praticada, acompanhada por berimbaus, pandeiros e atabaques, ao som de palmas e cantigas, percebo a violência sendo cada dia mais empregada, em detrimento da brincadeira, do lúdico e de suas técnicas específicas. Essa preocupação conduziu-me a acalantar o desejo da realização desse projeto de pesquisa, que representa uma colaboração para a concretização de uma cultura de paz, por perceber na capoeira elementos importantes para uma educação pela paz.

A educação para a paz, conforme Guimarães (2006a, p. 331) surge “como um instrumento importante para a efetivação de uma cultura de paz”, e configura-se, no pensamento de Senghaas (1971, p. 69) como “exigência indiscutível de nosso tempo”. Como bem ressaltou Jares (2000, p. 7), “educar para a paz está se tornado uma expressão e uma necessidade educativa cada vez mais conhecida e assumida pelos que se dedicam às tarefas formativas”.

Diante disso, evidencio essa proposta em que apresento a Associação Zumbi Capoeira - AZC, como mais um espaço possível para a educação pela paz, através da formação de seus educadores, que foram, após o processo formativo, acompanhados nos locais onde ministram suas aulas, onde pude perceber em que medida essa minha iniciativa contribuiu para a promoção de uma Cultura de Paz nos seus respectivos núcleos de ensino.

Este estudo está dividido em cinco capítulos. No primeiro capítulo – *A escolha metodológica: para fazer acontecer* – faço inicialmente alguns apontamentos de minha trajetória, que deixam claro como foi meu primeiro encontro com a capoeira e a temática da cultura de paz, justificando assim a minha escolha acerca do tema estudado. Especifiquei os caminhos percorridos para o desenvolvimento do trabalho, apontando a pesquisa-intervenção como opção metodológica para alcançar os objetivos almejados, destacando as oficinas, a entrevista semiestruturada e a pesquisa bibliográfica como técnicas utilizadas para a efetivação dessa investigação. Também apresentei a escola de capoeira pesquisada, a Associação Zumbi Capoeira – AZC, com seus respectivos núcleos de ensino, sua finalidades e filosofia de ensino e os 20 educadores sujeitos da pesquisa.

No segundo capítulo – *Capoeira, Formação de Professores, Cultura de Paz: aportes teóricos para uma reflexão sobre a educação para a paz* – explicito o pensamento de

teóricos que me ajudaram a entender os conceitos presentes nas categorias Formação de Professores, Capoeira e Cultura de Paz. Com relação à primeira temática, traço inicialmente um breve percurso histórico sobre a questão da formação de professores no Brasil, apontando para os desafios atuais, que envolvem aspectos como integrar teoria e prática, valorização da postura crítico-reflexiva na busca da autoformação, reconhecimento dos saberes e do fazer docente, e da escola como espaço de formação profissional dos educadores, afunilando o estudo para a prática docente do educador de capoeira. Com relação à Capoeira procurei enfatizar o processo histórico que lhe deu origem, a dificuldade de sua conceituação e os aspectos que a relacionam com a educação, apresentando as ideias de alguns de seus praticantes que atingiram o grau de mestre, sobre o aspecto educativo dessa atividade física. Na temática Cultura de Paz as discursões versam sobre as principais pontuações teóricas sobre os conceitos de cultura de paz, paz e educação para a paz, apontando para a necessidade de ressignificação dos conceitos de paz e conflito principalmente, proporcionando reflexões sobre a educação em valores, como ferramenta de fundamental importância para a consolidação de uma Cultura de Paz.

No terceiro capítulo – *Formação em Cultura de Paz na AZC: primeiras contribuições* – descrevo alguns momentos da formação realizada com os sujeitos da pesquisa, em que foi possível averiguar as suas concepções iniciais, sobre vários conceitos referentes à Cultura de Paz, para em seguida, após os estudos teóricos e as discussões empreendidas sobre o assunto, observar novos entendimentos sobre os temas enfocados, tais como: violência, paz, conflito, educação para a paz, entre outros. De forma geral, ressalto as primeiras contribuições advindas do processo formativo, para que os educadores da AZC possam ensinar capoeira, contribuindo para a disseminação da paz.

No quarto capítulo – *Da Formação a Ação: experiências de educação para a paz na AZC* – apresento as ações traçadas pelos educadores da instituição pesquisada, no último dia da formação, que foram aplicadas em seus respectivos núcleos de ensino. Os docentes optaram pela realização de oficinas, abordando assuntos relacionados à cultura de paz, de acordo com as necessidades dos alunos de cada espaço educativo que compõe a AZC. Uma ação geral também foi pensada e realizada por eles em parceria com a Rede de Desenvolvimento Econômico e Sustentável da Capoeira no Ceará, inserindo a temática da paz no meio capoeirista. Ressaltei ainda a criação do Grupo Capoeira Muzambê – GCM, como semente do processo formativo, a partir do meu desejo, de retomar o ensino da capoeira educando para a paz.

No quinto capítulo – *A Escola de Capoeira AZC como espaço de construção da paz* – fiz um exercício de reflexão sobre as possibilidades da construção da paz na escola de capoeira a partir da implantação dos círculos de cultura de paz na AZC, inspirados no círculos de cultura de Paulo Freire (1983). Apresentei as descobertas dos educadores advindas dessa experiência, relacionadas a um maior conhecimento de seus alunos, suas aspirações e temores, assim como suas dificuldades para expressarem suas emoções. Os círculos de cultura de paz também ajudaram os educadores a perceber o anseio dos educandos acerca do fortalecimento da relações entre os membros da instituição, motivo que os conduziu a estabelecer um calendário de encontros com esse intuito.

As considerações finais são apresentadas em sequência, retomando os principais pontos do estudo, favorecendo o conhecimento de estratégias educacionais que promovam a construção de uma cultura de paz no contexto da escola de capoeira.

1. A ESCOLHA METODOLÓGICA: PARA FAZER ACONTECER

Por hora só quero ir... Rumo ao desconhecido. Escancarar portas, ser capaz de ousar, acreditar em mim. Sem medo de estar à procura do que não existe. Ou almejar o que ainda nem foi inventado. Quero os sonhos que sonhei. Os horizontes que pinteï. As frases que não pronunciei. Os risos que nunca dei. As verdades que inventei. O mundo que criei. Quero a vida, porque viver é questão de fazê-lo (Glória Sales).

Neste capítulo descrevo como cheguei às três categorias que compõem esse estudo, Formação de Professores, Cultura de Paz e Capoeira, partindo de minha relação com esta última, justificando assim minha opção por realizá-lo centrado nessas temáticas. Em seguida apresento a AZC, a escola de capoeira cenário dessa investigação, assim como os educadores pesquisados, com seus respectivos núcleos de ensino e o caminho metodológico que escolhi para fazer acontecer essa pesquisa.

1.1. Trilhando caminhos para a paz

Meu primeiro contato com a capoeira ocorreu no ano de 1976, ao participar de um evento promovido pelo Centro Comunitário e de Profissionalização Presidente Emílio Médici, que iniciava trabalho social na comunidade da Vila União, onde residi por cerca de 17 anos e passei toda minha adolescência.

Teatro, balé, música, dança, poesia... E em meio a essas expressões artísticas estava ela... Mágica... Guerreira... Fazendo o coração saltar ao toque do rei das rodas de capoeira, sua majestade o berimbau. Os ritmos cadenciados do pandeiro e do atabaque completavam a harmonia do conjunto, em que jovens despidos da cintura para cima, vestindo simplesmente uma calça larga, branca com listras vermelhas, bailavam numa luta diferente, onde o vencedor era aquele que conseguisse ludibriar seu oponente o maior número de vezes possível, através de movimentos que davam a impressão de que, ao invés de ossos, seus esqueletos eram formados de mola.

A ginga, movimento base para todos os outros movimentos da capoeira, dava um aspecto desengonçado ao deslocamento das duplas de jovens que se exibiam alternadamente, dando a impressão de que eles estavam em constante desequilíbrio, mais parecendo um passo dado de lado, fazendo com que os oponentes se movimentassem em vários sentidos, possibilitando-os fugir dos golpes que eram arremessados para cima, para baixo, ora era o chão o palco dos movimentos, ora era o céu que buscavam, desafiando a lei da gravidade.

O que é isso? Luta? Dança? Folclore? Com esses questionamentos, fui atraída para bem perto da roda, o espaço em que se desenrolava toda a movimentação, até alguém, ao ser encerrada a apresentação, explicar um pouco sobre a capoeira, “manifestação folclórica da Bahia”, e sobre o Grupo Xangô de Capoeira que ali se exibia, informando ao público os dias, horários e o local onde realizavam seus treinos.

Confesso que a partir daquele dia, não consegui mais esquecer a tal “dança folclórica”, e como estudava próximo ao Centro Comunitário, onde ocorriam as aulas, resolvi, junto com Dora, minha amiga inseparável, dar uma passada por lá para observarmos mais de perto, e quem sabe, começarmos esse aprendizado? Precisaríamos mesmo de coragem nesse processo de iniciação na capoeira, pois notamos que não existiam meninas na roda, apenas umas duas acompanhavam a apresentação sem se envolver diretamente.

Processo que se iniciou pelas mãos e pelos pés de vários capoeiristas componentes do Grupo Xangô de Capoeira, fundado em 1972, pelo Mestre Zé Renato, artesão cearense, cujo aprendizado de capoeira foi realizado através de um jovem marinheiro baiano, que acabou levando seu discípulo para a Bahia, onde teve contato com vários mestres antigos. Por volta de 1976, o grupo acabou ficando sem seu mestre, pois ele necessitou viajar, em vista de suas responsabilidades profissionais, e seus participantes começaram a se exercitar, uns ensinando aos outros o que sabiam, recebendo novos adeptos e começando, cada um, a buscar seu espaço próprio, e assim ter seus próprios alunos.

O aprendizado era difícil nesse período, pois meus colegas não se importavam comigo... Que fazia aquela pirralha no meio deles afinal? Mas eu queria aprender capoeira! Pedia a um, recorria a outro para que me ensinassem alguma coisa... Direcionavam-me uns aos outros, até que um deles, acredito que condoído com minha situação, pegou-me pela mão, levou-me para um canto do salão e começou a ensinar o movimento básico da capoeira, do qual derivam todos ou outros movimentos: a ginga. Combinou que todo dia de treino (terças e quintas feiras) ele ficaria comigo um período, o outro ele iria treinar. Everaldo Monteiro de Assis era seu nome, hoje é conhecido como Mestre Ema. Considero-o como meu primeiro mestre.

As dificuldades, no entanto, não vieram somente em termos de ter alguém que me auxiliasse no aprendizado. Tive de enfrentar o preconceito dos meus pais, que viam a capoeira como a maioria das pessoas, ligada a um contexto de marginalidade: “menina deixa de andar pelas favelas, com esse povo sujo, marginal. Você escolhe, ou seu pai e eu ou essa tal capoeira”, palavras de minha mãe quando utilizando das prerrogativas que possuía, em vista

da minha condição de filha dependente de seus cuidados, deu-me um ultimato, na tentativa de que eu largasse “daquela luta de vagabundos”. Situação delicada a minha... Senti-me violentada intimamente, chorei, tive medo, mas continuei treinando capoeira. Essa escolha proporcionou-me uma marcação cerrada, entre restrições econômicas e vigilância, que foi burlada pela opção de “gazeir” aulas na escola... E os treinos continuaram.

Vale ressaltar que a capoeira por essa época ainda era atrelada à dança folclórica, traço marcante que só veio a começar a se desfazer quando chegou ao Ceará, Reginaldo Silveira da Costa, o Mestre Squisito, oriundo de Brasília, que trouxe várias inovações ao seu ensino, com técnicas de aprendizado nunca antes treinadas por aqui, além de introduzir o treino de golpes e contragolpes da Capoeira Regional, estilo derivado da Capoeira de Angola. Sobre esses dois estilos, tecerei comentários mais tarde, no segundo capítulo, em que trato do início, origem e desenvolvimento da capoeira.

Foi a partir daí que começou a haver a predominância da Capoeira Regional no Ceará, ocasião em que também foi introduzido o uso dos cordões coloridos para designar o estágio de aprendizado do capoeirista, prática até então inexistente. Como também, é válido frisar, o início do uso do ritual do batismo, onde o aluno recebe sua primeira graduação, e dos rituais inerentes na roda de capoeira. Nessa época, também destaco a camaradagem reinante entre as poucas academias existentes, que se uniam tentando sobreviver à invasão das artes marciais orientais.

Para ser sincera, “perdíamos” nessa luta desigual, pois as pessoas tendiam a valorizar mais o que vinha de outros países, e depois a capoeira estava vinculada fortemente a ideia da marginalização, oriunda das ações das temidas “maltas de capoeira”, utilizadas pela elite brasileira para acabar com os comícios dos republicanos, desejosos de manter-se no poder e deter o avanço da democracia, além do descaso com que foram tratados os negros recém libertos pela Lei Áurea, impelindo alguns a agirem muitas vezes de maneira ilícita para garantir a sobrevivência (AREIAS, 1983).

As academias no Ceará começaram a ser abertas, mas os adeptos ainda eram poucos. No entanto, utilizávamos a estratégia de visitarmos-nos frequentemente, dando a impressão de que a capoeira tinha muitos praticantes. Havia respeito pelo trabalho dos outros, colaboração mútua, principalmente quando íamos divulgar a capoeira em alguma apresentação. Irmandade é a palavra mais certa para designar a parceria existente nesse período. O desejo de ampliarmos o aprendizado era tanto que tornou-se um costume, quando chegava alguém mais experiente na academia, o professor responsável pelo grupo convidar o

visitante para ministrar o treino. Depois a roda rolava solta, leve, tranquila. Só brincadeira e alegria!

Continuando a trajetória da capoeira no Ceará, é necessário informar que por esse período da chegada de Mestre Squisito nas terras cearenses, o Grupo Xangô já havia se desfeito, cada componente foi “cuidar da sua vida”, e alguns constituíram seus próprios grupos de capoeira, como no caso de João Baiano, que formou o Grupo Palmares de Capoeira, continuando a ministrar aulas ali mesmo no Centro Comunitário, onde continuei meu aprendizado. Inúmeras vezes foi necessário que eu o substituísse, ministrando aulas e conduzindo as rodas de capoeira. Como estávamos distanciados das novas técnicas utilizadas no ensino da capoeira, pedi permissão a João Baiano para passar alguns meses treinando com Paulo Sales Neto, conhecido na atualidade como Mestre Paulão Ceará, recém-chegado do Rio de Janeiro, depois de um período de aprendizagem com Mestre Camisa, baluarte da capoeira carioca, trazendo muitas novidades. Entre elas a prática da graduação do capoeirista, que após cada ano de treino recebia um cordão colorido para designar seu estágio de aprendizado. Fiquei treinando com ele até obter meu primeiro cordão de capoeira, de cor azul.

Voltei ao Centro Comunitário, compartilhei o que havia aprendido e só saí para treinar na Companhia Terreiro de Capoeira, fundada por Mestre Squisito, que já havia retornado à Brasília, deixando-a aos cuidados do Professor Bulldog. Lá permaneci por dois anos, depois me transferi para o Grupo Axé de Capoeira, sob a responsabilidade de Mestre Jean, levando na cintura o cordão marrom e branco, a quarta graduação no sistema utilizado na época. A essa altura, vários mestres haviam sido formados por Mestre Zé Renato, que retornando ao Ceará, sentiu a necessidade de legitimar a capoeira cearense, preservando aqueles que haviam participado do início de sua história, na tentativa de resguardá-la das investidas de falsos mestres, que viam no nosso Estado um mercado valioso de trabalho.

No Grupo Axé obtive o cordão de contramestra e lá permaneci até 1998, momento em que me retirei para formar o grupo Nação Capoeira. Mais tarde junto com Mestre Lula e Mestra Carla, responsáveis pelo Grupo Ginga e Mestre Amaral, à frente do Grupo Axé, iniciamos a Associação Zumbi Capoeira - AZC, onde conquistei em janeiro de 2003, o grau de mestra.

Foi um dia inesquecível e inesperado para mim. Era domingo, e passei a semana anterior a esse dia recebendo convites insistentes para comparecer a uma roda de capoeira que seria realizada para receber Mestre Ema, meu primeiro mestre, como já havia dito anteriormente, um dos pioneiros na arte da capoeiragem cearense, idealizador do Grupo

Zumbi, um dos mais famosos e antigos grupos de capoeira do Ceará. Acabei indo pela insistência dos camaradas, pois estava muito atarefada, terminando minha monografia de conclusão do curso de Serviço Social, pela Universidade Estadual do Ceará, intitulada *A capoeira como instrumento de educação para a cidadania*, estudo realizado na E.E.F.M Senador Osíris Pontes, localizada na comunidade do Canindezinho, espaço em que ministrei aulas de capoeira por oito anos consecutivos, que me valeram uma rica experiência e de onde ainda hoje tenho a grata satisfação de colher frutos positivos de meu trabalho, ao encontrar alunos da época que levaram adiante o ensino da capoeiragem.

Quando cheguei, a roda já estava formada. Vários mestres da “velha guarda”, berimbau chamando para jogar e a “brincadeira rolou solta” por um certo tempo... Até que o grito de “iê” fez tudo silenciar, e somente a voz do Mestre Ema se fez ouvir, anunciando a formatura de mais um mestre de capoeira. Foi quando meu nome foi citado e fui chamada para o centro da roda. Recebi das suas mãos o tão desejado e não esperado, diga-se de passagem, cordão vermelho.

Sentimentos? Não sei definir. Misto de surpresa, alegria e medo pela responsabilidade que aquele novo estágio me conferia. Um turbilhão de pensamentos passava-me pela mente, revendo minha caminhada até ali. Todos os obstáculos ultrapassados, preconceitos vencidos, principalmente por ser mulher, mãe, capoeirista, para finalmente conquistar a vitória de ter sido formada a primeira mestra de capoeira do Ceará.

Após minha formatura, continuei a lecionar capoeira, afastando-me de seu ensino prático dois anos depois, para priorizar outras atividades também importantes na minha vida. Só quem já treinou capoeira, envolvendo-se com tudo que ela proporciona ao seu praticante, compreende que depois de experimentá-la, nunca mais a esquecemos. Ela permanece em nós e nós pertencemos a ela. Por mais distantes que estejamos da capoeira, afastados das academias, rodas, encontros, basta escutar o toque do berimbau, o corpo inteiro arrepiar... O coração acelera as batidas... O sangue corre mais rápido nas veias e a vontade única no momento é se mover na ginga, e jogar as pernas para o ar... Vínculo inexplicável esse, assim como a essência da própria capoeira. Como diz Sousa (2006, p. 19):

Quem dentre nós capoeiristas ou apenas apreciadores tem a capacidade de explicar de forma integral a cosmo-cultura da capoeira, numa frase, capítulo de livro ou obra, por mais completa que seja? Como poderia se explicar, se a capoeira é a arte de penetrar o desconhecido pelo o que é conhecido e marcha junto com o progresso dos próprios capoeiristas e das circunstâncias de cada época?

Também foi difícil explicar para meus alunos e companheiros da Associação Zumbi Capoeira - AZC que iria me afastar, mas necessitava direcionar meus passos para outras conquistas e novos aprendizados: pretendia iniciar a construção do Centro Espírita Lar de Francisco - CELARF e mais tarde participar como aluna do curso de Mestrado em Educação Brasileira na Universidade Federal do Ceará - UFC. Tarefas que só foram possíveis ser realizadas com a colaboração de muitas mãos amigas, que jamais me faltaram nas horas desafiadoras, de dúvidas e esmorecimento. Mas se houveram momentos difíceis todos eles foram esquecidos, pois a alegria de ver os objetivos almejados alcançados supera qualquer lembrança menos feliz.

O Espiritismo, doutrina de caráter científico, filosófico e religioso, com características educativas expressas em toda a sua constituição, codificada pelo francês Allan Kardec em 1857, começou a fazer parte da minha vida em 1996, e o estudo de seus ensinamentos ofereceu-me uma nova visão sobre a finalidade da existência no mundo material: a evolução, através do desenvolvimento das dimensões intelectual, moral e afetiva. Passei a perceber-me como um ser espiritual, vivendo uma experiência material, com a necessidade de engajar-me, continuamente, no processo educativo de burilamento interior, para o despertar do melhor que existe em mim, e continua latente, como sementes que precisam ser regadas para poderem desabrochar.

Comecei a interessar-me pelas pessoas ao meu redor, iniciando minhas tentativas para romper com o egoísmo exacerbado que paralisa o crescimento do amor. Vi que essas pessoas não eram melhores e nem piores que eu, e sim meus semelhantes, e tal qual ocorria comigo, cada uma delas tinha sonhos, aspirações, sentimentos, ideias. Choravam e sorriam. Tinha defeitos e virtudes. Esse foi o momento de principiar minhas tentativas de romper com o orgulho, quebrar as barreiras ilusórias quanto a minha própria realidade íntima, e assim trabalhar para mudar a paisagem interior.

O meu ingresso nas lides espíritas fez-me ter uma nova visão do mundo e das pessoas que estão nesse mundo. Levou-me à criação e ao desenvolvimento de projetos edificantes que pudessem colaborar com a harmonia e o bem estar coletivos. Posso afirmar que o Espiritismo deixou-me mais feliz. Tanto que centrei meu projeto de pesquisa do Curso de Mestrado, na Educação Espírita, com o intuito de produzir saberes que viessem a ter utilidade na vida de outras pessoas.

No entanto, apesar de ter centrado meus estudos em tema para mim tão relevante, sentia que faltava ainda alguma coisa. Era como se o Espiritismo ainda não desse conta de

todas as minhas aspirações interiores, de colaborar mais efetivamente para a construção de um mundo melhor. Faltava algo que em minha visão abarcava o Espiritismo e outros setores da vida humana e isso me inquietava. Minha inquietação e minha busca terminaram ao mesmo tempo, quando recebi convite da Professora Kelma Matos para escrever artigo referente à Cultura de Paz, temática que abrange as mais variadas experiências, cuja definição dada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO compreende o conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e modos de vida, baseados na promoção e na vivência do respeito à vida, aos direitos humanos, dignidade e igualdade de homens e mulheres com a superação de preconceitos e discriminações; resolução pacífica dos conflitos e contribuição para o desenvolvimento do lugar e do mundo em que vivemos (GUIMARÃES, 2006).

A temática Cultura de Paz sensibilizou-me profundamente a ponto de elegê-la para meu foco de pesquisa no Curso de Doutorado, iniciado um ano após o término do Curso de Mestrado. Minha satisfação aumentou com a possibilidade de incluir no meu estudo a categoria Capoeira, essa arte-luta brasileira que acompanha-me desde os 14 anos de idade. E por fim, o tema Formação de Professores, pois compreendo a necessidade de envidar esforços na multiplicação de educadores comprometidos com uma educação para a paz, assim como a ampliação de espaços de formação para a não-violência, pois “não haverá paz no mundo sem educação para a paz” (GUIMARÃES, 2006, p. 14). Além disso, nesses últimos dez anos de vida tenho trabalhado continuamente com formação humana, durante os momentos que me coube a responsabilidade de organizar e conduzir encontros de trabalhadores de várias casas espíritas do Ceará. Enfocar esses três temas na minha pesquisa encheu meu coração de alegria, antevendo “o produto final” de meu estudo, deliciando-me desde esse momento com “o sabor das sementes cultivadas”, pois “a pesquisa se realiza plenamente quando desperta o prazer de conhecer” (MATOS e VIERA, 2001, p. 16).

Havia, anteriormente, utilizado a capoeira como objeto de estudo, cuja finalidade geral era demonstrar suas possibilidades como instrumento viabilizador de uma educação para a cidadania. Assim, foi fácil pensá-la nesse contexto da educação para a paz, pois os vários anos dedicados ao ensino da capoeira possibilitaram-me perceber que um dos maiores proveitos que ela oferece não está envolvido em processos pedagógicos complicados, e sim no próprio interesse que ela desperta nos seus praticantes. E quando há motivação no sistema ensino-aprendizagem tudo torna-se mais simples.

Refletindo a capoeira como prática altamente difundida e aceita por vários segmentos das sociedades em que ela é praticada, trazendo em si vários fatores para a educação, pois em um só tema se reúnem atividades físicas, através de seus movimentos peculiares, o ritmo dos instrumentos que acompanham as rodas, a dança como arte integrada, cultura e história, formando um conjunto de rara utilidade, penso então que ela deve ser melhor aproveitada e empregada de maneira eficiente e benéfica, satisfazendo tanto o educador, por realizar um trabalho com efetividade, quanto ao aluno, por estar em contato com algo que tanto o cativa.

E porque não utilizá-la como instrumento educativo para a paz, desde que a cultura de paz, é “algo possível de ser construído em todos os espaços?” (MATOS e MACEDO, 2010, p. 61). A escola de capoeira pode ser concebida como um espaço de formação para a não-violência, desde que a capoeira, apesar de ser uma luta, traz em si elementos filosóficos e educativos que prezam pelo respeito, pela disciplina, pela cooperação, entre outros aspectos? O professor de capoeira pode então ser um educador para a paz, quando devidamente comprometido com essa educação e quando capacitado para tal?

Por apostar nas afirmativas para esses questionamentos acima, e movida pelo interesse em colaborar para a construção da paz é que me propus a realização desse estudo, centrado na formação de 20 educadores da AZC em Cultura de Paz, com o intuito de perceber o entendimento de cada participante acerca desse tema e onde encontrei as respostas para a pergunta que move a dinâmica dessa pesquisa: Em que medida essa formação contribuiu na prática docente desses profissionais com relação a uma educação voltada para a promoção de uma cultura de paz em seus respectivos núcleos de ensino?

1.2. Associação Zumbi Capoeira - AZC: O cenário da pesquisa

Início esse ponto dando-me o direito de trazer à memória conteúdos vividos, evocando momentos de grande significação em minha existência, tal qual foi a fundação da AZC. Pouco tempo depois da constituição do Grupo Nação Capoeira e minha formatura como mestra, recebi a visita dos amigos, Mestre Lula e Mestra Carla trazendo-me a proposta de juntamente com Mestre Amaral, nos unirmos em uma só legenda com o objetivo de fortalecer a capoeira e trabalhar pelo seu desenvolvimento. A parceria entre nós era constante, assim como a sintonia nos propósitos abraçados e, portanto, a união entre nossos respectivos grupos facilitaria a tarefa a que nos propúnhamos. O primeiro passo foi conversar com Mestre

Amaral. Depois iríamos conversar com nossos alunos. Deixo claro que esse esforço de união não foi fácil, para nenhum de nós que recebíamos o convite. O empenho foi em conjunto, de mestres e alunos. Saíam de cena os grupos Axé, Ginga e Nação Capoeira para surgir a Associação Zumbi Capoeira.

Faço questão de deixar esse registro nesse estudo, para que os fatos não sejam distorcidos ou esquecidos. Para que a história dos que estiveram envolvidos nesses acontecimentos se mantenha íntegra e contada como realmente ocorreu. Faço isso em nome da coragem e do desprendimento que eu e Mestre Amaral, juntamente com nossos alunos da época, tivemos ao aceitar o convite de tão queridos companheiros de jornada capoeirista, para a unificação de nossos trabalhos. Em nome da amizade que tantas vezes anunciamos. Que ela seja fortalecida pelos acontecimentos verdadeiros que recordamos, pois, “a nossa riqueza são os pensamentos que pensamos, as ações que cumprimos, as lembranças que conservamos e não deixamos apagar e das quais somos o único guardião (GROSSI E FERREIRA, 2001, p. 32).

Esclareço que o nome Zumbi foi utilizado pela primeira vez em 1983 por Mestre Ema, sendo utilizado posteriormente para oficializar a fundação da AZC. A sede da instituição localiza-se na Avenida da Universidade, nº 3.170, no bairro Benfica, e sua presidência está atualmente com Mestra Carla, que assim expressa, sobre as finalidades da instituição:

A AZC foi criada, primeiro pela paixão que temos pela capoeira, e porque acreditamos em tudo que ela de bom pode oferecer; e como tudo que é bom deve ser repartido com as outras pessoas, em segundo lugar para sua divulgação e seu ensino.

Mestra Carla relatou que havia se iniciado na capoeira porque gostava de fazer coisas diferentes, e queria também ficar mais próxima dos amigos. Ressaltou que “no começo não tinha esse amor pela capoeira, só depois, com o tempo fui vendo toda a sua beleza... Fui muito desse compromisso de abraçá-la e divulgá-la, mais não teve jeito”. Ao se referir sobre a filosofia da AZC, enfatiza:

Capoeira é também filosofia de vida e dentro dessa ótica nós pregamos e prezamos pelo trabalho social, pela formação humana na verdade... Dentro desta abertura que a capoeira nos dá, trabalhar a cidadania, proporcionar que nossos capoeiristas sejam seres humanos melhores, sejam críticos... Que saibam diferenciar o que é bom do que é ruim para a coletividade... Temos que lembrar que vivemos em comunidades, uma sociedade, coletivamente. O que cada um faz de bom ou ruim vai ter

consequências no todo. Cidadania exige transformação individual em tudo que é sentido.

As palavras de Mestra Carla recordam o pensamento de Nestor Capoeira (1992, p. 139) ao referir-se “aos tempos bichudos e difíceis”, enfatizando que no seu entendimento, a saída para dias melhores não se encontra em revoluções sociais, ou em mudanças políticas e econômicas, mas em “uma mudança na forma de ser e pensar de cada indivíduo”. Para esse autor, através dessa mudança individual, acontecerá a mudança coletiva. Na filosofia da AZC, expressa nas palavras de sua presidente, a capoeira pode dar uma valiosa contribuição nesse sentido.

A AZC, como toda escola de capoeira, adota um sistema de graduação, através de cordões coloridos, para definir o estágio de aprendizado de seus alunos. A cor dos cordões ou corda, varia de escola para escola. Na AZC temos o seguinte sistema:

- 1 – Corda azul;
- 2 – Corda azul com uma ponta branca (intermediária infantil);
- 3 – Corda azul com duas pontas brancas (intermediária infantil);
- 4 – Corda azul e branca;
- 5 – Corda azul e branca com as duas pontas brancas;
- 6 – Corda azul e branca com as duas pontas azuis;
- 7 – Corda marrom;
- 8 – Corda marrom e branca;
- 9 – Corda verde (1º estágio de instrutor);
- 10 – Corda verde e branca (2º estágio de instrutor);
- 11 – Corda amarela (1º estágio de professor);
- 12 – Corda amarelo e branca (2º estágio de professor);
- 13 – Corda roxa (1º estágio de professor);
- 14 – Corda roxa e branca (2º estágio de professor);
- 15 – Corda vermelha (1º estágio mestre);
- 16 – Corda vermelha e branca (2º estágio mestre);
- 15 – Corda branca (3º estágio mestre);

A primeira corda, de cor azul, é entregue ao aluno em um evento especial denominado batizado, “ritual para iniciação do aluno nos caminhos mais profundos da

capoeira” (AREIAS, 1983, p. 103), ocasião em que é apresentado oficialmente no meio capoeirista, e onde recebe um apelido, com o qual será chamado desse dia em diante, pelos demais praticantes. Caso não tenha apelido, o novo capoeirista é chamado por um de seus nomes, de acordo com designação de seu mestre.

A partir da corda verde, o aluno é considerado apto para ministrar aulas, com a supervisão de algum mestre da associação, e deve contar no mínimo com 18 anos de idade. Dessa fase em diante, o tempo para a troca da graduação fica mais prolongado, e os candidatos a subir de estágio são avaliados, não só pelo aprendizado prático da capoeira, mas também pela disciplina, compromisso, respeito e responsabilidade, entre outras posturas, apresentadas dentro e fora das rodas de capoeira, além do conhecimento da história, filosofia e tradições inerentes a essa luta-arte. A avaliação fica a cargo dos mestres que compõem o Conselho de Mestres da AZC: Mestre Lula, Mestra Carla, Mestre Ema, Mestre Bulldog, Mestre Biscui, Mestre Esquerda, Mestre Pão. Fique claro então que considero neste estudo, como educadores, todos aqueles que a partir do cordão verde, estão ministrando aulas de capoeira.

O ensino da capoeira é realizado na sede da AZC e em mais 7 núcleos espalhados por Fortaleza. Cada núcleo é constituído de um ou mais espaços de aula, que ficam sob a responsabilidade de um ou mais de um educador, funcionando no mínimo duas vezes por semana. Em cada espaço de aula pode funcionar uma ou mais turmas de alunos. Os educadores que estão à frente desses espaços constituem o grupo alvo dessa pesquisa, conforme apresento no ponto seguinte.

1.3. Educadores da AZC: Os sujeitos da pesquisa

O grupo pesquisado é constituído por 20 educadores, apresentados a seguir, com seus respectivos núcleos de ensino. Cada núcleo tem o nome da comunidade ou comunidades em que estão inseridos. Nos núcleos em que há mais de um educador, as turmas de alunos são divididas de acordo com o estágio de aprendizado em que se encontram. Cada educador fica responsável por uma delas. Os educadores estão sendo apresentados com os nomes ou apelidos, com os quais são conhecidos no meio capoeirista, e que recebem no dia do seu batizado na capoeira, além do estágio de aprendizado em que se encontram atualmente, conforme o quadro de cordas apresentado anteriormente.

1.3.1 Núcleo AZC Barra do Ceará



Foto 1 – Aula Núcleo AZC Barra do Ceará (2013)

O Núcleo AZC Barra do Ceará, funciona nas dependências do Centro Urbano de Cultura, Arte, Ciência e Esporte – CUCA, localizado na Av. Presidente Castelo Branco, nº 6.417, na Barra do Ceará. É supervisionado por Mestre Lula, que ministra aulas com a colaboração dos Instrutores Nenê e Renath às segundas, quartas e sextas feiras, de 19h00m às 21h00m para cerca de 50 alunos, com idade entre 11 e 25 anos. Além do ensino da capoeira, o espaço é direcionado para capacitações, reuniões de Diretoria da instituição e Conselho de Mestres, encontros dos educadores, entre outras atividades.

Mestre Lula, tem 35 anos no meio capoeirista. Dedicava o seu tempo disponível ao ensino e divulgação dessa luta-arte, que para ele é indissociável de sua vida: “para mim a capoeira é tudo, minha filosofia, meu almoço, minha janta, minha água de beber. Minha família foi construída na capoeira, minha esposa conheci na capoeira, tudo de bom que tenho hoje foi a capoeira quem me deu”.

Para o **Instrutor Nenê**, seu namoro com a capoeira começou há 13 anos. De lá para cá, muita coisa tem mudado para ele por “obra da capoeira”, pois com ela aprendeu a relacionar-se melhor com as pessoas, a ter controle emocional:

A prática da capoeira exige que você controle suas emoções, não perca a cabeça, senão pode machucar, até matar e isso não é bom. As pessoas não gostam de gente esquentada, isso afasta as amizades.

O **Instrutor Renath** iniciou na capoeira há 13 anos atrás, primeiro como defesa pessoal, e com o tempo, viu que essa luta arte foi além de suas expectativas, tendo-a hoje como parte importante de sua vida, caminho para autoconfiança e autoconhecimento:

É onde encontro minha paz, minha alegria. É minha terapia, minha ligação com a espiritualidade. Onde construí e continuo construindo amizades maravilhosas. Não sei o que seria de mim sem a capoeira. É nela que reforço a confiança em mim mesmo e onde me conheço um pouco mais a cada dia e tento mostrar esse caminho para meus alunos.

Nas falas dos educadores desse núcleo, a prática da capoeira aparece como instrumento de transformação, desenvolvimento pessoal e autoconfiança. Nesse sentido, Zych e Kuhn (2011, p. 7) referem-se à capoeira como “um processo de trabalho e transformação gradual e progressivo”, tornando seus praticantes mais conscientes, a partir do momento em que o capoeirista vai (re)conhecendo-se e reciclando-se, ou seja, autoconhecendo e transformando sua realidade íntima.

1.3.2 Núcleo AZC Canindezinho

O Núcleo AZC Canindezinho funciona sob a supervisão de Mestre Amaral, que está no meio capoeirista há 30 anos. Ministrou aulas em várias instituições. Atualmente divide-se entre a supervisão desse núcleo e a atividade de vendedor na Empresa Souza Cruz. Sobre a capoeira comenta: “Não existe nada comparável a ela... Sua riqueza é imensa e precisa ser aproveitada melhor... Ser mais valorizada”.

Esse centro de ensino é constituído pelo Professor Macarrão, pela Instrutora Chaveirinho e o Instrutor DJ, que ministram aulas nas seguintes instituições: **Professor Macarrão e Instrutora Chaveirinho**: EEF Florival Alves Seraine, Rua Paranaguá, nº 255, terças e quintas feiras, de 18h00m às 20h00m. O espaço conta com 30 alunos, com a idade entre 12 e 19 anos. E.E.F.M Senador Osiris Pontes, Rua Divina, nº 150; quartas feiras, de 18h00 às 20h00m e sábados das 14h00m às 16h00m. Nas aulas de capoeira nesse espaço, participam 25 alunos, com a idade entre 14 e 18 anos.



FOTO 2 – Aula Núcleo AZC Canindezinho (2013)

O Professor Macarrão treina capoeira há 15 anos. Graduou-se em Educação Física movido pela paixão por esta luta-arte, que para ele é “uma filosofia de vida” da qual não consegue sequer “se imaginar afastado”. Ele atualmente dedica-se ao ensino da capoeira e a gerência da Academia Estilo Saudável, fundada por ele e sua esposa, a **Instrutora Chaveirinho**, que também pratica capoeira há 15 anos. Nas palavras dela, a capoeira tem-lhe proporcionado mais que o aprendizado de golpes e movimentos, mais também amizades sinceras e duradouras: “minha segunda família está na capoeira. Por mais que se tenham problemas uns com os outros, sabemos que é para vida toda... É isso, capoeira é para vida toda”.

O Instrutor DJ ministra aulas para 20 alunos, na faixa etária entre 10 e 15 anos, na E.E.F. José Airton Teixeira, Rua Alfredo Mamede, s/n, às terças e quintas feiras, de 18h00 às 20h00m. Divide-se atualmente entre o ensino da capoeira, na qual está há 15 anos e o trabalho como repositor em supermercado do Bairro Canindezindo, onde reside desde que nasceu. Capoeira para ele é “mais que uma arte marcial, é uma forma de levar a vida, porque o bom capoeirista tem que ser também uma boa pessoa”.

Ressalto que esses educadores foram meus alunos na época em que ensinava capoeira na E.E.F.M Senador Osíris Pontes. Os laços de afeto continuam firmes até hoje.

Caminhamos hoje em grupos separados, compreendendo que fazemos parte de um mesmo movimento, que visa preservar e divulgar a capoeira em seus fundamentos e tradições.

De forma geral, a capoeira está no cotidiano dos educadores, constituindo-se como uma maneira de viver, da qual não conseguem no momento, imaginarem-se afastados. É possível também perceber que a interação grupal proporcionada com a prática da capoeira, colabora na construção de laços de afeto, quando os seus adeptos passam a sentir-se como membros de uma família. Isso porque o “grupo de capoeira é um espaço construído através de pessoas que se identificam com a música, com os movimentos, com a história e com toda uma estrutura específica dessa luta arte” (RODRIGUES, 2005, p. 6).

1.3.3 Núcleo AZC Esperança/Santa Rosa



FOTO 3 – Aula Núcleo AZC Esperança/ Santa Rosa (2013)

O Núcleo AZC Esperança/Santa Rosa é supervisionado por Mestre Lula e constituído pelos educadores Instrutor Dalsin e Instrutor Artimanha, responsáveis pelo ensino da capoeira na EEFM Professora Adélia Brasil Feijó, localizada na Av. Contorno Sul, nº 1540, Conjunto Esperança, aos sábados de 10h00m às 12h00m e na EMEIF Marieta Guedes, situada na Rua Cônego de Castro, nº 4701, Parque Santa Rosa, às terças e quintas feiras, das

19h00m às 20h30m. Esses dois espaços contam cada um com 15 alunos com idade variando entre 09 e 12 anos.

O **Instrutor Dalsin** tem 19 anos de vivência no meio capoeirista, prepara-se para prestar vestibular e vê a capoeira “como ferramenta de inclusão social... pacificadora de conflitos na verdade”. Segundo ele “os alunos podem até querer se estranhar dentro da roda”, mas acabam acertando as diferenças, jogando, “no combate fingido que é a capoeira”.

As palavras do Instrutor Dalsin revelam uma compreensão mais aprofundada acerca da capoeira, pautada no conhecimento do processo histórico que lhe deu origem, primeiro como arma de libertação, desenvolvido com o passar do tempo como jogo atlético, cuja prática possui finalidades para além do aprendizado de ataques e defesas. Nesse sentido, afirma Mestre Pastinha (1988, p. 31):

A capoeira não visa, exclusivamente, preparar o indivíduo para a defesa ou o ataque, mas, desenvolver, ainda que por meio de exercícios físicos e mentais, um verdadeiro estado de equilíbrio psicofísico, fazendo do capoeirista um autêntico desportista, um homem que sabe dominar-se antes de dominar o adversário.

O “autêntico desportista”, ou seja, o “verdadeiro capoeirista” é aquele que pratica e ensina a capoeira, situando-a não somente como um conjunto de golpes e contragolpes, mas levando em conta os benefícios que ela pode oferecer. Entre esses benefícios, o **Instrutor Artimanha**, capoeirista há 23 anos, assinala a capoeira como instrumento propiciador da formação humana para a cidadania, quando enfatiza que sua prática tem colaborado muito para seu crescimento, “na formação do que eu sou hoje, na minha formação como ser humano, cidadão”.

1.3.4 Núcleo AZC Bela Vista/Vila Pery

O Núcleo AZC Bela Vista/Vila Peri, supervisionado por Mestre Dery, conta com a colaboração do Professor Mano, da Contramestra Darlyane e os Instrutores Lanterna, Léo e Cristal, assim divididos: Mestre Dery, Professor Mano, Instrutor Lanterna e Instrutora Cristal: CSU Bela Vista; segundas, quartas e sextas feiras, das 19h00m às 21h00m. Esse espaço é frequentado por 40 alunos, com idade entre 14 e 20 anos.



Foto 4 – Aula Núcleo AZC Bela Vista/Vila Pery (2013)

Mestre Dery tem 26 de anos na capoeira e a vê como um estilo de vida, em que “se aprende a ver a vida com mais igualdade, a ser mais humano, sem preconceito e sem machismo”. Divide-se atualmente entre o ensino da capoeira e a atividade de designer gráfico.

O **Professor Mano** também está na capoeira há 26 anos. É amigo de infância de Mestre Dery. Os dois começaram juntos a treinar capoeira. Para o educador, a capoeira além de ser uma excelente atividade física, “é uma oportunidade de fazer muitas amizades, de integração com muitas pessoas”.

Mais uma vez a capoeira é vista como elemento de integração e socialização entre seus adeptos, de acordo com as palavras do Professor Mano. Mestre Dery traz em sua fala vários elementos que dizem respeito à capoeira como esporte, que se presta a formação humana com vistas à cidadania, em que elementos como igualdade, superação de preconceitos e do machismo emergem como colaborações surgidas de sua prática diária e do estudo do conhecimento de sua história e de seus fundamentos.

O **Instrutor Lanterna** está no meio capoeirista há 10 anos. Para ele a capoeira “é tudo”. O tudo nesse caso engloba família, amizade, amor, lição de vida e superação, como é perceptível em suas palavras:

Tenho outra família na capoeira, além da minha esposa, amigos, é onde aprendo todo dia. Vivia fechado, não tinha coragem de me expressar, falar. Tinha vergonha de tudo, até de respirar perto das pessoas. Hoje não tenho mais medo de me mostrar e agradeço à capoeira.

A **Instrutora Cristal** é casada com o Instrutor Lanterna. Conheceram-se na capoeira como todos os outros casais que apresentei anteriormente. Ao falar do que a capoeira representa para ela, responde com uma palavra: mudança. Peço para explicitar as mudanças e ela recorda emocionada:

Eu vivia envolvida com pessoas que não faziam coisas legais e era assim que eu ia acabar, em um caminho difícil e sem futuro, se não tivesse conhecido a capoeira. Foi através dela que eu consegui mudar de vida, ter uma nova e melhor opção de vida.

Para esses educadores a prática da capoeira tem auxiliado na superação de dificuldades internas, como a timidez e a falta de confiança em si mesmo, como no caso do Instrutor Lanterna. Para a Instrutora Cristal o ingresso na capoeira proporcionou uma mudança importante em sua vida, levando-a a afastar-se de práticas ilícitas e das possíveis complicações advindas delas.

A Contramestra Darlyane e o Instrutor Léo ensinam capoeira no Colégio Eça de Queiroz, nº 611, Vila Peri; terças e quintas feiras, de 15h00m às 17h00m. As aulas são ministradas para 20 alunos, na faixa etária entre 10 e 14 anos.

A **Contramestra Darlyane** está no meio da capoeira há 20 anos. É casada com Mestre Dery. Leciona Educação Física na escola citada, além do ensino da capoeira. Em sua visão, “ser um bom capoeirista é ser um bom cidadão”.

O **Instrutor Léo**, por sua vez, começou a treinar capoeira há 14 anos. Atualmente divide seu tempo, entre suas atividades como policial do Ronda do Quarteirão, e o ensino da capoeira. A capoeira, em suas palavras, tem colaborado muito em sua formação como ser humano, principalmente no tocante às posturas, diante das situações do cotidiano:

Na roda de capoeira você aprende a sair de muitas situações. Isso é para levar para a vida lá fora. Ela tem me ensinado a sair de várias situações na roda da vida, ou melhor, entrar e sair da melhor forma, sem me machucar ou machucar os outros.

Está implícito nas palavras dos educadores, a possibilidade da prática desse jogo atlético contribuir para que o capoeirista tenha mais responsabilidade e consciência de seus atos, não só como representante da escola de capoeira na qual estão inseridos, mas também como indivíduos que fazem parte de uma sociedade. Dentro e fora das rodas de capoeira, o capoeirista vai tentando se posicionar melhor, tentando viver bem consigo mesmo e com as outras pessoas em geral. Como afirma Costa (1983, p. 83):

Tornando-se uma rotina, a prática da capoeira, que é desportiva, física, cultural e política, se reflete na disciplina do praticante e ele passa então a tornar-se muito mais consciente de sua condição de cidadão, ocasião em que paralelamente, também tem melhor consciência no jogo, na música, nos rituais capoeirísticos.

1.3.5 Núcleo AZC Bom Jardim



Foto 5 – Aula Núcleo AZC Bom Jardim (2013)

O Núcleo AZC Bom Jardim é supervisionado por Mestre Carla, que partilha o ensino da capoeira com os Instrutores Robério e Joclécio, na Escola Municipal Raquel Viana Martins, localizada na Rua Tucunduba, s/n no bairro do Bom Jardim, com aulas ministradas às terças e quintas feiras, das 19h00 às 21h00 para 40 alunos, cuja faixa etária varia entre 12 e 18 anos.

Mestra Carla está na capoeira há trinta anos. Como disse anteriormente, ela é a atual presidente da AZC e vive dedicada ao ensino e divulgação da capoeira. É casada com Mestre Lula. Para ela “viver sem capoeira é não viver... Só quem pratica capoeira pode entender minhas palavras”.

O **Instrutor Robério** tem 11 anos de vivência na capoeira e foi através dela que conseguiu relacionar-se melhor com as pessoas: “eu era muito tímido, isso me atrapalhava. A capoeira me fez vencer essa dificuldade... Me fez um líder”. O educador, além do ensino da

capoeira, tem a profissão de vendedor. Para ele não seria possível trabalhar também com vendas se não tivesse superado a timidez: a capoeira me deu essa oportunidade”.

O **Instrutor Joclécio** também convive com a capoeira há 11 anos. Quando refere-se à capoeira, deixa claro que amadureceu bastante com sua prática, a quem deve “sua formação de ser humano como é hoje, com posturas melhores diante da vida, com mais educação”.

De forma geral, para os educadores desse núcleo, a prática da capoeira está intrínseca em suas vidas, e através dela, estão conseguindo superar algumas dificuldades internas, ampliando a autoconfiança, vivenciando atitudes mais sadias no cotidiano. Segundo Zych e Kuhn (2011, p. 3) “a capoeira oferece a todos - independente de sexo, raça, idade ou nível social – crescimento pessoal, oportunidade de obter mais confiança em si, em seus direitos à felicidade e à vida”.

1.3.6. Núcleo AZC Pirambú

O Núcleo AZC Pirambú é supervisionado por Mestre Lula. O ensino da capoeira é de responsabilidade do Professor Jackson e da Instrutora Baianinha, que realizam as aulas na quadra do Calçadão Vila do Mar, às terças e quintas feiras, das 19h00m às 21h30m para 50 alunos entre a faixa etária de 06 a 12 anos, divididos em duas turmas.



Foto 6 – Aula Núcleo AZC Pirambú (2013)

Para o **Professor Jackson** a capoeira tem-lhe auxiliado a ser mais “responsável, honesto, irmão, companheiro e me fez ser o homem que sou hoje... São 19 anos de aprendizado, não são 19 dias”. Para o educador a capoeira tem ajudado muitas crianças e jovens a saírem da ociosidade e das ruas e, conseqüentemente, das drogas e da marginalização, principalmente no Pirambú, bairro onde reside desde a infância.

A **Instrutora Baianinha** afirma que nos 6 anos de vivência na capoeira tem aprendido a “ser mais humilde, a vencer preconceitos... Começar a ensinar capoeira na periferia me fez ter outro olhar para as pessoas que nela vivem”. A educadora acrescenta que entrava em frequentes conflitos com a mãe, que não via com bons olhos o fato da filha praticar capoeira e frequentar “lugares como o Pirambú”. Apesar de ter receios quanto ao ambiente, a Instrutora Baianinha relata que seus temores e sua opinião sobre o local foram mudando com o tempo.

1.3.7. Núcleo AZC Jardim Iracema

O Núcleo AZC Jardim Iracema é supervisionado pelo Mestre Lula. O ensino da capoeira é de responsabilidade dos Instrutores Fabiano, Regiane e Naldo. As aulas funcionam no Espaço Cultural Iracema, Rua da Misericórdia nº 288, no Jardim Iracema, às terças e quintas feiras, das 19h00 às 21h00m para 30 alunos, com idade entre 05 e 14 anos.



Foto 7 – Aula Núcleo AZC Jardim Iracema (2015)

A capoeira entrou na vida do **Instrutor Naldo** há 16 anos, através de um amigo capoeirista, que o levava com frequência para assistir as aulas das quais participava. Só depois de um ano resolveu iniciar seu aprendizado. Para o referido educador, a capoeira é parte indissociável do seu cotidiano, ele não consegue imaginar-se hoje sem sua prática: “sem ela falta alguma coisa. É o complemento do meu dia a dia, meu estilo de vida”.

O **Instrutor Fabiano** pratica capoeira há 14 anos. Para ele a capoeira “é vida”, pois a pratica diariamente, proporcionando-lhe a ampliação dos relacionamentos sociais:

Estou na capoeira de segunda a segunda, quando não é dando aulas, é visitando alguma outra escola de capoeira, conhecendo gente nova. Esse é o aspecto que mais me prende na capoeira, a possibilidade de conhecer gente nova a cada dia, pessoas, lugares.

Casada com o Instrutor Fabiano, a **Instrutora Regiane** pratica capoeira há 13 anos. Relata que tem se tornado mais responsável em todos os aspectos depois de seu ingresso na capoeira, pois foi onde encontrou “uma nova família”. O filho de 4 anos está dando seus primeiros passos na capoeira, o que a deixa feliz, pois além de ficarem mais tempo juntos, conhecem os benefícios do esporte, principalmente para as crianças:

Ensinar capoeira para crianças é educar através do esporte. A disciplina exigida na hora da aula, o respeito para com todos, a amizade entre os membros do grupo, a cooperação na hora das aulas, pois existem momentos realizados em duplas, ou até mesmo com o grupo todo, como no caso da roda. São aspectos educativos desenvolvidos na capoeira e levados pelos pequenos capoeiristas para a vida, fora do núcleo de ensino.

Nas palavras da educadora fica claro que a capoeira é ferramenta importante, que auxilia na construção do comportamento e da educação de crianças. Além de apresentar características que proporcionam aos seus praticantes o desenvolvimento da força, agilidade, equilíbrio físico e emocional, coordenação motora criatividade, percepção espacial, raciocínio, a capoeira contribui também para a formação do caráter do praticante, a medida que proporciona o desenvolvimento de sua personalidade e influencia nas mudanças de comportamento.

Há muito que se discutir sobre a capoeira e seus múltiplos benefícios e aspectos. O desenvolvimento desses debates, no entanto, se dará na medida em que esse estudo for se ampliando e consolidando. Para finalizar, após essa breve exposição sobre o grupo pesquisado, ressalto que a AZC conta atualmente com 335 alunos, divididos nos núcleos

apresentados, sendo que o Núcleo Pirambú, em comparação com os demais, possui o maior número de aprendizes. Atribuo isso ao fato da AZC ter iniciado seu trabalho nessa comunidade, onde funcionou por muitos anos a sua sede, que além de servir para o ensino da capoeira, era local de frequentes eventos que reuniam o meio capoeirista.

Todos os mestres, contramestres, professores e instrutores citados participaram da formação. No entanto, três meses após o término do processo formativo, Mestre Dery, solicitou seu desligamento da AZC, transformando o Núcleo Bela Vista/Vila Pery no Grupo Axé Zumbi de Capoeira. Esse fato não invalida a contribuição da Formação em Cultura de Paz na vida desses educadores, assim como suas contribuições durante o processo formativo, motivo pelo qual utilizo as falas de alguns desses educadores no desenvolvimento desse estudo. Algumas dificuldades com relação ao espaço de ensino também foram averiguadas no Núcleo Pirambú, conduzindo os Instrutores Jackson e Baianinha a integrarem-se ao Núcleo AZC Barra do Ceará na realização de ações educativas voltadas para a paz.

A seguir, apresento o caminho metodológico escolhido para a composição desse estudo.

1.4. Trajetória metodológica: as Oficinas da Paz

Pesquisar é dinamizar um conjunto de ações para se chegar à descoberta de novos conhecimentos em uma determinada área. No dizer de Mello, Juliano, Collaço e Casagrande (2006, p. 13) “é investigação, é estudo, é vontade de descobrir, de desvendar algo que nos atormenta, que nos confunde ou que nos motiva”.

Minha motivação maior para a realização desse estudo está vinculada ao meu desejo de colaborar na construção de uma cultura de paz, que engloba, de forma geral, o respeito à vida, a preservação do planeta em que vivemos, a observância diária dos direitos humanos, a busca pelo entendimento e respeito às diferenças e o fortalecimento da democracia. Colaborar nessa construção torna a pesquisa ainda mais prazerosa, quando ela é viabilizada através de outros temas relevantes e presentes na minha caminhada, como no caso da capoeira, pois conforme Matos e Vieira (2001, p. 19) “pesquisar é um processo educativo, construído ao longo da vida”, presente em cada momento vivido, nos relacionamentos nas ações diárias, isso tudo constituindo o “prazer de conhecer”.

O prazer de conhecer vem justamente do olhar mais aprofundado que se direciona a algo que causa interesse, e mobiliza a intenção e as ações da pesquisa, que necessita seguir

“uma metodologia de estudo e investigação do tema proposto” para assim “satisfazer a nossa necessidade de conhecer” (MELLO, 2006, p.14). Minha necessidade de conhecer com ampla liberdade teórica e metodológica (TRIVIÑOS, 1997), levou-me a optar no desenvolvimento desse estudo, pela abordagem qualitativa, pois esse tipo de investigação permite focalizar a realidade de forma complexa e contextualizada, desde que trabalho com “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes” de sujeitos que se relacionam entre si e com o mundo, numa profundidade que não pode ser mensurada (MINAYO, 1994, p. 21). Ou seja, a população investigada, segundo Taylor e Bogdan (1998) é observada como um todo, centrando a atenção, especialmente, nos conhecimentos diários adquiridos por ela, em meio à vivência do fenômeno estudado.

O presente estudo qualitativo tem característica de pesquisa-intervenção, pois realizei uma Formação em Cultura de Paz com os educadores da AZC. Segundo Aguiar e Rocha (2003, p. 2) a pesquisa-intervenção vem “possibilitando a construção de espaços de problematização coletiva, junto às práticas de formação, potencializando a produção de um novo pensar/fazer educação”.

Ao escolher esta proposta, espero contribuir para uma maior qualidade na prática pedagógica dos educadores da AZC, para que eles possam, após o processo de intervenção baseado em oficinas de cunho formativo, sem a presença de um pesquisador, inserir no seu cotidiano do ensino da capoeira, elementos constituintes de uma educação para a paz, colaborando para a construção de uma cultura de paz nos núcleos em que trabalham, na comunidade em que estão localizados esses núcleos, na cidade em que essas comunidades estão situadas, e assim por diante. Ou seja: pesquisar intervindo é ação coletiva de construção e transformação, em que “a relação pesquisador/objeto pesquisado é dinâmica e determinará os próprios caminhos da pesquisa, sendo uma produção do grupo envolvido” (AGUIAR e ROCHA, 1997, p. 97). Transformação social e mudança social envolvem a participação e ação conjunta de pesquisadores e pesquisados (ABADE e LIMA, 2009).

Dentre os métodos e técnicas de intervenção, as oficinas têm se destacado por se evidenciarem como um espaço que envolve os sujeitos de maneira integral, no tocante as formas de pensar, sentir e agir, levando em conta aspectos objetivos e sociais, proporcionando uma aprendizagem para além da reflexão racional, combinando relações de afeto e produção (ABADE e LIMA, 2009).

Para Rena (2006, p. 48), “a prática das oficinas consiste, precisamente, na prática do ofício de pensar e sentir sobre a vida, em vista de pequenas e grandes transformações”,

como a revisão de preconceitos e tabus, assim como a reconstrução de valores sociais e historicamente construídos. A oficina, segundo o autor, é o espaço em que ocorrem vivências e troca de experiências, onde “a história de cada um e a história de todos poderão ser reveladas e transformadas pela força dos argumentos e dos sentimentos compartilhados”. Nessa direção, a oficina é o espaço que possibilita a dimensão do encontro consigo e com o (s) outro(s).

Seguindo essa ideia de transformação, Cuberes (1989, p. 3) conceitua a oficina como “um espaço de tempo e aprendizagem”, um caminho que conduz a uma maior aproximação com o objeto a conhecer, e oportuniza modificações recíprocas entre este e o sujeito que busca o conhecimento. É o ambiente em que ocorre o “desenvolvimento do potencial da capacidade criadora de todos aqueles comprometidos com a tarefa” (CUBERES, 1989, p. 42).

Das palavras de Cuberes (1989) emerge o pensamento de que o aprendizado nas oficinas é construído de forma dinâmica, através da interação entre educando e educadores, e os recursos instrucionais disponíveis. Vieira e Volquind (2002) acrescentam que essa interação também deve se dar com a realidade social, de forma que o conteúdo estudado seja integrado ao cotidiano dos participantes. Em minha concepção a integração conteúdo x cotidiano, faculta as transformações da realidade, em que o indivíduo está incluso. Vieira e Volquind (2002, p. 12) alertam:

A proposta das oficinas de ensino, para ser séria, gratificante e inovadora necessita criar um espaço para a vivência, a reflexão e a construção de conhecimento. Não é somente um lugar para se prender fazendo; supõe, principalmente, o pensar, o sentir, o intercâmbio de ideias, a problematização, o jogo, a investigação, a descoberta e a cooperação.

Essas autoras esclarecem que a oficina deve ser caracterizada como uma realidade que integra três instâncias: o pensar, o sentir e o agir. O equilíbrio entre essas dimensões é que promove a relação entre teoria e prática. Vieira e Volquind (2002, p. 12) recordam que nas oficinas a prioridade é sempre da ação, mas não desprestigia a teoria:

Não podemos incorrer no erro de conceber oficina como local onde qualquer pessoa adquire conhecimento, sem um mínimo de base teórica e metodológica. Em uma oficina de ensino, a teoria surge como necessidade para esclarecer a prática.

Sendo assim, seguindo a linha de pensamento dessas autoras, nas oficinas em que surgem situações-problemas, é imprescindível o aprofundamento do conhecimento, pois o

entrosamento entre teoria e prática, proporcionam uma melhor análise da situação em foco, e consequentemente, facilita encontrar as soluções mais cabíveis para a questão.

Partindo para a formação de professores baseada em oficinas, encontro em Matos, Almeida Matos e Castro (2012, p. 1) a compreensão de que o processo formativo pautado nessa metodologia “colabora com o aprimoramento das práticas docentes, interferindo positivamente no desenvolvimento educacional de seus alunos”. É um momento em que ocorre a junção da teoria com a prática, que possibilita ao educador perceber quais atividades podem ser aplicadas em seus locais de ensino, enriquecendo sua prática diária (MATOS, ALMEIDA MATOS, CASTRO, 2012) a partir de seu desejo e empenho em aperfeiçoar-se, no intuito de colaborar mais efetivamente com aqueles com os quais convive (MATTOS, 2006).

Guimarães (2006) por sua vez, enfatiza que a Oficina de Paz (nome que os militantes pela paz passaram a denominar as oficinas de formação para uma cultura de paz) é o lugar onde o grupo participante compartilha a construção da paz, através da troca de experiências, vivências, ideias e sentimentos acerca da pacificação. É o espaço de criação, descoberta e transformação, caracterizado pela edificação coletiva do conhecimento, em que se gestam as práticas para concretização da paz.

Na Formação em Cultura de Paz dos educadores da AZC utilizei, como referencial, o instrumental para a capacitação de educadores em educação para a paz de Guimarães (2006), intitulado *Aprender a Educar para a Paz*, visando, principalmente, alcançar os seguintes objetivos:

a) Formar multiplicadores na área da educação para a paz no meio capoeirista.

Diante da realidade conflituosa e violenta em que vivemos formar educadores para paz é contribuir para fortalecer os alicerces de uma cultura de paz na sociedade em que vivemos (GUIMARÃES, 2006).

b) Organizar a AZC como um núcleo de educação permanente para a paz.

Os núcleos de educação para a paz proporcionam a troca e o aprofundamento de experiências individuais e coletivas voltadas para a paz; são locais onde se gestam as formações e ações, que ensejam a efetivação de uma cultura de paz, em detrimento da cultura de violência vigente na atualidade (GUIMARÃES, 2006).

c) Proporcionar a implantação de círculos de cultura de paz nos diversos espaços educativos da AZC.

Os círculos de cultura de paz foram baseados nos círculos de cultura de Paulo Freire (1921-1997). Possibilitam estruturar a cultura de paz em muitos ambientes, “por seu acento participativo, dialógico e democrático” (GUIMARÃES, 2006, p. 16), reunindo pessoas que desejam trabalhar pela paz.

Mobilizarei algumas discussões sobre os círculos de cultura de paz e os círculos de cultura de Freire (1983) no quinto capítulo, já que essa metodologia não foi utilizada por mim, mas pelos educadores da AZC, como mecanismo de construção coletiva de conhecimento relacionado à temática da paz, junto a seus alunos.

As Oficinas da Paz, conforme as orientações de Guimarães (2006), foram constituídas das seguintes etapas metodológicas:

- a) Integração: momento de convivência que oportuniza criar uma comunidade de trabalho.
- b) Sensibilização: enseja o despertar para a temática estudada.
- c) Aprofundamento da temática: proporciona a descoberta das nuances do tema enfocado.
- d) Síntese: sistematiza o saber grupal acerca da temática trabalhada.
- e) Reconstrução da prática: propicia a aplicação do conhecimento adquirido no intuito de colaborar para a mudança social, conduzindo os participantes a refletirem e discutirem em seus compromissos com o tema em questão.
- f) Avaliação: momento em que os participantes expressam seus sentimentos sobre o trabalho realizado durante o encontro, e avaliam o significado do aprendizado adquirido para suas vidas.
- g) Encerramento e confraternização: proporciona, através de uma música pertinente ao tema estudado, cantada por todos, a reafirmação dos compromissos assumidos com a aquisição de novos conhecimentos, as descobertas, inquietações e perspectivas vislumbradas na aplicação da temática no dia a dia.

Optei por desenvolver o curso em 10 oficinas, com duração de 3 horas cada uma, totalizando 30 horas/aulas. Conforme solicitação do grupo pesquisado, foram realizadas duas oficinas a cada dia de encontro, sem intervalo entre elas. O grupo participante foi dividido em 4 subgrupos, denominados com os nomes de capoeiristas famosos: Grupo Bimba, Grupo Pastinha, Grupo Besouro e Grupo Aberrê. Na última oficina os educadores reuniram-se por

núcleo, para traçar seus projetos de ações em cultura de paz, a serem aplicados nos seus devidos locais de ensino. A formação ocorreu entre os dias 02 de junho de 2013 e 21 de julho de 2013 e as oficinas foram distribuídas, seguindo a orientação de Guimarães (2006) em módulos:

O Módulo I foi introduzido na formação por mim, pois senti necessidade de aprofundar o conhecimento dos participantes sobre o contexto histórico que deu origem a capoeira, os conceitos a ela atribuídos e seus aspectos educativos. Constituiu-se de um único momento:

Oficina I: Capoeira, da senzala ao contexto educacional.

O Módulo II teve como objetivo familiarizar e aprofundar os conceitos básicos de paz, não-violência e violência, presentes numa prática de educação para a paz e ficou assim distribuído:

Oficina II: Nossa identidade mais profunda, educadores para a paz.

Oficina III: Paz, caminho e meta.

Oficina IV: Não-violência, a referência fundamental.

Oficina V: Conversando sobre violências.

O Módulo III proporcionou a apropriação dos temas básicos como cultura de paz, direitos humanos, resolução de conflitos e desarmamento, de acordo com a compreensão da Campanha Global de Educação para a Paz, através das seguintes oficinas:

Oficina VI: Compreendendo as raízes da guerra e implementando uma cultura de paz.

Oficina VII: Promovendo direitos humanos.

Oficina VIII: Instrumentalizando a resolução não violenta de conflitos.

E por fim o Módulo IV, que abrangeu a apropriação do referencial metodológico em educação para a paz, através da proposta dos círculos de cultura de paz, e a organização dos educadores para os primeiros passos que viabilizaram a capoeira como instrumento educativo para a paz:

Oficina IX: Multiplicando círculos de cultura.

Oficina X: Organizando a ação para a paz.

Durante a oficina *Organizando a ação para a paz*, os educadores traçaram projetos de ações para a paz, aplicadas em seus respectivos núcleos de ensino. Serão apresentados no Capítulo 4, intitulado *Da formação à ação: Experiências de educação para a paz na AZC*. Em uma segunda etapa, os educadores implantaram os círculos de cultura de paz nos diversos espaços onde ministram suas aulas. Acompanhei cada núcleo nas atividades delineadas, fazendo os registros necessários para subsidiar as análises finais do estudo, que me levaram ao entendimento da dimensão da contribuição dessa formação na prática profissional desses educadores. Também realizei cinco visitas a cada um dos núcleos de ensino da AZC, após a formação, no intuito de acompanhar as aulas e os círculos de cultura de paz, e perceber se os educadores estavam conseguindo inserir na prática cotidiana do ensino da capoeira, os elementos constitutivos de uma educação para a paz.

As oficinas de Formação em Cultura de Paz aconteceram nas dependências do Centro Espírita Lar de Francisco - CELARF, localizado na Rua Manoel Galdino, nº 3.900, no Bom Jardim, por ser um espaço de fácil acesso a todos os participantes, e possuir a estrutura necessária para o desenvolvimento do trabalho e as necessidades nele envolvidas, como salas para os grupos se reunirem, cozinha, refeitório e banheiros.

É importante lembrar que estive com a diretoria da AZC no dia 15 de fevereiro de 2013, para falar de minhas intenções em realizar a pesquisa com os educadores, momento em que recebi o aval para a realização da investigação, e percebi a receptividade positiva de minha iniciativa. Combinamos então para o dia 10 de março de 2013 meu encontro com o grupo de educadores. É necessário ressaltar que estava afastada das atividades de ensino da AZC há 8 anos, por isso o momento era tão especial. Senti-me retornando às minhas raízes, reencontrando algo que fazia parte de minha vida há 35 anos e tinha grande significado para mim.

No encontro inicial comentei que a capoeira, de sua origem até os dias atuais, passou de luta perseguida ligada a malandragem e a marginalidade, para um patamar de destaque significativo, e hoje ela é reconhecida mundialmente nos seus vários aspectos: esportivo, cultural, artístico, educativo. Prossegui, ressaltando que a capoeira foi criada como arma de libertação para grande contingente de negros escravizados no Brasil, para sua defesa, e mais tarde passou a ser uma opção de lazer e manifestação cultural popular (AREIAS, 1983). Apesar dos avanços, ainda é possível perceber a violência, com muita frequência, nas

rodas de capoeira, dissipando e deturpando sua essência. Falei sobre o contexto em que vivemos, e pedi para refletíssemos se como educadores de capoeira, estávamos colaborando para reforçar a cultura de violência vigente na sociedade.

Falei, então, sobre o meu projeto de pesquisa, dando ênfase ao curso de Formação em Cultura de Paz, convidando-os a serem parceiros na realização do estudo pretendido, tornando-se multiplicadores da educação para a paz no meio capoeirista e fora dele. Fiquei satisfeita ao perceber pela fala de alguns, a receptividade e o sinal afirmativo com relação ao projeto e ao convite:

“Falar de paz, estudar sobre paz, colaborar na paz só vai acrescentar ao nosso trabalho como capoeiristas, professores e seres humanos” (Instrutor Nenê).

“A participação da AZC nesse projeto expressa o objetivo maior da Associação que é proporcionar a formação humana de nossos capoeiristas” (Mestra Carla).

Nos depoimentos, alguns educadores deixaram claro o entendimento da formação como algo que proporciona o crescimento dos participantes, não apenas no meio capoeirista, mas na vida de maneira geral. Para outros educadores, a formação de certa forma, vai possibilitar colaborarem na sociedade, diante de questão tão crucial na atualidade, referente ao aumento crescente da violência:

É um momento todo especial para nós e tenho certeza terá resultados positivos e surpreendentes, para nós e a sociedade, não tenho dúvidas (Mestre Lula).

A gente precisava de algo para se mexer, se sacudir, ajudar a sociedade a crescer, a AZC e nós em primeiro lugar que seremos esses educadores para a paz (Instrutor Renath).

Acredito que com essa formação nos conscientizaremos de quem somos realmente e qual o nosso verdadeiro papel na sociedade; do jeito que está com tanta violência não pode ficar. Temos que fazer alguma coisa para mudar (Mestre Dery).

Além das oficinas utilizei outras técnicas de coletas de dados, como o diário de campo e a observação participante, pois estou inserida no grupo pesquisado, e faço parte da AZC como relatado anteriormente. Fazer parte do grupo no qual realizei a pesquisa facultou-me, através da observação, apreender os significados que seus componentes atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

No entanto, a observação só será um instrumento válido na investigação científica, se o pesquisador fizer registros detalhados sobre a descrição dos sujeitos, suas atividades, os

diálogos observados, entre outros procedimentos. Esses dados devidamente registrados no diário de campo, em conjunto com as observações pessoais do pesquisador, devem servir de base para reflexões analíticas, metodológicas ou éticas (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

A entrevista, “uma das mais simples técnicas, conhecidas e utilizadas na pesquisa educacional”, conforme Matos e Vieira (2001, p. 61), foi também utilizada para a coleta de dados. Entrevistei os educadores da AZC, para saber um pouco sobre o momento que entraram na capoeira e o seu significado para eles, entre outros tópicos. Também realizei entrevistas com alguns mestres de capoeira de outros grupos e associações de Fortaleza, no intuito de perceber as ideias e significados que atribuem à capoeira, aliada aos temas paz, cultura de paz e educação para a paz, inserindo-os no meio capoeirista.

Priorizei, para serem entrevistados, mestres cujos respectivos grupos e associações são bastante ativos no movimento capoeirista cearense: Mestre Dourado: Grupo Capoeira Confiança – GCC; Mestre Simpatia: Associação Cultura e Arte Simpatia – ACAS; Mestre Severo: Grupo Legião Brasileira de Capoeira – LBC; Mestre Paulinha Zumba: Grupo Cordão de Ouro – CDO; Mestre Magnata: Orun Àiyé Capoeira – OAC . Mestre Ulisses – Grupo Zumbi de Capoeira – GZC; Mestre Marrudo: Grupo Arte Capoeira – GAC; Mestre Dingo: Grupo Capoeira Mundi – GCM; Mestre Paulão Ceará: Grupo Capoeira Brasil – GCB; Mestre Armandinho: Grupo Capoeira Angola – GCA.

Por sua natureza interativa, as entrevistas proporcionaram explorar as categorias de estudo Capoeira, Cultura de Paz e Formação de Professores, com mais profundidade do que se fossem investigados através de questionários (ALVES, MAZZOTTI, 2002), permitindo aos entrevistados usar suas próprias palavras e critérios, expondo o que consideram realmente importante para si (ABRAMOVAY E CASTRO, 2003). Isso porque os atores, ao invés de serem meros portadores de certas estruturas, são detentores de um saber relevante, componente de seu sistema de valores (ABRAMOVAY e CASTRO, 2003).

Utilizei a entrevista semi-orientada, por ser mais aberta, e realizada por meio de um roteiro previamente estabelecido, contendo entre outros, os tópicos “paz, cultura de paz e educação para a paz”, observando uma sequência lógica de pensamento o que possibilitou “maior flexibilidade nas respostas” dos entrevistados e “a obtenção de falas” que ajudam a “enriquecer ainda mais a temática abordada” (MATOS E VIEIRA, 2001, p. 63).

Aliado a esses passos, que concorreram para o desenvolvimento dessa investigação, fez-se necessário a realização de pesquisa bibliográfica, para num primeiro momento, definir as categorias de análises do estudo, e posteriormente fundamentá-las.

Elenquei autores, com os quais dialoguei no desenvolvimento desse trabalho que trouxeram suas contribuições teóricas relacionadas às categorias estudadas. Dentre estes predominam os seguintes: Capoeira: Rego (1968), Sousa (2006), Capoeira (1993, 1992, 1981), Costa (1993); Cultura de Paz: Guimarães (2006), Matos (2007, 2010, 2011, 2012, 2013), Jares (2002, 2003, 2007) e Formação de Professores: Saviani, (2006), Tanuri, (2000), Freire (2003, 1996, 1997, 1979,). É o que apresento no próximo capítulo.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES, CULTURA DE PAZ E CAPOEIRA: APORTES TEÓRICOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Vamos dar uma chance à nossa paz e a paz do mundo. Façamos a nossa parte, nos doando sem medo. Atitudes simples podem melhorar a vida. Nunca sabemos que resultados virão de nossas ações, mas se não fizermos nada, não existirão resultados. Espalhemos essa ideia. Transformemos o mundo a partir de nós. Sejam o espelho da mudança que estamos propondo. Sejam a mudança que desejamos para o mundo (Mahatma Ghandi).

Nesse capítulo apresento aportes teóricos relacionados às três categorias que compõem esse estudo: Formação de Professores, Capoeira e Cultura de Paz. Iniciei traçando um breve histórico sobre a trajetória da formação de professores no Brasil, enfatizando aspectos discutidos sobre esse assunto na atualidade, que apontam, principalmente, para questões referentes à integração teoria e prática, valorização da postura crítico-reflexiva e na busca de autoformação. Enfoquei também neste ponto questões referentes à formação do professor de capoeira e alguns aspectos que a compõem. Em seguida discuti sobre as divergências de opiniões sobre a origem da capoeira, sua trajetória desde a sua criação até os dias atuais, dividida em três fases distintas: a escravidão, a marginalidade e o ensino nas academias, enfocando sua filosofia e alguns aspectos pedagógicos, que a vinculam a uma prática educacional, expondo a opinião de alguns mestres cearenses sobre o aspecto educacional da capoeira. Por último as discussões abordam apontamentos teóricos sobre cultura de paz, os antecedentes históricos da educação para a paz, assim como a ressignificação, principalmente, dos conceitos de paz e conflito.

2.1. Formação de professores: os desafios atuais

Refletir na educação remete diretamente a um desafio presente no meio educacional que vem suscitando inúmeros debates: a formação de professores. Esse desafio torna-se maior por estar incluso em uma sociedade permeada por transformações constantes e aceleradas, que exige por sua vez uma educação comprometida com essas mudanças, na qual o educador é solicitado a posicionar-se frente ao mundo e ao próprio ato educativo, tendo como base no seu desenvolvimento “múltiplas linguagens e atentos olhares à diversidade” (HAGE, 2006, p. 2). Sendo assim, a formação docente é fator imprescindível para que a

educação alcance melhores resultados no que se refere ao desenvolvimento, tanto do professor, quanto do aluno.

Pensar sobre a formação de professores no Brasil requer conhecer a realidade inerente a essa temática, recorrendo às pesquisas da área e seus respectivos pesquisadores, tomando como base as características educacionais brasileiras em diferentes épocas, considerando em um primeiro plano, os cursos para a formação docente, tecendo assim um breve percurso sobre sua história, que ajudará na compreensão das dificuldades atuais vivenciadas no meio educacional, assim como podem colaborar nas discussões acerca da necessidade de encontrar soluções possíveis, para uma formação docente de qualidade, que proporcione aos professores uma atuação competente.

A questão da formação de professores, segundo Saviani (2009), surgiu pela primeira vez em 15 de outubro de 1827, com a promulgação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, cujo artigo 4º, estipula a necessidade dos professores serem treinados no método mútuo de ensino, nas capitais das respectivas províncias e às próprias custas. O referido autor ressalta, que mesmo sem se ter uma referência direta à questão pedagógica, ficou clara a obrigatoriedade de um preparo didático.

Com a promulgação do Ato Adicional de 1834 surgiram as Escolas Normais, inspiradas na *École Normal* francesa, transferindo a responsabilidade da formação dos docentes para as províncias, ocorrendo aí a descentralização administrativa no ensino primário e secundário, assim como a interferência no sistema de formação de professores. Saviani (2009, p. 144) aponta o ano de 1835 para a criação da primeira Escola Normal em Niterói, destacando a criação de outras instituições similares a essa nas seguintes províncias: Bahia, 1836; Mato Grosso, 1842; São Paulo, 1846; Piauí, 1864; Rio Grande do Sul, 1869; Paraná e Sergipe, 1870; Espírito e Rio Grande do Norte, 1873; Paraíba, 1879; Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina, 1880; Goiás, 1884; Ceará, 1885; Maranhão, 1890.

Em seus estudos, Tanuri (2000) informa que o curso nessas escolas tinha duração de dois anos e sua organização didática era muito simples, possuindo um ou dois professores para todas as disciplinas. O currículo muito rudimentar, não ultrapassava o nível de conteúdo dos estudos primários, acrescido de rudimentar formação pedagógica, limitada a uma única disciplina, Pedagogia ou Métodos de Ensino. A frequência ao curso era bastante reduzida e a infraestrutura das escolas, muito precária. Essas condições, em parte, justificam o fato de as Escolas Normais funcionarem em caráter intermitente, ou seja, estavam abertas em determinados períodos e fechadas em outros, sujeitas a frequentes medidas de criação e

extinção (SAVIANI, 2009). Por outro lado, Tanuri (2000) lembra que aliado a essas condições, eram poucos os atrativos para levarem a população ao magistério primário, seja pelo baixo salário oferecido ao profissional docente, seja pela pouca consideração de que gozavam à época. Segundo a autora, somente a partir de 1870, as Escolas Normais conquistaram algum êxito, após a consolidação das “ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como da liberdade de ensino” (TANURI, 2000, p. 64).

Pelo exposto, é fácil perceber que apesar de ter como finalidade a preparação de professores prevaleceu nas Escolas Normais a preocupação com a apropriação dos conhecimentos necessários às primeiras letras, sem levar em conta o preparo didático pedagógico. Esse padrão continuou predominando, até mesmo depois de instituídas em 1890 as reformas na instrução pública do estado de São Paulo, cujo objetivo estava centrado na formação pedagógica didática dos professores, através do “enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos de ensino” (SAVIANI, 2009, p. 2). Na ocasião, surgiu a escola-modelo anexa à Escola Normal, que passou a ser referência para a criação de outras escolas no interior paulistano, e posteriormente no Brasil.

Essas reformas não foram relevantes a ponto de instituírem ações, que garantissem uma formação efetiva aos professores. No entanto, Anísio Teixeira através do Decreto 3.810, de 19/3/1932, com o intuito de prover os docentes profissionalmente, realizou algumas reformas no âmbito escolar, cuja consequência maior foi a transformação da Escola Normal do Distrito Federal em Instituto de Educação, que compreendia quatro escolas: Escola de Professores, criada a partir da reformulação integral do curso profissional; Escola Secundária, funcionando com os cursos fundamental e preparatório, com duração de cinco anos e um ano respectivamente; Escola Primária e o Jardim de Infância. Vidal (1995) destaca que essas três últimas, eram utilizadas como campo para experimentar, demonstrar e praticar o ensino.

Em terras paulistanas, Fernando Azevêdo, seguindo os passos de Anísio Teixeira, implementou o Instituto de Educação de São Paulo, respaldado pelo Decreto 5.884 de 21 de abril de 1933, que igualmente ao instituto brasileiro passou a fornecer em suas Escolas de Professores “cursos de formação de professores primários, cursos de formação pedagógica para professores secundários, bem como cursos de especialização para diretores e inspetores”, diferenciando-se das “demais escolas normais do estado”, que ofertavam somente “o curso de formação profissional do professor, de dois anos,

além do curso primário de quatro anos e do secundário fundamental, de dois” (TANURI, 2000, p. 73).

A Escola de Professores brasiliense foi integrada em 1935 à Universidade do Distrito Federal - UDF, passando a ser chamada de Faculdade de Educação. Fato idêntico aconteceu em 1934 com a Escola de Professores paulistana, incorporada à Universidade de São Paulo. Sobre essa base foram planejados os cursos de formação de professores para as escolas secundárias, difundidos para todo o território brasileiro por obra do decreto-lei 1.190 de 4 abril de 1939, que proporcionou tanto o surgimento da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, com a finalidade dupla “de formar bacharéis, para atuar como técnicos de educação e licenciados, destinados à docência nos cursos normais” (TANURI, 2000, p. 74), como o início do curso de Pedagogia.

Com isso foi instituído nos cursos de Licenciatura e Pedagogia o esquema “3 + 1”, assim conhecido, pelo fato dos três primeiros anos de estudo, privilegiarem as disciplinas de “conteúdos cognitivos”, e um ano ser voltado para a formação didática. Referente ao ensino normal em âmbito nacional vigorou a mesma orientação, respaldada na Lei Orgânica do Ensino Normal, instituída pelo decreto-lei nº . 8.530, de 2 de janeiro de 1946, ocorrendo a partir daí sua simetria com os demais cursos de nível secundário, conforme Saviani (2009, p. 147):

Na nova estrutura, o curso normal, em simetria com os demais cursos de nível secundário, foi dividido em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo era formar regentes do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais regionais. O segundo ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário. Seu objetivo era formar os professores do ensino primário e funcionaria em Escolas Normais e nos institutos de educação.

Tanuri (2000, p. 76) ao pronunciar-se sobre a Lei Orgânica do Ensino Normal, destaca que esta apenas confirmou um padrão de ensino normal, existente em diversos estados brasileiros. Para essa autora, no decreto-lei em questão, a formação de professores não é vista como objeto de um curso, mas como mero “objeto de uma escola profissional”, pois cada escola normal deveria sustentar “um grupo escolar, um jardim-de-infância e um ginásio oficialmente reconhecido”, e às escolas normais regionais era exigida a manutenção de “duas escolas isoladas”.

Seguindo essa trajetória delineada pelo citado decreto-lei, os cursos normais de Licenciatura e Pedagogia, pautaram a formação dos professores mais no aspecto profissional,

seguindo um currículo constituído por disciplinas que deveriam ser frequentadas pelos educandos, descartando a necessidade de escolas laboratórios, principalmente no nível superior. Isso significa dizer que o aspecto pedagógico-didático, foi assimilado de forma a privilegiar conteúdos culturais e cognitivos, ao invés de se estabelecer como um modelo novo, a permear todo o processo de formação docente (SAVIANI, 2009).

Em 11 de agosto de 1971 é promulgada a lei nº 5.692, que transformou os ensinos primário e médio em primeiro e segundo grau respectivamente, ocasionando a substituição das Escolas Normais pela habilitação específica do 2º grau para o magistério (HEM), abolindo totalmente a profissionalização, que anteriormente era fornecida em âmbito ginásial. Tanuri (2000, p. 81) destaca as seguintes soluções propostas pela referida lei, para a formação mínima no magistério:

a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau, realizada no mínimo em três séries; b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, representada por licenciatura de curta duração; c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica de nível superior, correspondente à licenciatura plena. Estudos adicionais de um ano, realizados em instituições de ensino superior, poderiam qualificar os habilitados em 2º grau ao exercício do magistério até a 6ª série. Da mesma forma, os portadores de licenciatura curta, mediante estudos adicionais, poderiam exercer o magistério até a 2ª série do segundo grau.

Das novas exigências registradas, muito pouco se concretizou, emperradas pela burocracia advinda das normas estabelecidas ulteriormente. Com referência ao currículo da HEM, este era constituído de um núcleo comum, obrigatório em todo o país, de cunho formativo geral, abrangendo disciplinas das áreas de Ciências, Estudos Sociais e Comunicação e Expressão e de uma segunda parte, referente à formação especial, contendo fundamentos da educação, didática e prática de ensino, assim como estrutura e funcionamento do 1º grau. Fora essa última disciplina, as demais em nada acrescentaram ao conteúdo curricular existente. Tanuri (2000, p. 82) ainda evidencia outras críticas direcionadas a HEM, tais como:

(...) dicotomia entre teoria e prática, entre conteúdo e método, entre núcleo comum e parte profissionalizante; à inexistência de articulação entre o processo de formação e a realidade do ensino de 1º grau; ao desprestígio social do curso e à sua inconsistência em matéria de conteúdo; à inadequação dos docentes ao curso, em termos de formação, tendo em vista a inexperiência de muitos deles no ensino de 1º grau e a necessidade de assumirem várias disciplinas; à insuficiência e à

inadequação dos livros didáticos; aos problemas pertinentes à realização do estágio de Prática de Ensino.

A maior parte dessas críticas provinha da produção acadêmica dos anos 1980, que procuravam assentar a formação dos professores no contexto sócio histórico, no qual estava inserida com o intuito de ajustá-la a tarefa da escola de colaborar na formação de cidadão críticos e capacitados (SILVA, 1991). Nesta mesma década de 1980, paralela a todo esse aparato legal iniciou-se uma vasta movimentação pela reorganização dos cursos de Pedagogia e licenciatura, consubstanciados no princípio da docência como alicerce da identidade profissional de todos os educadores (SILVA, 2003).

Tais mobilizações visavam equacionar melhor a questão da formação docente, e sustentavam a expectativa de que isso ocorresse depois de encerrado o regime militar no Brasil. Porém, a nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB, promulgada em 20 de novembro de 1996, contrariou essas expectativas, apresentando uma política educacional tendenciosa a realizar um nivelamento “por baixo”, que elevou em nível superior os institutos superiores de educação, onde a formação era de curta duração, introduzindo também as Escolas Normais Superiores, como alternativa aos cursos de pedagogia e licenciatura. Tais particularidades também influenciaram as novas diretrizes curriculares do curso de pedagogia, aprovadas no ano de 2006 (SAVIANI, 2008).

Passando em revista os passos dessa pequena trajetória histórica, alicerçada nesses dois últimos séculos, é fácil observar as fragilidades das políticas formativas que não conseguiram instalar um padrão sólido de preparação docente, que enfrentasse as dificuldades oriundas da educação. Porque “não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório” (SAVIANI, 2009, p. 148). O que percebo na atualidade nas políticas educacionais no que se refere à formação e capacitação de professores, são velhas fórmulas aplicadas com nova roupagem, escorando-se em um novo aparato tecnológico, que acaba reproduzindo o modelo convencional (FERENC e MIZUKAMI, 2006).

Nesse contexto é que se gestam na atualidade, inúmeras discussões sobre a formação de professores, de onde emergem alguns desafios considerados relevantes na construção desse processo, entre os quais podem se sobressair os seguintes: como integrar teoria e prática, valorizar a postura crítico-reflexiva na busca da autoformação, reconhecer os saberes e o fazer docente e da escola, como espaço de formação profissional dos educadores.

No Brasil, Freire (1921-1997) foi um dos primeiros educadores a falar sobre a reflexão crítica na prática pedagógica. Nesse sentido, suas ideias apontam para uma prática

crítico-reflexiva, baseada no saber dialogar e escutar, em que fica claro o reconhecimento da identidade cultural do educando e o respeito ao seu saber. Para o autor, a reflexão é vista como o movimento dinâmico e dialético, situado “entre o fazer e o pensar sobre o fazer”, movimento que se inicia com a curiosidade sobre a prática docente, e sendo constante, implica com o tempo em uma reflexão crítica, cujo resultado se expressa na transformação da prática educativa, caminho para uma formação permanente (FREIRE, 1996, p. 43).

Freire (1996, p. 53) exprime a necessidade de formação permanente na concepção da “condição de inacabamento do ser humano e consciência desse inacabamento”. Segundo o autor, a educação é permanente em virtude da finitude do ser humano e da consciência dessa finitude. Principalmente porque à medida que transita pela vida, o homem tanto assimila saberes adquiridos em sua vivência diária, como expressa saberes que já possuía, tornando-se ciente que pode adquirir cada vez mais conhecimento. “A educação e a formação permanente fundem-se aí” (FREIRE, 1997, p. 20).

Freire (1996, p. 121) traça reflexões, que apontam para uma formação de acordo com os princípios e objetivos de uma educação emancipatória, orientada para a autonomia, “centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade”, ou seja “em experiências respeitadas de liberdade”. Analisando a temática da autonomia no pensamento freiriano, torna-se evidente que esta não se concretizará sem a colaboração de uma reflexão crítica, sobre a prática profissional docente. Repensar saberes, metodologias, técnicas de interatividade, em “um fazer permanente que se refaz constantemente na ação, pois para ser, tem que estar sendo” (FREIRE, 1996, p. 34) é proporcionar, de forma mais efetiva, a construção de novos conhecimentos, garantindo uma melhor aprendizagem.

Nesse contexto de práxis, o processo de formação docente não se restringe ao período da formação inicial, prolongando-se ao longo do exercício profissional, como ensina Freire (1996, p.22): “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Nessa visão, o professor vai construindo um saber singular, fundado em suas experiências diárias na sala de aula e no trato com a comunidade escolar, criando novos procedimentos e estratégias de ensinar: “um saber que traz em si as marcas de seu trabalho” (TARDIF, 2002, p. 52). Refletindo com criticidade em sua prática, o professor constrói e reconstrói sua ação pedagógica, transformando-a em fonte de pesquisa, experimentação e de conteúdo formativo (SILVA, 2002), numa metodologia em que o aluno é o sujeito do processo de aprendizagem. É dessa forma que a escola configura-se também como um espaço de formação, constituída pela prática educativa diária.

É nesse movimento do educador de ação-reflexão-ação, que se estabelece uma relação de unidade entre teoria e prática, e por esse caminho é possível superar a propensão que existe de trabalhar, separadamente, esses dois aspectos presentes no ato educativo. Para a superação da dicotomia entre teoria e prática, é fundamental o docente desenvolver o senso crítico, predispondo-se a aceitação de concepções e modelos inovadores, recusando qualquer tipo de discriminação (FREIRE, 1979).

Na conotação pedagógica desse autor, teoria é visto como um “contemplar”, que faz da cultura, do fenômeno educativo, do educando e especialmente do ser humano e da sociedade um “passo” essencial do fazer educativo. Nesta perspectiva Freire (1979) assume a concepção de teoria ligada às experiências do homem na realidade, tendo o devido conhecimento dessa realidade, com vistas à transformação da mesma. Se não houver transformação concreta, o caráter reflexivo perde sua função de existir. Apenas conhecer o mundo não é o suficiente, é preciso transformá-lo, pois conhecer é antes de tudo um ato que exige o rompimento do ser humano com a passividade, exige a apropriação da prática para dar sentido à teoria. Sendo assim, prática é a “ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1996, p. 40).

As ideias de Freire (1979, 1996), facultam o entendimento de teoria e prática na ação pedagógica, quando deixam claro que essa relação ocorre, antes de tudo, na relação dos homens com o mundo e com seus pares, em que deve existir a coerência entre o pensar e o agir. Para esse autor a relação teoria e prática estabelece-se na articulação dialética entre esses dois momentos do ato educativo, enfatizando que isso não significa dizer que exista, necessariamente, uma identidade entre elas, mas antes, expressa uma relação fundada na contradição por meio de um movimento de interdependência entre ambas. A unidade entre teoria e prática supera a dicotomia, quando se compreende que a práxis proposta pelo autor, não orienta um fazer que se divide em etapas, mas antes indica que ação-reflexão-ação ocorrem ao mesmo tempo.

Ainda falando sobre a atitude crítico-reflexiva, as contribuições de Garcia (1999) e André (1997) apontam para a necessidade de refletir a formação docente, numa ótica de superação do modelo racional tecnicista, centrado na simples execução de orientações e propostas curriculares e disciplinares, proporcionando o surgimento de um modelo racional emancipatório, baseado na reflexão e auto-reflexão crítica e consciente da prática docente. Nesse modelo racional emancipatório o professor deve ser considerado como “o sujeito epistemológico” (GARCIA, 1999, p. 47), engajado no papel de protagonista de suas ações,

imbuído da necessidade de pensar e criar estratégias e alternativas para que o seu fazer profissional garanta o processo de aprendizagem.

Como dizia Freire (1996, p. 25) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção ou a sua construção”. Acredito que na criação dessas “possibilidades”, no pensar e repensar o conhecimento, na busca de estratégias para sua produção ou construção, o professor realiza sua autoformação. Para mim, formação é a junção dos saberes adquiridos na formação inicial, com os saberes singulares que cada educador vai adquirindo em sua prática docente, nas várias experiências no contexto escolar e fora dele. Acrescento as experiências fora da escola, pois o professor, antes de tudo, vive e está no mundo como as outras pessoas. Ancoro-me em Garcia (1999, p. 21-22) para fazer esse acréscimo. Para o referido autor a “formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, que é preciso ter em conta, face a outras concepções eminentemente técnicas”. Hage (2006) contribui acrescentando que a formação não ocorre somente pelo simples acúmulo de conhecimentos, mas configura-se como uma conquista obtida por meio de múltiplas ajudas, provindas dos livros, dos professores, das aulas, dos educandos, das pesquisas, assim como de um componente pessoal de quem participa do processo formativo, quando se leva em conta suas finalidades, metas e valores.

Como Freire (1979), Garcia (1999), André (1997) defendo a ideia da necessidade de uma postura crítico-reflexiva na prática docente. Defendo a ideia de que essa postura deve ser vivenciada em todo e qualquer fazer profissional, independente da área de atuação do indivíduo, inclusive fora do âmbito do trabalho, pois compreendo a atitude crítico reflexiva como um caminho para “um fazer melhor”, para o amadurecimento e crescimento dos indivíduos. Um caminho para a educação de sujeitos crítico-reflexivos que se engajem de forma mais efetiva, na construção de uma sociedade mais justa. Essa concepção é baseada no pensamento de Brandão, ao ensinar que “o processo educativo existe por toda parte, não somente onde há escolas, e em todos os lugares podem existir redes e estruturas sociais de transferência de saber” (BRANDÃO, 1991, p. 7), o que me conduz a pensar que a formação também pode se realizar em espaços para além da estrutura escolar.

Ciente disso foi que acalentei a formação de professores da AZC em cultura de paz. Sempre vi na capoeira algo mais além do esporte e arte marcial. Adentrando o estudo de sua origem, percebi como sua trajetória de desenvolvimento está intrínseca na história do povo brasileiro. Como ela possui grandes possibilidades na educação de seus praticantes, quando utilizadas por educadores capacitados, não só para ensinarem os inúmeros

movimentos que a compõem, pois o ensino da capoeira realiza-se para além da aprendizagem de golpes e contragolpes, mas também abarca o conhecimento do processo que a criou; o aprendido e a prática de seus princípios filosóficos e fundamentos, porquanto, antes de tudo, a capoeira “é uma escola de sabedoria, de autoconhecimento e de conhecimento dos homens em geral” (CAPOEIRA, 1993, p. 141).

O educador de capoeira é dotado de competências específicas, que repousam sobre uma base de conhecimento adquiridos na sua formação inicial, quando começou a exercer seus treinamentos com um mestre de capoeira, e a ter contato com tudo que ela oferece. Sua formação é pautada simultaneamente na assimilação de elementos teóricos e práticos, que constituem esse jogo atlético. A teoria é pautada na historicidade da capoeira e suas tradições, nas pesquisas crescentes sobre suas contribuições em várias áreas do conhecimento: educação, cultura, esporte e arte. A parte prática é centrada na aprendizagem de seus inúmeros golpes, contragolpes, movimentos e musicalidade. Esses dois aspectos são importantes para a formação do educador de capoeira, e devem ser indissociáveis, como pode ser visto na fala de alguns educadores da AZC:

O aprendizado da capoeira tem duas vias que devem ficar sempre juntas: teoria e prática. Conhecer a história de sua criação, do povo que a criou, o contexto em que surgiu é fundamental para conhecê-la praticá-la em sua verdadeira essência (Instrutora Chaveirinho).

Teoria sem prática ou prática sem teoria não formam um verdadeiro capoeirista (Instrutor DJ).

Capoeirista que só dá pernada e não sabe nada sobre a história da capoeira, sobre os benefícios que ela pode oferecer é como uma flor sem perfume; tem beleza, mais não tem essência. Não tem raiz, já que desconhece de onde veio a arte que ele pratica (Professor Macarrão).

Embora a formação do educador de capoeira, para ser completa, tenha necessariamente, que passar pelo viés da prática e teoria, é perceptível a tendência em privilegiar a primeira, em detrimento da segunda. Em seus estudos, Vieira e Assunção (2012) apontam a transmissão das tradições e dos conhecimentos ancestrais como um tema fundamental, que deve figurar na agenda de debates contemporâneos relacionados à capoeira. Esquecer a teoria, é restringir a formação do educador de capoeira, limitando-o em suas possibilidades de explorar a riqueza de todos os elementos que ela traz em si, para educar e ajudar o desenvolvimento de seu praticante.

Acrescento que a formação do educador de capoeira também deve ser contínua, advinda das experiências práticas construídas no exercício da docência, das leituras relacionadas ao assunto, das iniciativas e inovações pedagógicas realizadas em sua rotina de aulas, acrescidas da reflexão e posterior análise dessas ações. Sobre esse assunto alguns educadores da AZC opinaram:

A formação do educador de capoeira deve ser contínua, afinal a capoeira continua evoluindo a cada dia; quem não se capacita, vai ficando para trás em termos de técnicas, novos movimentos, naquilo em que a capoeira vai progredindo. O educador precisa estar sempre revendo suas aulas, analisando o que está bom, o que não está bom, inovando, melhorando a cada dia sua dinâmica de ensino. Sem isso, corre o risco de ficar sem alunos (Mestra Carla).

Depois de cada aula costumo me sentar e refletir se posso melhorar alguma coisa; ou se passei algo que não foi legal para os alunos. Levo em conta, principalmente, a forma como eles se portam durante as aulas. Aí vejo que tem algumas coisas que não são bem aceitas, outras que foram bem recebidas, outras que eles estão até mesmo enjoados... Procuro inventar novas técnicas de ensino, para as aulas não fiquem repetitivas (Professor Macarrão).

Nesse sentido, Freire (2001) destaca que a melhora da educação está diretamente ligada a formação permanente dos educadores, passando pela análise constante de sua prática. Procedendo dessa maneira, “é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida” (FREIRE, 2001, p.72) e o autor ainda acrescenta:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

Desta forma o educador de capoeira estará investindo na sua formação continuada, tornando-se um multiplicador dos saberes que lhe são característicos, ao mesmo tempo em que proporciona seu aperfeiçoamento, assim como novos rumos ao seu fazer profissional.

Com a realização desse trabalho aspiro contribuir com um mundo de paz. E acredito no potencial da capoeira como instrumento que viabilize uma educação para a paz. Por essa crença propus-me a realizar a Formação em Cultura de Paz com educadores da AZC, e também porque acredito, assim como Matos (2007), que devemos divulgar, promover e

incentivar experiências sobre a paz em diferentes espaços, animando outras pessoas a realizarem mais experiências que colaborem para que a paz seja realidade, pois a paz é uma construção coletiva, responsabilidade de todos nós, “tarefa que exige esforços de toda a humanidade” (MONTESSORI, 2004, p. 45).

Quero a paz, não só na capoeira, mas também na região onde me encontro, no meu país e no mundo. Acredito que toda a sociedade tem o mesmo desejo. Mas para que ela se efetive é necessário que saibamos: de que paz falamos? Qual a paz que desejamos, de forma que, possamos criar estratégias seguras para a sua construção? É em torno desse assunto que versa o próximo ponto de discussão desse estudo.

2.2. Resignificando conceitos para compreender a educação para a paz

O debate sobre a paz, ao contrário do que se imagina, não é novo. Na década de 30, Maria Montessori (1870 – 1952), educadora e médica italiana, apontava seu discurso para a necessidade de uma redefinição do conceito de paz, compreendendo-a não somente como a ausência de guerra ou resultado de negociações, mas como uma construção de amplas dimensões, iniciada na mente do ser humano, pois para ela a paz é algo que se aprende (MONTESSORI, 2004). Assinalava, assim, a educação como recurso determinante para a paz: “O estabelecimento de uma paz duradoura é o objeto mesmo da educação” (MONTESSORI, 2004, p. 14).

Essa ideia da paz começar na mente humana, também é encontrada no prefácio da constituição de 1948 da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, de onde destaco o seguinte trecho: “assim com as guerras nascem nas mentes humanas, é nas mentes humanas que devem ser erguidas as defesas da paz”. O surgimento dessa instituição proporcionou várias iniciativas, principalmente voltadas para as pesquisas científicas relacionadas às condições para a construção da paz, entre as quais emergem as possibilidades da educação (GUIMARÃES, 2006). Essas iniciativas serviram de base para o surgimento de outros empreendimentos, e ampliação do debate sobre a educação para a paz na década de 80, ajudando a consolidá-lo e a proporcionar o engajamento de mais grupos e instituições unidos para a difusão de uma cultura de paz.

Ainda há muito por fazer. A paz, mais do que nunca é aclamada e reivindicada por toda a humanidade (GUIMARÃES, 2006). Mas como construir uma nova cultura onde a

paz seja realidade? O que é mesmo cultura de paz? E o que é paz? De que paz falamos e necessitamos? Essa construção da paz perpassa mesmo na educação?

Acredito que responder essas questões é o primeiro passo, para a compreensão da necessidade de organização e cooperação da humanidade para a paz. Conforme Montessori (2004, p. 20) “a harmonia e a paz social só podem ter um fundamento: o próprio homem”. No sentido então de clarear mentes com relação aos questionamentos expressos, trago a contribuição de alguns autores, que em minha visão, vêm colaborar para desenvolver e ampliar os estudos de Montessori acerca da paz e da educação.

Na compreensão de Guimarães (2006, p. 54) a paz possui raízes, sobretudo no âmbito cultural, salientando que, cultura envolve um conjunto de “padrões e modelos historicamente construídos enraizados e socialmente transmitidos, que permeia o conhecimento, as crenças e o comportamento de um grupo”. Diante disso, é que esse autor identifica três dimensões relevantes, que perpassam o conceito de cultura de paz.

A primeira delas assinala que tanto a noção de paz como as noções de violência e guerra são “construções ou invenções culturais” (GUMARÃES, 2006, p. 54), ao invés de enquadrarem-se como fatos naturais inerentes ao ser humano. Essa desnaturalização das noções de violência e paz conduz ao pensamento de que tais entidades culturais podem, portanto, ser “construídas, ensinadas e aprendidas” (GUMARÃES, 2006). Imagino então que ao se investir numa cultura fundada na perspectiva da não violência, colabora-se para a construção de uma nova cultura, uma cultura cuja consequência, inevitavelmente, será a paz.

Outra dimensão que emerge do conceito de cultura de paz, conforme ensina Guimarães (2006), faz referência à necessidade de interações entre as estruturas que compõem a sociedade, no âmbito social, econômico, político, educacional, cultural, entre outros. Tais estruturas, baseadas em modelos que beneficiem os valores da paz, interagindo entre si, assinalam para o rompimento com o individualismo, proporcionando o pensar e o fazer coletivo de uma maneira mais ampla, apontado para o bem estar geral.

A terceira dimensão que se insurge da noção de paz, de acordo com Guimarães (2006), repousa na compreensão da paz como sendo algo a ser construído e não como uma finalidade a ser alcançada. Tal afirmativa remete à necessidade de pensar a paz com uma agenda de ações, que possibilite romper com a inércia que erroneamente são vinculadas a esse conceito, proporcionando o engajamento de mais pessoas para atuar em prol de sua concretude.

É nesse sentido que Matos (2010, p. 21) reforça a necessidade de “desnaturalizar o conceito de paz” para que as pessoas rompam com a visão de que paz é sinônimo de passividade, e passem assim a colaborar para efetivar as mudanças necessárias para que a paz seja realidade. A cultura de paz, inegavelmente, “é a paz em ação” (MATOS, CRUZ, SANTOS DA SILVA, SILVA, 2011, p. 90).

No entanto, é bom lembrar que o conceito de paz vigente na atualidade ainda está vinculado ao conceito ocidental tradicional, associado à ausência de toda e qualquer forma de conflitos, o que vem a evidenciar a sua restrição e pobreza, caracterizando-o numa concepção negativa, conforme ensina Jares (2007). Isso porque para esse autor, o contrário de paz não é a guerra e sim a violência. Dessa forma, Jares (2007) aponta para uma concepção de paz de forma mais ampla, e em contrapartida, o seu conceito de violência também é mais vasto. Nessa concepção, assinala duas instâncias em que se pode pensar a violência, deixando claro uma diferença marcante entre ambas: a violência direta, relacionada com a agressão física propriamente dita, e a violência estrutural, referente às formas de injustiça, que expressam-se de maneira velada e indireta em diversas estruturas sociais.

Baseado nessas ideias, Jares (2002, p. 126) apresenta o conceito de paz positiva com o qual concordo, onde vincula a paz com todos os níveis da existência humana, apresentando-a como um conceito mais amplo, relacionando-a com a “justiça social” e o “desenvolvimento”, aos “direitos humanos e a democracia”.

Nesse discurso, Jares (2003) compreende o conceito de desenvolvimento ultrapassando a questão de ampliação de renda e aquisição de bens materiais, para concebê-lo de uma forma mais ampla, relacionando-o a um modelo que leva em conta, além da economia, os fatores sociais e culturais vigentes na sociedade. Nessa perspectiva mais ampla, o foco central é o ser humano, o desenvolvimento de suas capacidades, e a satisfação de suas necessidades básicas, de forma que possam ter uma vida digna. Para Jares (2003, p. 6) essa compreensão de desenvolvimento é a única que está “em coerência com a concepção de paz positiva”.

Nessa concepção de paz positiva e de desenvolvimento, encontram-se subtendidas, a necessidade da promoção dos direitos humanos e da democracia. Tais conceitos estão interligados, e não se pode obter a realização de um, sem a garantia da efetivação do outro, culminando todos eles na justiça social. E “a paz só se cria e se constrói com a edificação incessante da justiça social” (FREIRE, 1986, p. 46).

Guimarães (2006) recorda que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 assinala-os como fundamento para a liberdade, a justiça e a paz. A falta de respeito e desprezo pela promoção dos direitos inerentes ao homem tem conduzido aos conflitos estruturais, a violência e as guerras. Pensar a paz para além do conceito da ausência de violência bélica, vinculando-a à categoria de direitos humanos, é avançar na construção de uma cultura de paz, corroborando para defesa e a proteção da vida.

É desta forma que o conceito de cultura de paz, passa a abranger os princípios enunciados pela ONU contidos na Declaração e Programa de Ação Sobre Uma Cultura de Paz, que se resumem no empenho de cada ser humano em promover e vivenciar o respeito à vida, o comprometimento de pensar e agir para o fim das discriminações e preconceitos de toda ordem, das desigualdades e injustiças, o desenvolvimento da liberdade, democracia, cooperação, diversidade cultural e a resolução de problemas através do diálogo nas sociedades e nas nações (A/RES/53/243, Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz).

Costumo perguntar se a humanidade pode viver em paz quando existem pessoas na miséria, com fome, sem teto, excluídos da sociedade, sem acesso aos direitos inerentes ao ser humano, sem igualdade social, enfim, em uma vida sem dignidade. Afirmar que existe paz quando ocorrem situações desse teor é fazer “uma paródia do conceito de paz” (GALTUNG, 1969, p. 185). A violência se estabelece de outras formas que não seja a agressão física ou através de conflitos armados (GUIMARÃES, 2006).

Anunciar a paz fazendo “vista grossa” para as dificuldades que atingem a humanidade, relacionadas à dignidade de viver, é deixar de colaborar para o desvelar das causas da violência, impedindo as possibilidades da não-violência e da paz. Fique claro, portanto, que também não concebo um conceito de paz que não envolva promoção dos direitos humanos e da justiça social, entre outras necessidades.

Nessa ressignificação da noção de paz, ultrapassando a questão da ausência de guerras, o conflito não é excluído. “A paz não é, portanto a ausência de conflitos” (MATOS, 2007, p. 66). Pelo contrário, o conflito é visto como “um processo natural, necessário e potencialmente positivo para as pessoas e os grupos sociais” (JARES, 2002, p. 134), pois nada mais é que um “fenômeno de incompatibilidade, de choque de interesses entre pessoas ou grupos” (JARES, 2002, p. 135), que possuem objetivos contrapostos ou ideias antagônicas. Nessa visão, o conflito configura-se como “um desafio e um processo em que se busca estabelecer a cooperação, ou no mínimo o compromisso quando não é possível o acordo entre as partes envolvidas” (MATOS, 2007, p. 66). O conflito deixa de ser visto como algo

negativo ou contrário à paz, pois “se mediado com o diálogo, transforma-se em mecanismo gerador da paz, evitando a violência e a intolerância” (MATOS, NASCIMENTO e ALMEIDA MATOS, 2013, p. 2). O que vai fazer diferença então é a forma como eles são resolvidos: usando meios violentos ou não-violentos (GUIMARÃES, 2006).

Nos seus apontamentos sobre a paz, Guimarães (2006) julga necessário recorrer ao pensamento de Mohandas Karamchand Gandhi, mais conhecido como Mahatma Gandhi (1869-1948), para que se possa entender a noção de não-violência. O referido pacifista, utilizava dois conceitos importantes em sua filosofia de resistência não-violenta, para alcançar o fim do domínio britânico sobre a Índia: ahimsa e satyagraha. Ahimsa não é outra coisa senão a recusa de causar danos aos outros; é, portanto, o princípio da não-violência e está diretamente ligado às lutas internas que cada um tem que realizar dentro de si, e não contra alguém. Deste modo, ahimsa não se refere somente à não-violência como estagnação de não fazer-se nada, mas tem conotação com a força de vontade, com dinamismo e energia.

Satyagraha por sua vez pode ser traduzido como “a força da verdade” ou a “força do amor”, pois para Gandhi a verdade implica o amor. É um princípio relacionado à resistência não-violenta, direcionado principalmente à política e a sociedade, em contraponto a opressão e injustiças, pois ser adepto da não-violência, não implica que se deva deixar-se ferir ou oprimir. Por isso mesmo a não-violência sugerida por Gandhi, é denominada também de não-violência ativa. Não se trata, portanto de se eliminar o tirano, de conseguir uma vitória sobre ele, mas de convertê-lo, através de métodos não-violentos, para a obtenção dos objetivos perseguidos.

É fácil perceber pelo exposto acima que a não-violência ativa não é sinônimo de passividade, mas denota a rejeição a toda forma de violência, inclusive aquela que possa vir a ser utilizada para vencer o opressor. A força da violência neste caso é substituída pela força da verdade, do amor e da justiça. O princípio da não-violência preza, pois, pela libertação tanto de quem é vítima da opressão como do opressor, comprometendo-se com a renovação de atitudes das pessoas, fazendo-as entender que a reconciliação é possível, apresentando-se “como um caminho que une a mudança pessoal e a transformação social” (GUIMARÃES, 2006, p. 44)

A cada dia cresce a consciência da relevância da não violência (GUIMARÃES, 2006), fomentando uma maior amplitude democrática do debate sobre a paz, propiciando múltiplas iniciativas em seu favor. E um caminho apontado para que esse quadro tenda a se ampliar é a educação para a paz. Recorrendo à história, Jares (2002, p. 21) assinala o “legado

da não violência”, assim como “as fontes e as iniciativas que se inscreveram na história da renovação educativa”, como “duas grandes linhas paralelas” que colaboraram para o surgimento da educação para a paz.

Nessa primeira linha, o autor aponta nomes como Maavira, no século VI a.C., que ao fundar o jainismo, estabeleceu como princípio central dessa religião a ainsa ou não-violência; Buda que une o conceito de ahinsa e piedade; Jesus Cristo, cujos exemplos e ensinamentos apontavam para o amor fraterno, a não-violência e a paz; Erasmo de Roterdã e Juan Luis Vives que pregavam a renúncia à violência entre as nações cristãs.

Os fundamentos da Sociedade Religiosa dos Amigos, igualmente conhecida como “os quacres”, também são apontadas por Jares (2002) como percussores de uma educação para a paz. Fundada na Inglaterra com base no protestantismo por volta século VII e existente até hoje, essa doutrina no plano educativo é pela negação da violência, mesmo que seja para defesa, pela promoção da justiça, vivência da honestidade e simplicidade.

De suma importância para Jares (2002) foram as contribuições de Leon Tolstói, cuja escola por ele mantida, era regida pelos princípios educativos da não-violência e do amor. O pensamento do poeta indiano Rabindranath Tagore, relacionado a necessidade de uma educação mais completa e holística, propiciadora de mudanças no mundo, ou seja, uma nova educação, é reconhecido por Jares (2002) como antecessor ao ideário da Escola Nova.

E por fim, Jares (2002) cita também Mahatma Gandhi, com sua filosofia da não-violência centrada nos princípios da ahimsa e da satyagraha. No satyagraha, Gandhi desenvolveu a técnica da não-cooperação, como a greve e o boicote, por exemplo; e a técnica da desobediência civil, baseada no rompimento ou descaso das leis que promovem ou fortalecem a injustiça. Tais métodos possuem reflexos na educação, desde “que se trata de ensinar ao povo como cuidar de si mesmo”, conduzindo-o a autonomia e afirmação pessoal, “como primeiro passo para conseguir a liberdade” (JARES, 2002, p. 70).

A segunda linha que Jares (2006) se refere como contribuinte na origem da educação para a paz é composta por dois autores, bastantes conhecidos na história da educação: o pensador e educador checo Jan Amos Comenius (1592-1670) e o filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau (1712 -1778).

Revisando o pensamento de Comenius, Jares (2006) observa três características marcantes relacionadas à paz:

- 1) Fé na natureza humana e em sua harmonia: a natureza humana tem fraquezas que podem, ser prevenidas desde cedo através da educação.
- 2) Utopismo pedagógico: a paz é conseguida através de uma educação universal.
- 3) Mundialismo ou universalismo (união da humanidade através de uma só ciência e pela adoção de leis comuns).

A união da humanidade para Comenius também passava pela educação, e no intuito de alcançar esse objetivo ele traçou seus planos educativos, baseados em quatro itinerários indispensáveis, conhecidos como “rotas de luz” que se sucedem na seguinte ordem: livros que tratem da educação num contexto geral; escolas para a juventude em nível mundial que promovam a instrução geral, sem restrição de sexo ou condição social; criação de um órgão internacional, com as funções de zelar pelo bem comum da humanidade, e controle escolar internacional, e por último, a criação de um idioma para ser utilizado no mundo inteiro para facilitar o conhecimento e compreensão das nações entre si. Nessas diretrizes, o emérito educador acreditava que pela educação se daria “o estabelecimento de uma paz duradoura” (JARES, 2002, p. 24).

O pensamento de Rousseau, na visão de Jares (2002), também oferece elementos antecedentes de uma educação para a paz. Em suas contribuições pedagógicas, Rousseau propõe uma educação conforme a natureza da criança, valorizando sua liberdade e o desenvolvimento de suas faculdades, pois é na infância que se constitui a primeira formação do ser humano, período em que se inicia seu processo de conhecimento e dá seus primeiros passos, para compreender a si mesmo e o mundo em que vive.

Para Rousseau a educação moral do ser humano baseia-se justamente na defesa da liberdade, e na confiança na natureza boa da criança. Seu projeto educacional foi estabelecido no intuito de proporcionar a formação integral do homem, preparando-o para conviver com seus semelhantes. A educação de *Emílio*, por exemplo, no tocante ao desenvolvimento do ser moral, vai acontecendo a partir do momento em que ele passa a perceber sua relação com as outras pessoas (ROUSSEAU, 1999). As ideias pedagógicas de Rousseau, que segundo Jares (2002), apontam para uma educação para a paz, foram desenvolvidas mais tarde pelo movimento da Escola Nova.

Logo depois da Primeira Guerra Mundial surgiram, algumas cogitações sobre as possibilidades da educação colaborar para a promoção da paz, provindas de educadores como Maria Montessori (1870-1952) e Jean Piaget (1897-1980). Essa proposta foi retomada por

diversos grupos em contextos distintos após a Segunda Guerra Mundial. Guimarães (2002) assinala o desenvolvimento de várias iniciativas relacionadas com a educação para a paz após a criação da UNESCO, em 1948. Essas iniciativas contribuíram para que na década de 80 a educação para a paz se expandisse e se consolidasse, elevando esse debate na atualidade a nível mundial, conforme Guimarães (2002, p. 24):

(...) deve-se notar que a educação para a paz tem se tornado ponto de políticas públicas – locais, nacionais e internacionais – passando a ser incluída em convênios, recomendações e declarações, sendo fortemente recomendada pela ONU e UNESCO.

Dessa forma, a educação para a paz surge como uma relevante ferramenta para a consolidação de uma cultura de paz, constituindo-se como uma nova demanda educacional, após lançamento da Campanha Global de Educação Para a Paz, em 1999, em Haia, Holanda, que chamou para si a tarefa de incluir a educação para a paz, em todas as instâncias da educação formal e não formal (GUIMARÃES, 2002).

Mais de que educação para a paz falamos? Em que ela se fundamenta? Quem é o educador para a paz?

Em minha visão a educação para a paz é o componente decisivo da cultura de paz, e a concebo como uma educação que realiza-se ao longo da existência, que sensibilize o indivíduo para suas responsabilidades relacionadas a atitudes promotoras da justiça e da igualdade, do respeito à vida de forma geral, para uma convivência planetária solidária e sustentável.

Em Matos (2007, p. 66) “a educação para a paz é um processo permanente”, que exige dos indivíduos o assumir da postura de “construtores coletivos”, desde que “não é possível pensar em paz individual”. Assumir essa postura de coletividade ajuda-nos a romper com o individualismo e o egoísmo tão arraigado no coração humano, possibilitando-nos perceber que não vivemos sozinhos no mundo, tornando-nos mais conscientes de que nossas ações podem contribuir de forma negativa ou positiva para o bem estar geral.

Educar para a paz no pensamento de Jares (2007) compreende uma educação em valores, como o respeito, a justiça, a cooperação, a solidariedade, a autonomia individual e coletiva, entre outros, conduzindo o educando a questionar aqueles que se opõem a construção de uma cultura de paz. Despertar e promover valores são caminhos para a conscientização das pessoas, para agir em prol de uma vida digna para todos, convertendo a educação para a paz em uma proposta de inclusão social, em vista do crescente número de pessoas relegadas à

margem das sociedades. Educar para a paz é investir no cultivo das relações afetivas pautadas no respeito, na reciprocidade, na aceitação irrestrita de todas as pessoas, na confiança, em saber se colocar no lugar do outro e na cooperação, pois segundo Jares (2007) a paz começa mesmo nas relações interpessoais, na busca de se conseguir uma convivência mais pacífica.

Nessa visão da importância do trabalho com os valores humanos na educação, Matos e Castro (2012, p. 58), ressaltam ser este um caminho para a viabilização de ações positivas na realidade em que estamos imersos, apresentando-se como “uma proposta diferenciada”, que oportuniza o aprimoramento do ser humano, favorecendo o surgimento do “melhor que existe em nós”. Assim como Jares (2007), Matos e Castro (2012, p. 59) compreendem que “a educação em valores humanos está relacionada à dimensão afetiva”, e desse entrelaçamento surgem relações baseadas na harmonia, no respeito e na solidariedade.

Fique claro então que falo aqui de uma educação para a paz inserida num contexto de resolução não-violenta de conflitos, com a rejeição de qualquer forma de violência, que patrocine os valores humanos na perspectiva de relações interpessoais mais saudáveis, promoção dos direitos humanos e justiça social, onde o pensar, o sentir e o agir de cada ser humano seja movido pelo desejo sincero de viver em harmonia, fraternidade e solidariedade com a comunidade planetária.

Como é perceptível, “a paz é mais do que um caminho unívoco, é mesmo um conjunto de caminhos plurais, a partir de diversas referências” (GUIMARÃES, 2002, p. 18). Embora o conceito de paz seja abrangente envolvendo múltiplas experiências, é possível constatar alguns pontos em comum em meio à multiplicidade de iniciativas, conforme observa Guimarães (2002, p. 14):

Criar referenciais não-violentos; fortalecer conexões comunitárias e renovar a esperança; formar consensos para a paz; capacitar pessoas para mudança pela paz; promover a justiça e o fim das desigualdades sociais; oportunizar experiências plurais, para além dos preconceitos e estereótipos; instrumentalizar a resolução não violenta de conflitos; ajudar a lidar com a agressividade, canalizando-o construtivamente e desenvolver uma crítica à cultura de violência.

Vale lembrar que a educação pela paz realiza-se, sobretudo, por meio de pessoas capacitadas para essa tarefa, comprometidas com a educação para a paz e com a multiplicação de espaços de formação, pois “não basta estigmatizar a violência, é preciso potencializar os esforços de paz e de mudança nas pessoas” (GUIMARÃES, 2002, p. 15). É preciso formar educadores para a paz.

Como educadores compreendo, assim como Guimarães (2006), toda e qualquer pessoa que realiza atividade pedagógica intencional e organizada, que trabalhe ativamente para a promoção de uma cultura de paz, colaborando nas áreas de atuação que compõem o movimento pela paz, e que lhe seja possível participar.

A cultura da paz para ser estabelecida, exige o preparo de pessoas e grupos que possam atuar nas mais diversas áreas, a fim de educar para a paz. Somos todos responsáveis pelo contexto atual de violência, desigualdade, destruição ambiental, miséria, entre outros, que vige no planeta. Multiplicar esforços para a paz é demonstrar a compreensão de que também somos os responsáveis para encetar as transformações, que precisam ser realizadas para mudar o que está posto.

Também vejo a necessidade urgente de se criar estratégias, que possibilitem a disseminação de uma educação para a paz, em todos os setores da sociedade, em todas as instituições, em todos os lares. Trata-se aqui de propiciar o surgimento de ideias, processos sociais, ferramentas e mecanismos institucionais, que ajudem a compreender o conceito de paz para além do romantismo e do idealismo, mas como algo possível de ser concretizado, “uma paz possível, inscrita historicamente no horizonte humano” (GUIMARÃES, 2006 p. 55).

Nesse sentido, escolhi a capoeira como um caminho para educar para a paz. A realização desse estudo oportuniza aos educadores da AZC engajarem-se nessa tarefa tão essencial na atualidade, que é a educação para a paz, a partir de ações concretas dentro de seus núcleos de ensino e nos diversos espaços onde circulam diariamente, utilizando algo que faz parte da cultura brasileira, que encanta desde a criança até o adulto e que traz em si diversas possibilidades educativas, nas diversas formas pelas quais se expressa. No entanto, para compreender minha opção, é necessário conhecer um pouco da trajetória desse instrumento pedagógico, tão pouco reconhecido nas suas muitas possibilidades educativas, sobretudo para a paz. É o que veremos no ponto a seguir.

2.3. Capoeira: da senzala ao contexto educacional

O que é a capoeira? Qual a sua origem? Como se iniciou? Como se deu sua trajetória desde sua criação até os dias atuais? Esses são questionamentos instigantes que pretendo levar ao debate, visto as respostas para alguns deles não possuírem ainda um

consenso entre os estudiosos do assunto e até mesmo entre os próprios praticantes da capoeira. Para iniciar, é necessário ressaltar que é comum dividir a história da capoeira em três fases: escravidão, marginalidade e ensino nas academias. Nestor Capoeira (1992, p. 15) comenta que essa divisão, “embora simplista e superficial, tenta dar em poucas palavras uma visão panorâmica cujo maior mérito é ressaltar a força, a capacidade de adaptação e sobrevivência, e a resistência inacreditáveis da capoeira”.

Considera-se que a primeira fase da capoeira, a *escravidão*, inicia-se por volta do ano de 1.600, quando grupos de negros de variadas etnias são trazidos da África para as terras brasileiras, comercializados como valiosa mercadoria, para trabalhar como escravos na sobrevivência dos primeiros engenhos. Não se sabe ao certo de onde os negros provinham mais precisamente, porém, os historiadores são unânimes no que se refere à hipótese de que os primeiros escravos teriam vindo de Angola, e terem vindo de lá o maior contingente de negros para o Brasil (REGO, 1968). Informações mais certas e detalhadas poderiam ser conhecidas, não fosse o fato de Rui Barbosa ter ordenado queimar os documentos referentes à escravidão negra no Brasil.

Há de acrescentar-se que “os negros não se deixaram escravizar, foram forçados, foram coagidos ao escravismo” (CUNHA JR, 2007, p. 25). As provas de que a escravidão nunca foi aceita passivamente, podem ser percebidas nas variadas formas com as quais os negros reagiam ao jugo escravizante que sofriam: buscando a fuga, tirando a vida de seu opressor, abortando seus rebentos e até mesmo optando pelo suicídio (AREIAS, 1983).

Aproveitando-se das invasões promovidas pelos holandeses que atraíram as atenções dos senhores de engenho, os negros escaparam para o interior das matas e agrestes nordestinos, onde formaram os quilombos, sendo o Quilombo de Palmares, localizado na antiga capitania de Pernambuco, na região da Serra da Barriga o mais importante, símbolo de resistência negra à escravidão. Expulsos os holandeses, o empenho geral é trazer de volta ao cativeiro a mão de obra base da economia escravocrata, que também ameaçava a tranquilidade da ordem vigente. Os negros, no entanto, sem armas para defenderem-se sentem a necessidade de descobrir uma forma para enfrentar os opressores. A arma encontrada: a capoeira (AREIAS, 1983).

E qual a origem dessa arma? Africana ou brasileira? Teria ela sido a capoeira simplesmente transplantada da África junto com os negros escravizados ou foi criada no Brasil, por esses mesmos protagonistas? Quanto ao surgimento da capoeira, existem algumas opiniões divergentes entre os estudiosos do assunto.

Um grupo reduzido é de opinião que a capoeira tem origem africana, como no caso de Maynard Araújo (1977, p. 102) no seu livro *Cultura Popular Brasileira*, onde afirma: “excelente esporte de ataque e defesa” foi trazido ao Brasil “pelos negros de Angola”.

Câmara Cascudo (1967) em sua obra *Folclore do Brasil/Pesquisas e Notas*, é outro autor que defende a tese de que a capoeira tenha vindo da África. Para ele, a capoeira é o N’golo ou Dança da Zebra, utilizada no Sul de Angola durante as festividades relacionadas à passagem das meninas para puberdade, onde estas tornam-se aptas ao casamento. O vencedor do N’golo conquistava o direito de escolher a esposa, entre as jovens iniciadas sem pagar dote. Nas palavras de Cascudo (1967, p.184): “o N’golo é a capoeira”.

Sobre essa tese de Câmara Cascudo (1967), Waldeloir Rego (1968, p. 33) pronuncia-se contrário, lamentando o fato do raciocínio e documentos utilizados pelo referido autor para explicar sua proposição não convencerem, aconselhando a “tomar conhecimento da referida tese, com bastante reserva, até que seu autor a elucide com mais desenvoltura e rigorosa documentação, dando o caráter científico que o problema está a exigir”.

Rego (1968) por sua vez é um dos estudiosos que acredita ser a capoeira invenção de africanos no Brasil. Em seu ensaio sócio-etnográfico denominado *Capoeira Angola*, o autor refere-se ao assunto baseado em informações colhidas em diversos documentos e na convivência e diálogo com capoeiristas, sobretudo da “velha guarda” da Bahia. Para ele a capoeira é “uma invenção dos africanos no Brasil, desenvolvida por seus descendentes afro-brasileiros” (REGO, 1968, p.30). O jogo segundo esse autor, com o passar dos anos foi se modificando com a introdução de novos golpes e toques, dos quais alguns foram relegados ao esquecimento, outros desapareceram, permanecendo uma pequena parte.

Nestor Capoeira (1992; p. 25), propõe “que a capoeira seria uma mistura de diversas lutas, danças, ritmos e instrumentos musicais – de diferentes etnias africanas – sintetizada aqui no Brasil”. O autor discorda da ideia que corre pelo meio capoeirista, sustentada por alguns de seus praticantes, de que a capoeira é uma “única forma de luta negra que se disfarçou de dança”. Para Nestor Capoeira (1981; p. 13) essa síntese foi “realizada em solo brasileiro, provavelmente nos arredores de Salvador e do Recôncavo Baiano, sob o regime da escravidão”.

Sousa (2006, p. 21) também é partidário dessa síntese cultural, acrescentando que a capoeira tenha surgido, não só com a contribuição de vários elementos culturais africanos, mas também com a colaboração de outras artes e invenções surgidas no Brasil, e que cada

uma dessas invenções ou culturas forneceu material para sua origem, de acordo com suas necessidades e objetivos.

Areias (1983) é outro estudioso que acredita ser a capoeira uma invenção dos africanos no Brasil, surgida da situação em que se encontravam, propondo, no entanto que ela surgiu da união das manifestações culturais trazidas da África com os movimentos realizados por alguns animais durante suas brigas, como por exemplo, as marradas, os coices, os botes e os saltos.

Um ponto relevante, a partir das ideias de Rego (1968), Areias (1983), Nestor Capoeira (1981, 1992) e Sousa (2006) precisa ser observado nesse momento: sem negar as matrizes culturais africanas que proporcionaram o surgimento da capoeira, todos são unânimes em afirmar seu surgimento em solo brasileiro. Essa ideia é reforçada, quando os estudiosos do assunto, não encontraram na África nada que se parecesse com os movimentos da capoeira (AREIAS, 1983; SOUSA, 2006). Outro aspecto importante que corrobora com a tese da “brasilidade” da capoeira, repousa no fato dos africanos terem sido traficados como escravos para vários países e não só para o Brasil. Então porque não continuaram a sua prática, nesses outros lugares em que aportaram? Pelo que se sabe, foi do Brasil que ela saiu para espalhar-se pelo mundo, inclusive para a África.

Sobre isso tenho opinião formada, construída ao longo de minha vivência no meio capoeirista. Considero a capoeira afro-brasileira, nascida pela ânsia de liberdade do povo africano escravizado, que em vista das dificuldades em que viviam, procuraram preservar sua identidade cultural, ao mesmo tempo em que alimentavam o desejo intenso de retornar a sua terra natal. Acredito que a capoeira aqui surgiu, por conta das necessidades e circunstâncias inerentes à situação em que se encontravam os que para cá vieram na condição de escravos, e por terem se deparado com artes e invenções brasileiras, que aliadas aos elementos culturais africanos colaboraram para o seu início e desenvolvimento, comungando assim com o pensamento de Sousa (2006).

A capoeira surgiu no Brasil, mas não é possível dizer que ela é genuinamente brasileira, quando trás em si todo um contexto histórico que demonstra, com muita clareza, a contribuição africana para o seu surgimento. Admito, no entanto, que o mais importante não é decifrar a origem da capoeira ou mesmo investigar datas históricas para assinalar o seu começo, mas conhecer e compreender o processo pelo qual foi criada, “quais as condições que a geraram e o que a mantém em expansão” e “o conjunto de condições e circunstâncias

históricas e culturais” que proporcionaram seu desenvolvimento e crescimento, conforme Sodré, citado por Nestor Capoeira (1992, p. 21).

Com relação à etimologia da palavra também não existe um consenso. O vocábulo “capoeira” foi registrado pela primeira vez em 1712, por Rafael Bluteau, no livro *Vocabulário Português e Latino* e depois em 1813 por Moraes Silva no *Dicionário da Língua Portuguesa*. Após isso, surgiram várias polêmicas, que deram origem a algumas investigações etimológicas. Rego (1968) relata como exemplo dessas discordâncias o escritor José de Alencar, que em 1865 e 1878 na edição primeira e terceira respectivamente do livro *Iracema* e em 1870 no livro *O Gaúcho* apresentou o tupi *caa-apua-era*, significando ilha de mato já cortado, como sugestão para a origem do vocábulo capoeira. Beaurepaire Rohan, em 1879 propôs o tupi *co-puera*, traduzido como “roça velha”, no que foi bastante criticado por Macedo Soares (1880) que por sua vez recomendou o guarani *caá-puêra*, mato miúdo que nasceu em substituição ao mato virgem derrubado. Rego (1968) enfatiza a existência de polêmicas geradas em torno do assunto e o surgimento de novas proposições, a partir da continuação das investigações para se chegar a uma definição etimológica acerca do vocábulo.

Mas como o vocábulo capoeira passou a ser aliado ao jogo da capoeira e a seus praticantes? Esse questionamento passou a ser também motivo de polêmicas que geraram algumas teorias. Uma delas faz referência a ave brasileira capoeira (*Odontophorus capueira* Spix), cujo canto só é ouvido duas vezes por dia, ao amanhecer e ao anoitecer. Macedo Soares (1954) informa em seus estudos que moleques pastores ou escravos, chamavam-se uns aos outros e também ao gado, imitando o canto dessa ave através de assobio, passando estes a serem denominados de capoeira. Antenor Nascentes (1955) em suas anotações sobre o assunto, fez alusão ao macho da ave capoeira, que travava lutas ferrenhas com seus rivais ao defender seus domínios com grande destreza, utilizando-se de negaças e outros artifícios para vencer seu oponente, explicando que os passos dessa luta foram comparados com os dos escravos quando, por divertimento, simulavam um combate utilizando apenas a agilidade.

Antenor Nascentes (1964) no *Dicionário da Língua Portuguesa*, foi o primeiro a usar o vocábulo capoeira no sentido de jogo atlético e para designar seus praticantes, sem, no entanto, apresentar explicações sobre como ocorreu essa junção. Mas tarde, mudando seu pensamento, conforme carta enviada a Waldeloir Rego datada em 22 de fevereiro de 1966, passou a concordar com o historiador Brasil Gerson (2000), que nos seus estudos sobre o Rio de Janeiro, relatava a ida constante dos escravos ao mercado público para comercializar

galinhas, levando-as sobre a cabeça, armazenadas em cestos chamados de capoeira. Enquanto aguardavam o mercado abrir, divertiam-se com seus jogos. O nome do objeto nesse caso, segundo o historiador, passou a designar as pessoas que o transportava, assim como os jogos com os quais se entreteciam.

Areias (1983, p. 17) propõe que a denominação Capoeira de Angola, dada a essa luta/arma surgiu tomando-se de empréstimo o nome “capoeira” das capoeiras, ou seja, do mato ralo onde os negros entrincheiravam-se para exercer seus treinamentos. Para chegar a essa conclusão, o autor baseou-se em documentos nos quais os capitães-do-mato e comandantes de expedições, discorriam acerca de um “estranho jogo de corpo” utilizado pelos negros nos momentos do combate, “deferindo coices e marradas, como se fossem verdadeiros animais indomáveis”. Ao mesmo tempo os comandantes, referindo-se às táticas de combate, recomendavam aos soldados “terem o máximo cuidado com as emboscadas e ataque de surpresa deferida pelos negros, usando esse estranho jogo do corpo, vindos de repente do interior das capoeiras”.

O sobrenome “de Angola”, de acordo com Areias (1983) derivou do fato de serem de Angola os primeiros negros escravos a virem para o Brasil, assim como a maior quantidade deles terem provindo desse país africano pode ter influenciado nesse sentido. Amaral (1941) reforçou essa teoria, destacando que, entre todos os outros negros, os que provinham de Angola eram os que mais se prestavam a brincadeiras e folguedos, possuidores de grande capacidade criativa para inventar outros folguedos, como teria sido o caso da capoeira.

As proposições nesse sentido são variadas, sem chegar-se a um consenso sobre o assunto. Mas, independente disso, a capoeira seguiu sua trajetória com os passos dos negros escravizados, que acabaram refugiando-se nos quilombos, considerados como uma ameaça à organização sócio-política da época, motivo pelo qual foram acionadas as forças oficiais com o intuito de acabar com os redutos negros, símbolo da determinação em manter a luta pela liberdade.

Após mais de 24 expedições derrotadas, Domingos Jorge Velho desarticulou de forma cruel os quilombos, usando de todo recurso bélico disponível na época, utilizando-se também da estratégia de soltar escravos acometidos de doenças contagiosas, para contaminar os indivíduos saudáveis dos redutos; minando a resistência dos quilombos e destruindo, em janeiro de 1694, o Quilombo de Palmares, sustentação de todos os outros redutos de negros fugitivos (AREIAS, 1983).

A formação dos quilombos foi um dos acontecimentos mais importantes para a difusão da capoeira, pois eram os “lugares onde os negros se refugiavam e aprendiam capoeira como arma de guerra e libertação” (LOPES, 1991, p. 3). De Palmares expandiram-se as primeiras informações de que se tem conhecimento, sobre a utilização da capoeira como jogo de defesa e ataque. Os grupos de cavalaria aproximando-se dos locais de resistência, eram surpreendidos por golpes baseados em rasteiras, cabeçadas e marradas desfechada com as plantas dos pés.

A desarticulação e destruição dos quilombos, com a consequente restituição dos negros às senzalas, proporcionou também a chegada da capoeira nas cidades. O tronco e o chicote eram os castigos mais comuns para aqueles que fossem surpreendidos praticando-a, motivo pelo qual os negros começaram a misturá-la com seus folguedos e brincadeiras, como uma forma de iludir aos senhores de engenho e os temidos feitores. Neste período os negros, impulsionados pela necessidade de sobrevivência e objetivando “disfarçar a luta”, dando-lhe caráter lúdico e inofensivo, mesclam a prática da capoeira música e dança, incluindo o berimbau como instrumento mor que servia tanto “para dar o toque de aviso da chegada do feitor”, quanto para determinar “o ritmo e o andamento da dança” (AREIAS, 1983, p. 24).

Contrário a esse pensamento, Nestor Capoeira (1992, p. 37) ressalta sua crença de que a mescla luta/dança ocorreu após o ano de 1830, período em que também ocorreu a introdução do berimbau na capoeira. Para ele, essa mesclagem não ocorreu como um disfarce, mas “seguindo uma tendência geral da comunidade negra onde a luta armada, impossível de vencer, foi substituída por uma conquista de espaço e território através da cultura”.

Refletindo nessa questão, transporto-me aos primórdios da escravidão. Penso em indivíduos apartados de seus entes queridos, longe de sua terra natal e seus costumes, trazidos para um lugar desconhecido na condição de escravos, postos a trabalhar desde as primeiras horas do dia até a exaustão física, desnutridos, sem ter a quem correr e sem possuir algo que lhes ajudasse em sua defesa. De repente surge uma arma que lhes dá esperança de retomar a liberdade. E que essa arma pode ser alvo de retaliações de seus opressores. Ela pode ser tomada e extinta. É preciso então fazer algo, para que ela não seja vista como um perigo, por aqueles que os escravizam. Em minha visão, ocorreu aí o “disfarce”, através da mesclagem com a dança e a música.

Oprimido, explorado e forçado a dar sua força de trabalho até o esgotamento de suas energias, os negros escravizados tiveram que usar este artifício para preservar a única arma de que dispunham na luta pela liberdade. Esse fato em nada diminui a capoeira, pelo

contrário, acrescenta, pois, a sua beleza repousa justamente na agregação desses vários fatores, o que a fazem totalmente diferente de outras lutas, encantado quem a observa, cativando cada vez mais quem a pratica.

Cruéis eram os castigos para aqueles que fossem flagrados em seus treinamentos. Entre eles, o tronco e o chicote eram aplicados com frequência para aqueles que ousavam praticar a capoeira, dos quais raros escapavam com vida. É de notar-se que desde o seu início os capoeiristas sofriam perseguições por parte da sociedade dominante, pela qual eram vistos sempre como um perigo, vinculados à marginalidade e a delinquência. Exemplo disso é visto com a chegada de D. João VI ao Brasil, em 1808, quando foi criada a Intendência de Polícia, fruto do medo do Imperador pelos capoeiristas, assim como pelo receio de ser liquidado por espões estrangeiros ou ser vítima de intrigas da corte.

A Intendência de Polícia, para efetivar com êxito seu objetivo de dar maior segurança ao Imperador, estabeleceu uma Secretaria de Polícia, que por sua vez criou a Guarda Real da Polícia, cuja chefia coube ao Major Nunes Vidigal. Ele próprio era capoeirista muito habilidoso, bastante ágil. Reservava aos praticantes da capoeira um tratamento todo especial, composto de surras e torturas que denominava de Ceia dos Camarões (REGO, 1968).

A Intendência de Polícia não deu trégua aos capoeiristas durante o período compreendido entre 1808 até 1831, sem, no entanto, conseguir exterminá-los, continuando os conflitos entre estes e a polícia. A capoeira, a despeito de toda barbaridade e força empregadas para lhe deter prossegue seu curso, conquistando mais adeptos, saindo das camadas consideradas inferiores, indo instalar-se entre políticos e personagens ilustres da sociedade brasileira.

Comprovando esse fato, recorro aos primeiros dias da República, quando o Marechal Deodoro da Fonseca nomeou Joaquim Sampaio Ferraz como Chefe de Polícia. Sampaio Ferraz, sem prática e entendimento da realidade sóciopolítica do país, gera grave crise, que por pouco não derrubou o recém constituído governo de Deodoro. Os capoeiristas foram responsáveis por este abalo, através de um de seus praticantes mais ilustres da época, Juca Reis, filho do primeiro Conde de São Salvador e de Matosinhos e irmão do segundo Conde de São Salvador de Matosinhos.

Juca Reis foi detido algumas horas após desembarcar no Rio de Janeiro provindo da Europa, a mando de Sampaio Ferraz, sem nada fazer, mas apenas por seu passado de desordem como capoeirista, com seu nome incluído para cumprir pena na Ilha de Fernando de

Noronha. Quintino Bocáiuva, então ministro das Relações Exteriores, tomou a dores da família, levando o caso para as sessões do Conselho de Ministros, reforçando que deixaria o governo logo no dia seguinte à deportação de Juca Reis, caso esta chegasse a ser efetivada, deixando claro que achava “exagerado o arbítrio dado pelo governo” à Sampaio Ferraz, assim como rigorosa “a exigência de fazer seguir para Fernando de Noronha o cidadão que fora preso tão somente por seus precedentes” (REGO, 1968, p. 297). O conflito encerrou-se com a vitória do ponto de vista de Sampaio Ferraz e Juca Reis, juntamente com outros capoeiristas, foi transportado primeiramente para Pernambuco e depois para Fernando de Noronha, onde permaneceu alguns meses até conseguir autorização para retornar ao continente europeu. O Ministro Bocáiuva, “resignando-se patriótica e abnegadamente” acabou desistindo da ideia de abandonar o Governo Provisório, onde “a paz e a concórdia não tardaram a voltar” (ABRANCHES, 1907, p. 176-177).

É fácil perceber que a segunda fase da capoeira, a *marginalidade* inicia-se com a abolição da escravidão em 1888, consequência, sobretudo, da lógica do sistema econômico mundial e brasileiro, que impôs a substituição da mão de obra negra pelo trabalhador imigrante, originando severo problema social: onde empregar toda a mão-de-obra provinda do cativeiro? Sem condições de trabalho e sobrevivência, os negros deslocam-se para os grandes centros urbanos da época, fixando-se nos morros e periferias, circulando livremente nos portos, estações ferroviárias, mercados e feiras, em busca de trabalho que lhes assegurasse o sustento. Enquanto aguardavam surgir alguma ocupação remunerada, era nas rodas de capoeira que conseguiam alguns trocados para “leite, a farinha e o sagrado gole da santa cachaça” (AREIAS, 1983, p. 29).

Os negros, impelidos por essa situação de abandono, sem ter ocupação remunerada que lhes proporcionasse a sobrevivência e suprisse a todo o contingente recém liberto, passam a realizar assaltos, crimes e emboscadas. Dividindo-se em grupos, dão origem as famosas maltas de capoeira, com integrantes extraordinariamente habilidosos e traiçoeiros no jogo da capoeira. As maltas rivais Guaimuns e Nagôas, no Rio de Janeiro, foram os mais temíveis grupos desta época, “constituindo-se em verdadeiro terror para a burguesia e classe média, além de eterna enxaqueca das milícias daqueles tempos” (AREIAS, 1983, p. 30). “Mais que uma arte, uma verdadeira instituição”, enraizada nos costumes da cidade, como um câncer inextirpável, subsistindo a toda e qualquer medida policial, “esse flagelo dava eternamente uma nota sombria de terror as próprias festas mais solenes e ruidosas de caráter popular” (ABRANCHES, 1907, p. 176).

Porém, contraditoriamente, ao mesmo tempo em que a capoeira era considerada o incômodo e o terror da classe dominante, ela também era sustentada por esta mesma classe, quando utilizava as maltas de capoeira, com objetivos políticos na luta uns contra os outros, levando inclusive os capoeiristas a brigarem entre si, ao protegerem políticos de facções contrárias:

E os Guaimuns e Nagôas, como se denominavam os heróis de profissões nos agrupamentos arregimentados por chefes temíveis e temidos, não raras vezes representavam o principal papel nas pugnas eleitorais (ABRANCHES, 1907, p. 177).

Outro exemplo dessa contradição foi a Guarda Negra, criada sob a inspiração de José do Patrocínio, com o objetivo de salvar a monarquia e combater os republicanos. Explorando o sentimento de gratidão dos negros libertos, foi criada a Sociedade Beneficente Isabel, na qual incorporaram-se inúmeros capoeiristas, além de um bom número de arruaceiros e delinquentes. “Os capoeiras da Guarda Negra fizeram miséria, não houve uma reunião fechada ou um comício público dos republicanos, que não fossem dissolvidos” (REGO, 1968, p. 316). Sobre as investidas da Guarda Negra aos comícios republicanos e a reação destes dispostos a acabar com os negros, Joaquim Nabuco escreve a José Mariano Carneiro da Cunha (JORDÃO, 1953, p. 93).

Os Republicanos falam abertamente em matar negros como matam cães. Eu nunca pensei que tivéssemos no Brasil a guerra civil depois, em vez de antes da abolição. Mas haveremos de tê-la. O que se quer hoje é o extermínio de uma raça e como ela é a que tem mais coragem, o resultado será uma luta encarniçada. De tudo isto eu lavo as mãos. Os liberais se subirem hão de ter um papel difícil a desempenhar.

Mas os capoeiristas também tiveram momentos em que foram vistos como heróis nacionais, como em 1865, quando o Brasil entrou em desentendimento com o Paraguai e por conta da guerra deflagrada, necessitou convocar populares para a constituição de um exército, formado principalmente por negros oriundos dos cafezais e canaviais em decadência, arregimentados com a promessa de alforria após o término do embate, enquanto seus proprietários seriam indenizados. Dentre estes, se sobressaía o Batalhão de Zuavos, composto unicamente por capoeiristas, “uma espécie de fuzileiros, tropas de pontas-de-lança preparados para invadir, travar combate corpo a corpo e conquistar as trincheiras inimigas” (CAPOEIRA, 1992, p. 36).

Ainda sobre a Guerra do Paraguai e a participação dos capoeiristas, Areias (1983) enfatiza que a coroa viu-se obrigada a contratar estrangeiros providos da Irlanda, Alemanha e Inglaterra, para engrossar as fileiras do Exército brasileiro. No entanto, os batalhões que permaneceram no Rio de Janeiro, descontentes com o governo, rebelaram-se saindo pelas ruas pilhando, matando e devastando tudo que encontrassem. Os amotinados, porém, tiveram que travar combate mortífero com um bando negros capoeiristas e embora estivessem armados com espingardas, não puderam resistir e muitos sucumbiram feridos ou sem vida (SILVA, 1865)

Areias (1983) considera que na República deu-se a maior fase de repressão à capoeira e seus praticantes, consequência direta dos conflitos que estes causaram aos republicanos antes que subissem ao poder, motivo que levou Deodoro da Fonseca a estabelecer como meta o extermínio total dos “vadios e turbulentos capoeiras”. Com esse intento, o Marechal Deodoro, faz surgir o Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil, instituído pelo decreto número 847, de 11 de outubro de 1890, que deu à capoeira um tratamento específico no capítulo III, intitulados Dos Vadios e Capoeiras, no qual podem ser lidos os seguintes artigos (REGO, 1968, p. 291):

Art. 402. Fazer nas ruas e praças públicas exercício de agilidade e destreza corporal conhecida pela denominação capoeiragem: andar em carreiras, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumulto ou desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo temor de algum mal; Pena – de prisão celular por dois a seis meses.

A penalidade é a do art. 96.

Parágrafo único. É considerada circunstância agravante pertencer o capoeira a alguma banda ou malta. Aos chefes ou cabeças, se imporá a pena em dobro.

Art. 403. No caso de reincidência será aplicada ao capoeira, no grau máximo, a pena do art. 400.

Parágrafo único. Se for estrangeiro, será deportado depois de cumprida a pena.

Art. 404. Se nesses exercícios de capoeiragem perpetrar homicídio, praticar alguma lesão corporal, ultrajar o pudor público e particular, perturbar a ordem, a tranquilidade ou segurança pública ou for encontrado com armas, incorrerá cumulativamente nas penas cominadas para tais crimes.

Colônias correcionais foram criadas logo após a publicação do Código de 1893, com o decreto número 145, onde “vadios, mendigos, capoeiras e desordeiros” eram destinados ao trabalho forçado (FARIA, 1961, p. 236). As maltas foram desmanteladas e seus chefes encarcerados ou exterminados. Apesar disto, a capoeira continuou seu trajeto, sendo agora não só uma necessidade dos negros, mas de toda uma camada social explorada,

oprimida e marginalizada. Aperfeiçoada em seus vários golpes e mesclada de vários artifícios, para escapar a perseguição dos poderosos, a capoeira continuou a ser praticada às escondidas, nas praias, nos terreiros e arredores da cidade.

A prática da capoeira permaneceu vinculada à criminalidade até a década de 1930, período em que foi liberada junto com uma série de manifestações populares por Getúlio Vargas, após a Revolução Nacionalista. Para receber o apoio das massas, Getúlio Vargas atende algumas reivindicações dos trabalhadores, liberando também algumas manifestações populares, até então proibidas de serem praticadas, como uma forma de exercer controle sobre elas e seus adeptos, assim como angariar a simpatia da população brasileira. No caso da capoeira, essa podia ser exercitada livremente, desde que estivesse “desvinculada de qualquer ato considerado marginal, subversivo ou agitador”, poderia fazer parte de festividades populares e folguedos folclóricos, e no aspecto de luta deveria ser praticada somente “como defesa pessoal e esporte, praticado em locais fechados, e por pessoas consideradas idôneas e de bem, devendo ser transformada em esporte nacional” (AREIA, 1983, p. 64).

Eis algumas considerações de Júlio César de Sousa Tavares, citado por Nestor Capoeira (1992, p. 60):

Getúlio teve uma política bem do tipo “Napoleão Bonaparte”- toma lá, dá cá. Em 1934 extingue o decreto lei que proibia a capoeira e a prática de cultos afro-brasileiros, isto entre perdas e ganhos, como a conquista do voto feminino, do voto para analfabeto, dos soldados, etc., mas por outro lado ele obriga que tanto os cultos como a capoeira sejam realizados fora da rua, em recinto fechado com alvará de instalação, e assim cria uma forma de controlar estas manifestações.

É neste período que começa a terceira fase da capoeira, *ensino nas academias*, momento também em que começa a ser inserida no contexto desportivo nacional. Na ocasião, o baiano Manuel dos Reis Machado, o Mestre Bimba promove algumas inovações na capoeira, inserindo na sua prática elementos do batuque e outras modalidades de luta, criando uma sistemática de golpes interligados com defesas e ataques peculiares a cada um deles, e uma pedagogia de ensino até então inexistentes. Mestre Bimba passou a chamar essa capoeira repleta de inovações de Capoeira Regional, diferenciando-a da Capoeira Angola.

Mas existem então duas capoeiras? Para mim a capoeira é uma só, embora cada uma dessas modalidades tenham características bem marcantes, mas acredito que a Capoeira Regional é um estilo derivado da Capoeira Angola, mesmo porque utiliza em sua prática movimentos desta última, que estão incorporados a sua dinâmica no dia a dia dos treinos e

rodas de capoeira. A maioria dos praticantes, no entanto, tendem a diferenciar erroneamente os dois estilos, demarcando a Capoeira Regional como “jogo alto”, com golpes acima do nível do chão, e a Capoeira Angola, como “jogo baixo”, com golpes empregados ao nível do chão. Contudo, “tanto o angoleiro joga alto e dá golpes da cintura para baixo, quanto o regional sai do nível do chão para soltar uma armada (...), saindo assim do jogo baixo um golpe alto e vice-versa” (COSTA, 1993, p. 44).

A primeira escola de capoeira que serviu de modelo para as demais, o Centro de Cultura Física e Capoeira Regional, foi criada por Mestre Bimba, em 1932 no Engenho Velho de Brotas, em Salvador e do mesmo modo foi a primeira em 1937, a adquirir o registro oficial do governo. Mestre Bimba também foi o criador do sistema de graduações baseado em lenços de seda coloridos, que serviam para designar o nível de aprendizado de seus alunos. Na atualidade, o estágio de aprendizagem dos praticantes da Capoeira Regional é medido, segundo a terminologia utilizada no meio capoeirista, por cordas ou cordões coloridos.

Falando em capoeira é justo lembrar de Vicente Ferreira Pastinha, o Mestre Pastinha, quem em “oposição a Bimba, ficou mais conhecido, encarnando o espírito da capoeira angola” (CAPOEIRA, 1992, p. 82). Segundo mestre a abrir uma escola de capoeira em Salvador, o Centro Esportivo de Capoeira Angola, em 1941, aglomerou ao seu redor capoeirista extraordinários, “mas pela força de sua personalidade, seus dotes de filósofo e poeta, seu amor e conhecimento dos fundamentos da capoeira angola” (CAPOEIRA, 1992, p. 82,) do que propriamente por ser um exímio capoeirista.

Independente da denominação, angola ou regional, a capoeira foi ganhando visibilidade e projeção cada vez maior, apesar de perder por outros aspectos, como no caso das tradições e fundamentos inerente à sua prática, assim como sua característica de manifestação popular espontânea, consequências da criação das academias e sua utilização pelos programas turísticos do governo baiano. Por volta da década de 60 começa a migração de capoeiristas, principalmente para o Sul do país, onde a capoeira, para ser reconhecida legalmente como esporte e arte marcial, deveria ser submetida a uma organização consubstanciada por normas e regras, além de realizar competições. Para Areias (1983, p. 77), “nesse momento aconteceu o grande desvio da capoeira, como instrumento de manifestação e expressão do indivíduo”.

Porém, ganhos e percas a parte, é conveniente ressaltar que a partir de sua institucionalização, a capoeira começou a conquistar reconhecimento público, passando a ser inserida ao longo dos tempos em escolas, universidades, centros educacionais para

cumprimento de medidas sócio educativas, entre outros estabelecimentos. Este quadro não se apresenta somente no Brasil, porém em mais de 150 países (BRAGA; SALDANHA, 2012). O ápice desse reconhecimento ocorreu a 15 de julho de 2008, na cidade de Salvador, onde o Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN, reconheceu e registrou a capoeira como patrimônio cultural imaterial brasileiro.

Compreenda-se por patrimônio cultural imaterial as representações da cultura brasileira expressas através de práticas, formas de pensar, ver e sentir o mundo, cerimônias, músicas, lendas, contos, brincadeiras, artesanatos, instrumentos, objetos e lugares que lhes são associados – cuja tradição é transmitida de geração em geração pelas comunidades brasileiras. Essa iniciativa do Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN favorece a elaboração de projetos e políticas públicas, que proporcionem a preservação e continuidade da capoeira.

A pergunta “o que é a capoeira” é uma constante na vida do capoeirista. Cada um a define da forma como a compreende, a vê e a sente. No entanto, percebo que o muito do que se disser para defini-la ainda não a representará, pois, “a capoeira é muito rica e nós, demasiados pobres” (SOUSA, 2006, p. 19).

Mestre Pastinha (1889 – 1981) costumava dizer que a “capoeira é tudo que a boca come” para simbolizar o vasto universo que ela representa, sua complexidade e suas infindáveis possibilidades criativas no decurso de sua prática. Nestor Capoeira (1992, p.12) na apresentação de seu livro *Capoeira, os Fundamentos da Malícia*, destaca que são poucos os que compreendem o significado verdadeiro do jogo da capoeira, propondo-a como há de se ver em suas próprias palavras, como uma filosofia de vida:

(...) mais que dança, luta, jogo, mais que patrimônio da cultura brasileira, ela é uma forma de ver e viver a vida, uma ótica específica do mundo e dos homens, transmitida de mestre a aluno através das gerações, uma prática que transborda da roda para o dia-a-dia (...).

A filosofia de vida, ou o sistema pessoal de sentimentos e ideias relacionados ao universo e ao mundo (SÁPIRA, 2006), revela-se nas atitudes de cada ser humano, nas suas formas transitar na vida, e enfrentar as situações diversas e adversas com as quais se depara diariamente. Elaboramos nossa filosofia de vida a partir das nossas experiências, adquiridas nas relações que estabelecemos, como meio no qual interagimos, e essa filosofia de vida certamente irá interferir no modo nas nossas atitudes.

Concordo com a concepção de Nestor Capoeira (1992) ao apresentar a capoeira como uma filosofia de vida, um jeito de ser e viver a existência, expresso na forma do capoeirista vestir, falar, sentir, cantar, tocar, jogar e solucionar os impasses do cotidiano. Isso porque, ao contrário do que se imagina, o aprendizado na capoeira não engloba somente o ensino metódico de golpes e contragolpes, incluindo também o resultado de todos os conhecimentos disseminados entre seus praticantes, desde épocas mais remotas até a atualidade, repassados de mestre para discípulo, de aprendiz para aprendiz, através do que se pode chamar de tradição oral.

Dentro da tradição oral percebe-se a história dos negros sempre em pauta, assim como seus sofrimentos e suas lutas por liberdade, sendo ressaltadas as ações de vários capoeiristas do passado e seus nomes apregoados como símbolo de luta e resistência, não só da raça negra, como do ser humano de uma forma geral, em busca de melhores condições de vida, fato esse também presenciado nas inúmeras cantigas que embalam as rodas de capoeira.

Na época da escravidão, a capoeira foi luta utilizada para que os negros escravizados pudessem se safar das perseguições empreendidas pelos senhores de engenhos, através dos capitães do mato, que a todo custo queriam preservar a mão de obra gratuita, que ajudava a construir e consolidar cada vez mais suas fortunas. Após a libertação dos escravos, a capoeira foi arma perigosa contratada para lutar nos embates políticos entre republicanos e imperialistas; meio de sobrevivência para muitos que se viram excluídos da sociedade da época, sem meios de subsistência. Perseguida e proibida legalmente, após sua liberação passou a ser uma expressão do homem em sua busca por liberdade e dignidade. Reconhecida suas riquezas nos aspectos cultural, desportivo, artístico, vem chamando a atenção na atualidade pelas suas possibilidades educativas.

Em Sousa (2006, p. 19) viu-se que a capoeira tornou-se uma espécie de fascinação esportiva na atualidade, descrevendo-a dessa maneira:

É uma luta de defesa e ataques, cujo fundamento apresenta-se quando os capoeiristas atacam sem agressões, defendem-se sem atropelos e, na tentativa de encontrar harmonia, sintonia nas movimentações maliciosas, expressam toda magia, encanto e beleza, dando harmonia a si e ao jogo da capoeira que é essa extraordinária conversa muda de forma inteligente.

Essa é a definição que sintetiza melhor minhas concepções sobre a capoeira. Nascida em um contexto de dor e opressão, foi criada como arma de defesa, por seres humanos que não tinham outro instrumento para utilizar em sua proteção, senão o próprio

corpo. É o corpo que trava o diálogo dentro das rodas de capoeira (CAPOEIRA, 1992), um diálogo onde os jogadores utilizam a inteligência e não a força bruta para vencer o colóquio, iniciado após o início do jogo. Tanto é assim, que o jogo começa com um cumprimento, o aperto de mãos, e termina da mesma forma. É como diz os versos de uma de minhas canções: “no jogo da capoeira, não pode haver dissensão; mesmo se o jogo é pauleira, acaba se dando a mão”. Não há, portanto, um combate real, mais a simulação de uma luta. Como veio a dizer Dias Gomes, reconhecido autor de telenovelas e teatro, citado por Nestor Capoeira (1992, p. 105):

Capoeira é luta de dançarinos. É dança de gladiadores. É duelo de camaradas. É jogo, é bailado, é disputa – simbiose perfeita de força e ritmo, poesia e agilidade. Única em que os movimentos são comandados pela música e pelo canto. A submissão da força ao ritmo. Da violência á melodia. A sublimação dos antagonismos. Na capoeira os contendores não são adversários, são camaradas. Não lutam, fingem lutar. Procuram – genialmente –dar a visão artística de um combate. Acima de um espírito de competição, há um sentido de beleza. O capoeira é um artista, um jogador e um poeta.”

Essa visão da capoeira simboliza de forma profunda sua essência e sua beleza. É luta sim. E como toda luta é constituída de golpes que podem machucar... Matar. Isso pode ocorrer, caso seus praticantes desconheçam seus fundamentos, sua origem e o processo que a criou. Se não conseguem sentir que suas estratégias de defesas e ataques repousam no caráter singular do respeito e da cumplicidade, como instrumentos básicos que proporcionam o desenvolvimento do jogo (SOUSA, 2006). “Capoeira é a arte da inteligência” (SOUSA, 2006, p. 45). Da malícia, segundo Nestor Capoeira (1992). Inteligência e malícia são desenvolvidas nos diversos diálogos corporais, estabelecidos dentro das rodas. Quem utiliza esses recursos não precisa usar a violência. A capoeira foi “criada não para oprimir, mas para libertar, não somente o corpo, mas a consciência” (SOUSA, 2006; p. 88).

Observando muitas rodas de capoeira, vejo com preocupação, a violência sendo empregada por alguns de seus praticantes. Finalizar o jogo virou sinônimo de pancadaria sem nenhuma justificativa. A festa do batizado ou troca de graduação, vem perdendo sua beleza e magia, pois a ordem geral é colocar o aluno no chão, derrubá-lo, levando-o mais a temer o momento do que esperá-lo com alegria. Na formatura do capoeirista, em que é reconhecido como apto a ensinar, também não é diferente. O formando entra na roda e não pode esperar outra coisa, que não seja pancada e quedas. Imbuída dessa preocupação, juntamente com o desejo de colaborar para a construção de uma cultura de paz acalentei esse projeto de formação que considero de extremo valor.

Dessa forma, para compreender a capoeira como um instrumento educativo, propício a colaborar na educação para a paz, é necessário conhecer alguns dos elementos que a constituem e que a fazem na atualidade ser possível contextualizá-la como prática pedagógica.

Em primeiro lugar, é importante lembrar que a prática da capoeira não se restringe a uma atividade física, conforme apontam algumas pesquisas (RODRIGUES, 2003; COSTA, 1992; CAPOEIRA, 1992; FALCÃO, 1993; SOUSA, 2006; GEEVERGHESE, 2013; FERREIRA; LIMA; SANTOS; DINIZ, 2014). Devido a seus conteúdos, é possível contextualizá-la como prática pedagógica, tanto no interior do ambiente escolar formal, como no âmbito informal de ensino, pois ela possui inúmeras possibilidades de educar, inclusive educar para a paz. E quais seriam essas possibilidades? No que a prática da capoeira pode colaborar para a construção de uma Cultura de Paz? Como educar para a paz na capoeira? Vejamos as opiniões de alguns mestres de capoeira nesse sentido:

Ensino capoeira há seis anos para jovens infratores internos no Centro Educacional Cardeal Aloisio Lorscheider. Todo mundo fica impressionado como dentro da roda não existe “quebra pau”, violência. Ora, a capoeira é um jogo de habilidades, onde não há vencedores. Meus alunos procuram mostrar o que aprenderam sem querer vencer o outro, mas vencer seus próprios limites. E se jogam com alguém menos habilidoso respeitam o estágio em que o camarada se encontra, seguram mais as pernadas (Mestre César Simpatia).

A fala de mestre Simpatia é complementada por Mestre Severo:

A maior colaboração da capoeira na educação de seus praticantes, na minha visão é relacionada ao respeito pelo outro, pelas diferenças; cada um tem seu jeito de jogar, suas capacidades; na roda de capoeira vemos pessoas de vários lugares, as vezes de grupos diferentes se aglomerando com o mesmo fim, que é jogar capoeira. A capoeira tem esse dom, de unir os diferentes, de unir os povos.

Mestre Rafael Magnata também cita o respeito como valiosa contribuição da capoeira para seus praticantes, acrescentando: “os alunos trazem os valores da capoeira para a vida e os valores da vida para a capoeira”. Para ele, a capoeira é “escola que proporciona o aprendizado de valores que ajudam na construção de um homem de bem, um bom cidadão”. Ele recorda que costuma iniciar a aula de capoeira com uma roda conversa, em que são discutidas as regras de convívio e de participação de cada um e incentiva-se a parceria, já que os alunos estão sempre interagindo entre si durante a aula. Para esse mestre, uma Cultura de

Paz se constrói com o princípio de “querer bem ao outro” e resume-se no “respeito em todos os níveis da vida e o respeito a todas as formas de vida”.

Mestra Paulinha Zumba corrobora com esse pensamento, e aposta na capoeira como instrumento educativo para a superação de preconceitos, que conduz ao entendimento e a vivência da igualdade e do amor. Em suas palavras:

A capoeira é potencialmente educativa. Numa roda de capoeira podemos encontrar pessoas pertencentes a diversas culturas, inclusive aquelas que ainda hoje não possuem boas relações de amizades. Praticando capoeira, as pessoas compreendem que existem diferenças e aprendem a respeitá-las, superam preconceitos de cor, de raça, de crença, de sexo, enfim... Numa roda de capoeira podemos ver pessoas de toda parte do mundo, cantando, batendo palmas, jogando... Com alegria, com amor... Unidas no calor da roda e no som do berimbau.

Recordo que o surgimento da capoeira já traz em si a junção de distintos elementos da cultura brasileira, como da cultura africana. Nesse sentido, Ferreira, Lima, Santos e Diniz (2014) destacam em seus estudos que a prática da capoeira e as reflexões de seus diversos significados, movimentos e historicidade podem contribuir para uma educação pautada na diversidade cultural, desde que os conceitos de tradição, herança cultural, cidadania e valores estão presentes na capoeira. Macul (2008, p. 68) destaca que “o respeito às diferenças, nos possibilita fluir harmoniosamente na diversidade”, permitindo encontrarmos numa mesma roda “jogadores com estilos tão distintos, respeitando-se e criando uma interseção capaz de unir suas manifestações”.

Percebi nas falas dos dez mestres entrevistados, conforme anunciado no capítulo que trata da metodologia utilizada nesse estudo, que a maioria situou as contribuições da capoeira na esfera educativa, relacionando-as a aspectos como cooperação, respeito, humildade, bom humor, disciplina, paciência, perseverança, amor, entre outros. Ou seja, em termos educativos, uma das primeiras contribuições que a capoeira vem prestar, refere-se a educação em valores. A educação em valores é fundamental para “uma sociedade mais justa, solidária, gentil, compreensiva e saudável” (CASTRO; MATOS, 2015), pois proporciona mudanças de atitudes e comportamentos nas relações interpessoais, difundido “tolerância e respeito mútuo” e diminuindo a “violência física e verbal” dentro e fora da escola (MATOS; SAMPAIO, 2010, p. 52). Tolerância aqui é compreendida como uma condição essencial para conviver com o diferente. Ser diferente, como ensina Freire (2004) não é ser inferior, acrescentando que a tolerância verdadeira conduz ao respeito ao diferente.

O trabalho em valores, segundo Matos, Castro e Nascimento (2010) pode ser empregado como relevante ferramenta para desenvolver-se uma cultura de paz. Jares (2007, p. 186) ao tratar do estímulo a uma cultura de paz, considera que a educação para a convivência, supera a transmissão de estratégias e habilidades para solucionar conflitos, e objetiva a construção de uma “nova cultura e relações sociais onde a violência não faça sentido”. Uma cultura onde se aprenda a conviver, onde o respeito permeie todos os setores da sociedade, uma cultura de solidariedade e tolerância, voltada para defesa da liberdade, da democracia e dos direitos humanos.

Os estudos de Ferreira, Lima, Santos e Diniz (2014) tratam da capoeira como componente curricular da disciplina Educação Física Escolar, apresentando-a como um leque de opções pedagógicas, que expressa-se de diversas formas: jogo, luta, dança, brincadeira, entre outros, que interrelacionam-se com outras disciplinas, como a geografia, a história, artes, música, etc. Para esses autores a capoeira pode ser entendida como inter e transdisciplinar, desde que seus conteúdos extrapolam o enquadramento de uma única disciplina, e citam a história da capoeira como elemento essencial em sua prática educativa, que possibilita sua contextualização histórica e geográfica.

O aspecto educativo é o que mais tem crescido na atualidade, principalmente pelo fato da capoeira estar inserido no âmbito escolar. E o seu ensino-aprendizagem, na escola ou fora dela, não deve ser executado somente pelo viés da técnica, do rendimento ou do espetáculo, mas deve ser levada em conta toda sua riqueza de expressão, deve ser vivenciada e estudada levando-se em conta sua historicidade, que mistura-se a própria história do povo brasileiro. Não deve ser vista somente como um produto, pois “ela é também um processo” e como tal é mister ater-se ao modo como ela foi e continua sendo socialmente elaborada (FALCÃO, 1995, p. 11).

Nas palavras de Mestre Dourado, “ensinar capoeira esquecendo sua origem, o contexto no qual foi criada, é desprezar o esforço de todo um povo que muito souou e chorou, para mudar sua realidade”. Mestre Armandinho lembra que “a capoeira é fruto de um processo muito sofrido para transformar a realidade da escravidão na realidade da liberdade”. “Jogar capoeira desconhecendo como ela começou é jogar sem alma, é desconhecer sua verdadeira essência” (Mestre César Simpatia). Sobre a essência da capoeira Areias (1983, p. 112) comenta: (...) “no néctar da sua essência está contida a história de um povo, de uma raça, de uma cultura, e acima de tudo, a expressão e manifestação de sensações e sentimentos do espírito humano”.

Visualizo no aspecto histórico da capoeira elemento importante para uma educação cidadã, pois comungo com o pensamento de Bonfim (2012) ao afirmar que aprender capoeira, é também aprender sobre a formação sociocultural do povo brasileiro, sobretudo da parcela oprimida, especialmente a raça negra, suas lutas e aspirações para ser reconhecido como cidadão na conquista de seus direitos. Pois ao contrário do que a história tem ensinado, os escravos foram sujeitos humanos e pensantes que protagonizaram uma história social, (CUNHA JR, 2007). Segundo esse autor, o protagonismo social do povo negro foi o motivo maior que levou a abolição da escravatura, ao contrário do que ensina-se hoje na escola, enaltecendo a figura da Princesa Isabel como redentora da raça negra. Tal engodo histórico é expresso nos versos da cantiga de Mestre Toni Vargas:

D. Isabel que história é essa
De ter feito a abolição
De ser princesa boazinha
Que libertou aboliu a escravidão
Estou cansado de conversa
Estou cansado de ilusão
Abolição se fez com sangue
Que inundou esse país
Que o negro transformou em luta
Cansado de ser infeliz
Abolição se fez bem antes
E ainda está por se fazer agora
Com a verdade da favela
Não com a mentira da escola
D. Isabel chegou a hora
De acabar com essa maldade
De ensinar aos nossos filhos
O quanto custa a liberdade
Viva zumbi nosso rei negro
Que fez-se herói lá em Palmares
Viva a cultura desse povo
E a liberdade verdadeira

Que já corria nos Quilombos

Que já jogava capoeira

Iê viva Zumbi....

No que diz respeito ao desenvolvimento sócio-afetivo, a capoeira proporciona em sua prática, nos diferentes jogos realizados ao longo da vida do capoeirista, na interação constantes entre educandos e educador, a ampliação do controle emocional, favorecendo a integração, a sociabilidade, possibilitando o estabelecimento de laços de afeto mais profundos entre os alunos, que se fortalecem com o tempo, colaborando na superação da timidez e da insegurança. Educação e afetividade se constituem em uma parceria sem a qual fica inviável unir e formar indivíduos para a construção de uma Cultura de Paz, afinal a paz é um valor que afeta todas as dimensões humanas (MATOS; MACEDO, 2010).

Quando se fala das contribuições da capoeira na educação é sempre válido enfatizar a melhoria nas relações interpessoais de seus praticantes, em termos de comportamentos introspectivos de algumas crianças, jovens ou adultos, o equilíbrio naqueles que apresentam hiperatividade, a promoção da auto estima elevada, desde que a capoeira seja exercitada coletivamente, o que leva seu praticante a estar constantemente lidando com o diferente e as diferenças. Esse mecanismo, na visão de Silva (2003, p.32) colabora “para resolução de possíveis situações emergentes das relações sociais cotidianas, contribuindo com a formação de indivíduos mais críticos, criativos e autônomos”.

Enfim, a capoeira é considerada uma modalidade de atividade física de múltiplas possibilidades educativas, que pode auxiliar na formação integral do praticante, atuando diretamente sobre os aspectos cognitivo, afetivo e psicomotor dos educandos. A sua riqueza está justamente nas várias facetas pelas quais se manifesta: cultura, música, dança, esporte, luta, lazer, filosofia de vida, arte, entre outros. Durante o aprendizado, o capoeirista passa a atuar naquelas com as quais mais se identifica (FERNANDES, 2012), cabendo ao educador deixar o aluno à vontade para escolher os aspectos na qual se encaixe melhor.

Cresce na atualidade, o número de educadores de capoeira que propõem, em seus espaços de ensino, uma prática voltada para o desenvolvimento humano, sem esquecer suas tradições, honrando o trabalho dos antepassados, que muito suaram para que ela chegasse aos dias de hoje, como um legado de resistência à violência do escravismo e da opressão. No entanto, a humanidade ainda caminha extremamente carente de compreensão de seu papel no mundo. Carente de mudança de paradigmas para conseguir inverter a situação atual em que

está mergulhada, para que possa avançar no desenvolvimento de uma cultura de paz, garantindo assim a sobrevivência do planeta e bem viver dos seus habitantes. Nas palavras de Nestor Capoeira (1992, p. 174):

Se no passado a sobrevivência do homem estava intimamente relacionada à sua capacidade de matar e destruir, hoje em dia, sua sobrevivência irá depender de sua capacidade de conviver em paz com os outros homens e com a natureza que o cerca.

Nesse rumo, os educadores da AZC deram um primeiro passo, dizendo sim ao convite para tomar parte nesse estudo. No capítulo seguinte, apresento as primeiras contribuições da Formação em Cultura de Paz percebidas durante o processo formativo, e que julgo fundamentais para a constituição dos participantes como educadores para a paz, pois não basta somente “se dizer da paz”, é necessário capacitações que proporcionem o desenvolvimento de atores sociais, para que possam tornar-se agentes disseminadores e multiplicadores da paz, em seus ambientes de trabalho e convivência.

3. FORMAÇÃO EM CULTURA DE PAZ NA AZC: PRIMEIRAS CONTRIBUIÇÕES

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática (Paulo Freire)

Nesse capítulo trago alguns apontamentos sobre o processo formativo direcionado aos educadores da AZC, destacando as contribuições iniciais que julgo de maior importância para o início de suas trajetórias, como multiplicadores de uma educação para a paz, observadas durante os estudos e debates gerados nas oficinas que constituíram a formação.

3.1. Construindo novos entendimentos sobre a paz



FOTO 8 – Certificação dos educadores da AZC em cultura de paz (2013).

O processo formativo dos educadores da AZC proporcionou 10 encontros nos quais me senti intimamente gratificada. Primeiro, por poder colaborar na formação de novos educadores para a paz, não só no meio capoeirista, mas em todos os lugares por onde passarem. Segundo, porque no papel de formadora, no decorrer da realização das oficinas, ampliei minha bagagem de conhecimento e de experiências constituídas no espaço formativo, fato que me levou a pensar que a formadora estava ali, também, em formação.

Pensando nisso, um questionamento nasceu em minha mente, levando-me a reflexões que me conduziram a encontrar respostas que acalmassem minha inquietação nascida da pergunta: O que compreendemos por formação?

O vocábulo *formação* procede do latim *formatione* e traz no *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* além do sentido de formar e construir, as perspectivas de desenvolvimento e educação. Em Freire (1996) o significado de formação perpassa na questão da interação e transformação de conhecimentos, situando a formação como um fazer permanente, que se refaz constantemente na ação, em que as experiências vivenciadas ocupam relevante papel na construção do saber.

Garcia (1999) compreende a formação a partir de três aspectos: como função social (relaciona-se a transmissão de saberes); como processo de desenvolvimento e de estruturação do indivíduo (maturidade interna e experiências da pessoa) e por fim, formação como instituição (referente à organização dos estabelecimentos que planejam e desenvolvem atividades formativas).

É fácil perceber que não existe um conceito único formulado acerca da formação, mas que ele é suscetível de várias perspectivas. Diante desse aspecto Garcia (1999) anuncia a complexidade e diversidade do tema, advertindo sobre a escassez de conceptualizações e de acordos entre às dimensões e teorias mais importantes para a sua análise.

Formação na minha compreensão relaciona-se ao desenvolvimento humano integral e este inicia-se e efetiva-se aos poucos, com a junção do conhecimento adquirido por meio de vários recursos, mais o aprendizado adquirido através das experiências, aliados a uma educação em valores. Creio que a união desses fatores pode colaborar efetivamente para a formação de indivíduos éticos e amorosos, se essa for a vontade de cada um.

De forma geral, a Formação em Cultura de Paz pela qual passaram os educadores da AZC, abrangeu um leque de dimensões da sociedade, como direitos humanos, cidadania, justiça social, não-violência, segurança, resolução de conflitos, proporcionando aos

participantes perceberem com mais clareza, o contexto atual de violência e como, naturalmente, vamos reproduzindo esse contexto:

A formação em cultura de paz me fez enxergar quanto inserido na cultura da violência eu nasci e ainda vivo, me ajudando a compreender que mudando pequenos hábitos já estou trabalhando para uma cultura de paz. Por exemplo: nas rodas e aulas de capoeira não vou mais cantar músicas que incitem a violência; no dia a dia posso fazer várias coisas: não comprar brinquedos para meu filho que lembrem violência... Incentivá-lo a assistir filmes que não mostrem guerras, que não traga boas mensagens, isso vale para mim também; não comprar aquela camiseta que traz imagens violentas, e assim por diante. Como educador de capoeira, minha responsabilidade com essa formação vai aumentar, pois tenho que extrair dela os aspectos que educam para a paz (Instrutor Fabiano).

Com a formação, começo a perceber no dia a dia como estamos rodeados de coisas que nos levam a viver a violência, como se ela fosse algo natural na vida humana; a televisão com os filmes, as novelas, as notícias... Incrível como muito pouco se anuncia algo de bom, é só desgraça, mortes, crimes... E sabe o que é pior? A gente acaba se acostumando mesmo. Outro dia passou uma novela que falava da família, não tinha assim tantas tramas e logo saiu do ar, anteciparam o fim porque o iBope estava lá embaixo. Motivo averiguado pelas pesquisas? Faltou violência, crimes, maldades que prendem a atenção dos noveleiros. Acredito que mudar tudo isso não vai ser fácil, mas podemos começar agora, fazendo a nossa parte, não é? (Instrutor Renath).

Baseada nessas falas percebo o quanto a cultura midiática, vem contribuindo para a reprodução e a naturalização das violências. Bomfim (2006) alerta que os jovens, são os mais vulneráveis as influências externas, pois se encontram em um período em que suas identidades ainda estão sendo construídas. Matos (2001) recorda que os meios de comunicação, tendem a construir o modelo ideal do jovem de classe média ou rica, através da imposição da maneira de vestir, agir e falar, massificados por intermédio de seus reiterados apelos visuais, criando uma imagem que passa a ser desejada pelos jovens. Estes, para que se sintam pertencentes e aceitos no grupo que segue o “padrão” produzido e disseminado pelos canais de comunicação, são facilmente atraídos para o consumo, adotando não só o visual estabelecido como perfeito, mas também posturas e comportamentos, que acabam influenciando nas suas formações identitárias.

Nesse sentido é que Bomfim, Santos e Conceição (2009. p. 04 e 05) esclarecem que “as mídias não mais simples mecanismos informativos, onde se mostra o que aconteceu”, mas funciona, na maioria das vezes, “como um instrumento de imposições de valores e de ideologias”, através do qual, os indivíduos, de forma geral, “constroem seus espaços e suas subjetividades sobre influência da cultura midiática dominante”.

As falas dos educandos da AZC desvelam a realidade da violência nos meios de comunicação, principalmente na televisão, sem que a maioria das pessoas se dê conta de sua nefasta influência, sobre crianças, jovens e adultos. Corroborando com essa afirmativa, Ruas (2002) discorre sobre os diversos estudos realizados nos Estados Unidos a partir do ano de 1972, nos quais ficou patente que a violência televisiva tem efeito adverso sobre os telespectadores. Estes estudos demonstraram que a mídia violenta tem aumentado a agressividade de forma generalizada, principalmente nos mais novos, por serem mais vulneráveis aos apelos midiáticos. Nas pesquisas mais recentes ficou comprovado que esses efeitos não se limitam mais à infância, mas persistem na idade adulta.

Os estudos de Bomfim, Santos e Conceição (2009. p. 04 e 05) demonstram que as programações das TVs que veiculam questões relacionadas a violência, acabam difundindo-a “como meio eficaz de resolver conflitos, como sinal de coragem e meio de obter êxito”. Em contrapartida, não ser violento é sinônimo de covardia e fraqueza. Tal fato, no pensamento de Belloni (2001), tem provocado nos jovens diversos conflitos e ansiedades, por falta de maturidade para compreenderem determinadas situações.

Para além da prática da violência, outras decorrências emergem dos programas e filmes exibidos na TV, como a divulgação de outras culturas, como a cultura do sexo, cultura da beleza, entre outras, levando aos telespectadores, a disseminarem posturas alusivas a essas representações midiáticas, conforme esclarecem Bomfim, Santos e Conceição (2009). No pensamento dessas autoras, não só a mídia deve ser culpada pelas decorrências negativas que atingem a juventude, mas é necessário que a sociedade assuma suas responsabilidades, proporcionando aos jovens, e porque não dizer, aos sujeitos de forma geral, outras opções de manifestação e visibilidade em que possam demonstrar o que possuem de melhor, sentindo-se assim valorizados. Em suas palavras:

Não cabe responsabilizar apenas as mídias, no que se diz respeito ao desenvolvimento das implicações que afligem a juventude, antes disso é necessário levar em consideração a responsabilidade da sociedade em geral e, principalmente, o poder público. As políticas públicas voltadas para os jovens devem considerar especialmente aqueles que, por falta de alternativas, são empurrados para a marginalização e que muitas vezes terminam por manifestar-se negativamente a fim de obter visibilidade social. É preciso criar e renovar espaços que incentivem essas manifestações de forma que esses sujeitos sintam-se valorizados e visíveis e, para isto, a escola e os meios de comunicação são os meios mais estratégicos (BOMFIM, SANTOS E CONCEIÇÃO, 2009, p. 7).

Retomando a fala dos educadores, é preciso concordar que o entendimento sobre a influência da mídia na reprodução da agressividade e atitudes violentas, foi construído a partir da ressignificação do conceito de violência, ocorrida durante as oficinas de formação. Galtung (1969), por exemplo, foi fundamental para algumas elucidações acerca da temática. Para esse autor, o estabelecimento da violência está interligado com as influências que os seres humanos sofrem, a ponto de suas realizações afetivas, somáticas e mentais encontrarem-se abaixo de suas realizações potenciais. Recorrendo aos depoimentos dos educadores, é possível perceber com facilidade essa realidade, a partir do cotidiano das sociedades que reproduzem com naturalidade o contexto da violência, sem que os indivíduos se deem conta disso, através das imagens, dos meios de comunicação, artes.

Da fala dos educadores também emerge o aspecto da diversidade da violência, que não se exprime somente por meio da agressão física, mas de várias formas. Segundo Galtung (1969) existem basicamente três tipos de manifestações da violência: direta, estrutural e cultural. Para um melhor entendimento da profundidade desses níveis de violência esse autor faz as seguintes comparações: a violência direta seria como um abalo sísmico e suas consequências devastadoras; a violência estrutural seria como o deslocamento das placas geológicas que ocasionam, de forma direta, o abalo sísmico; a violência cultural, ou seja, os modelos que estão na base das estruturas da sociedade é comparada a falha geológica, que está na raiz dos movimentos das placas.

Seguindo essa linha de pensamento, Guimarães (2006, p. 50) identifica três enfoques básicos diante do “fato social da violência”. No primeiro enfoque, Guimarães (2006) propõe reformas para uma aplicação mais eficiente das leis de forma que haja a redução da corrupção e impunidade; está assim relacionado com a segurança e se identifica com o primeiro nível de Galtung (2002): a violência direta. O segundo enfoque, relacionada à violência estrutural de Galtung (2002), direciona-se a necessidade de mudanças políticas e socioeconômicas, visualizando uma sociedade mais justa, e consequentemente, menos violenta. Por fim, a terceira abordagem, ligada ao terceiro nível de Galtung (2002) visa mudanças no comportamento da população e das instituições, para que tenham a “paz como valor humano definitivo” (GUIMARÃES, 2006, p. 50).

Outra contribuição que avalio como sendo fundamental nesse processo de formar educadores comprometidos com a paz se refere à ressignificação da noção de paz, porque não se pode iniciar a construção da paz ou se propor a educar para a paz sem uma compreensão precisa sobre ela. Inicialmente, os conceitos dos educadores sobre a temática surgiram

centrados na ótica da “harmonia interior”, das “conquistas materiais” e da “ausência de guerras”. Conforme a fala de alguns deles:

Paz para mim é estar bem comigo mesmo, com tudo tranquilo dentro de mim (Instrutor Dalsin).

Paz é viver sem guerras, brigas e confusões, procurando se relacionar bem com tudo e todos (Instrutora Cristal).

Paz no meu entendimento só acontece se não existir guerras ou qualquer ato violento (Instrutor Guerreiro).

Ou seja, para os educadores da AZC a paz se configurava numa concepção negativa (JARES, 2007). Com o desenvolvimento do processo formativo, novos olhares sobre a paz foram evidenciados e foi possível ao grupo de educadores ter uma visão mais ampliada da paz, enriquecendo assim o seu conceito:

Paz é o enfrentamento dos problemas sociais para que haja justiça e igualdade (Grupo Bimba).

Para além do bem estar físico e espiritual é trabalhar pela justiça social, pelo respeito e garantia dos direitos de todos (Grupo Pastinha).

Paz é saber dialogar para superar desentendimentos e trabalhar contra a desigualdade social (Grupo Besouro).

A paz virá quando soubermos direcionar nossos pensamentos e ações para que as pessoas vivam de forma mais digna, justa e igual (Grupo Aberrê).

Nesta outra sondagem pude perceber que a paz surgiu para os educadores da AZC vinculada aos conceitos de justiça social, igualdade e dignidade que se relacionam a concepção de paz positiva de Jares (2002). Para esse autor, a acepção positiva da paz está vinculada não somente a questão do desenvolvimento e justiça social, mas também ao respeito e efetivação dos direitos humanos. Estes se referem em primeiro lugar ao sentido de dignidade que se posiciona entre suas qualidades essenciais: a liberdade e igualdade de todos os seres humanos. Nas palavras de Jares (2002, p. 128): “paz e direitos humanos estão tão intimamente conectados que a realização da primeira exige a presença dos outros”.

Guimarães (2006), citando a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 recorda que um de seus primeiros argumentos coloca os direitos humanos como alicerce da liberdade, da justiça e da paz. “Sem direitos humanos não há paz” (GUIMARÃES, 2006, p. 72). O autor ainda lembra que a ausência de guerras não é garantia da paz e isso pode ser constatado na história da humanidade. Ao contrário, durante os períodos de guerra é que pode

ocorrer mais ainda a violação dos direitos humanos. E enquanto não houver o respeito aos direitos humanos, não existirá a verdadeira paz, deixando o campo aberto para a eclosão e proliferação de convulsões sociais, conflitos estruturais, e enfrentamentos armados. Por isso Guimarães (2006, p. 72) enfatiza:

Daí a importância de desenvolvermos uma ideia de paz que transcenda o conceito estrito de violência militar, passando a considerar tudo aquilo que impede as pessoas de se autorealizarem como seres humanos, seja em consequência de violências diretas ou estruturais.

Ao ressignificar o conceito de paz, os educadores da AZC deram um passo importante e puderam perceber, em meio as reflexões, as discussões e os estudos dos textos dos teóricos que nortearam esse trabalho, que a paz para ser realidade tem estreitos vínculos com os direitos humanos:

Promover e garantir os direitos humanos, reconhecendo algo que é nosso, é a única forma de garantir uma vida digna e a única forma de garantir a existência da paz (Grupo Aberrê).

Os direitos humanos são fundamentais para que seja garantida a integridade humana... Como viver a paz sem igualdade, justiça e respeito? Antes da paz, a efetivação dos direitos humanos, só assim ela virá (Grupo Bimba).

Perceberam que a paz não é algo meramente contemplativo ou meditativo, mas é algo dinâmico, que solicita o engajamento social para a sua concretude:

É preciso colaboração de todos para a construção da paz. Cada um fazendo sua parte e todos unidos num só objetivo, a paz será realidade. Podemos começar em nossa casa, com nossos vizinhos, no trabalho, mais compreensão e diálogo, menos atos impensados... (Grupo Besouro).

Não basta só querer a paz, pois ela não se fará sozinha. É preciso trabalhar para que ela chegue. Participar na vida pública, não apenas reivindicando direitos, mas também cumprindo seus deveres como cidadão, seus deveres como ser humano, nas mínimas coisas já estaremos colaborando para construir a paz (Grupo Pastinha).

Ser passivo é diferente de ser pacífico. Construir uma cultura de paz é uma proposta coletiva que começa com a disposição de cada indivíduo em pensar e agir na sociedade com projetos para tornar a vida igualmente mais agradável e mais digna para todos. Sendo assim, não será possível o estabelecimento de uma cultura de paz sem ações concretas nesse sentido (MATOS, CRUZ, SANTOS DA SILVA, SILVA, 2011).

Não só o entendimento de paz foi aprofundado durante a formação dos educadores da AZC, mas também a compreensão sobre o conflito foi discutida e ampliada durante as Oficinas da Paz. É o que veremos no tópico seguinte.

3.2. Conflito: revendo o conceito para compreender

Outro ponto que julgo de grande valor para a formação de educadores para a paz dentro da AZC é a ressignificação do conceito de conflito. É válido recordar que assim como o conceito de paz, o conflito também tem uma leitura negativa (JARES, 2003) e é visto como algo ruim (GUIMARÃES, 2006). Em algumas ocasiões, inclusive, há uma associação entre violência e conflito, fato que Sèmelin, (1983) citado por Jares (2003) esclarece:

A confusão provém porque se assimila violência a conflito. Quando a violência não é mais que um dos meios para resolver o conflito, destruindo ao outro. A violência tende a suprimir o conflito apontando à eliminação do adversário. A violência é um meio, o conflito um estado de fato... (SÈMELIN, 1983, apud JARES, 2003, p. 4).

No entanto, para se avançar em processos de paz é preciso pensar o conceito de conflito de forma diferente, como um elemento necessário para a vida humana, motivador da existência para se chegar a determinado objetivo, como uma força positiva para mudanças nas relações, de acordo com a maneira de regulá-lo (GALTUNG, 1978, JARES, 2002; ARENAL, 1989).

Diversos autores que estudaram o conflito são unânimes em defini-lo como sinônimo de incompatibilidade entre pessoas ou grupos; uma situação em que os envolvidos buscam metas opostas (GALTUNG, 1978; JARES, 2002, TORREGO, 2003; CURLE, 1978; GHANDI, 1988). Por ser uma ocorrência que afeta a todos, a resolução do conflito também é de responsabilidade de todos (GALTUNG, 1978).

Necessário se faz, então, uma maior e mais rápida propagação do conhecimento sobre essa temática, fato que proporcionará a transformação da condição das pessoas envolvidas no conflito, tirando-as da posição de peças para a posição de sujeitos do conflito (GUIMARÃES, 2006).

É nesse sentido que Guimarães (2006) enfoca que a resolução não-violenta de conflitos não se refere a renúncia da expressão das opiniões e sentimentos das partes

conflituosas, mas prevê a participação dos sujeitos envolvidos, através da ação comunicativa, ou seja, do diálogo, que pode ocorrer de forma direta ou indireta.

No consenso direto, predomina a necessidade da tomada de decisões em comum entre grupos ou pessoas envolvidas no conflito. Na realidade, trata-se de chegar a uma solução mutuamente aceita pelas partes envolvidas, de chegar a um terceiro termo e não de se impor um ponto de vista. No consenso indireto ou mediação, ocorre uma negociação realizada na presença de uma terceira pessoa, ou seja, o mediador, escolhido por ambas as partes envolvidas na situação conflituosa. O mediador estabelece as regras da negociação, ajudando os envolvidos a obter uma solução aceitável, de maneira que as responsabilidades das escolhas recaiam sobre os sujeitos do processo (GUIMARÃES, 2006).

A visão inicial dos educadores da AZC acerca do conceito de conflito não foi diferente da maioria. Associado e mesmo confundido com a “violência”, considerado como algo “malsão” e “nocivo”, deixou, no decorrer do processo formativo de ser encarado “como oposto da paz” (Grupo Aberrê), surgindo como “o debate entre duas ou mais de duas ideias” (Grupo Besouro), “fato natural que mediado pelo diálogo e intenções de chegar a um fator comum culmina na paz” (Grupo Bimba). Também foi apontado como “algo que sempre vai existir, pois as pessoas pensam diferente uma das outras”, mas “o que vai fazer a diferença é a forma como resolvemos o conflito” (Grupo Pastinha). Dessa forma “podemos contribuir para uma cultura de paz” (Grupo Pastinha).

E o que é cultura de paz para os educadores da AZC? Sobre isso teço algumas considerações no próximo tópico.

3.3. Educação para a paz: instaurando uma nova cultura

Ao sondar inicialmente o conceito de cultura de paz percebi que os participantes não tinham opiniões sólidas constituídas sobre o assunto, limitando-as a ideias que posso resumir em um “conjunto de ações voltadas para acabar a violência”. O assunto foi posto em debate. Os textos referentes ao tema foram estudados e novas noções foram surgindo. O conceito de cultura de paz, construído coletivamente, passou a ser compreendido como “um conjunto de costumes, comportamentos e ações que visam a valorização da vida na sua mais ampla diversidade” (Grupo Bimba), “promoção da justiça e igualdade social” (Grupo Pastinha) no intuito de “transformar e harmonizar a sociedade (Grupo Besouro), “para que as pessoas tenham uma boa convivência e uma vida digna” (Grupo Aberrê).

Ao refletirem sobre alguns passos para a construção de uma Cultura de Paz, os educadores da AZC apontaram algumas ações nesse sentido, como mudança interna individual, diálogo, a implementação de políticas que proporcionem a compreensão da paz, e em todos dos grupos foi sugerido a viabilização de uma educação para a paz, como elemento fundamental para a superação da cultura de violência existente na atualidade, instaurando-se uma nova cultura, em que a paz seja possível:

Sem uma educação para a paz não haverá consciência e nem mobilização para que a paz seja real (Grupo Bimba).

Educação para a paz, principalmente nas escolas, é fundamental para que se saiba o que é a paz e a Cultura de Paz (Grupo Aberrê).

Educar para a paz é o começo para uma Cultura de Paz. É preciso promover a formação de educadores para a paz que uma cultura de paz possa se tornar realidade (Grupo Pastinha).

Um primeiro passo para uma Cultura de Paz é se reconhecer como vítima e também como propagador de uma cultura de violência; depois disso é procurar se engajar numa educação para a paz (Grupo Besouro).

Para eles, conceitos como respeito, fraternidade, solidariedade, justiça, igualdade, entre outros, só serão mais facilmente viabilizados com a melhoria interior dos indivíduos, proporcionados através da educação. Na ótica dos educadores da AZC, educar para a paz tem conotação com a “reflexão e conscientização de nossas atitudes diante o mundo, pois somos responsáveis por nós e pelo todo” (Grupo Aberrê). É, portanto “o processo que visa a educação do homem para desenvolver valores e atitudes saudáveis em prol de uma convivência mais harmonizada, fraterna e amorosa” (Grupo Pastinha), proporcionando “aos indivíduos o desenvolvimento do seu potencial naquilo que tem de melhor” (Grupo Bimba), para “que nas sociedades exista igualdade, respeito, justiça e mais amor” (Grupo Besouro).

Do pensamento dos grupos participantes da Formação em Cultura de Paz posso deduzir que a educação para a paz tem uma nobre finalidade: o desenvolvimento dos indivíduos e, conseqüentemente, das sociedades. Essa ideia é encontrada nos estudos de Montessori (2004), quando afirma que todas as criaturas da Terra possuem uma função cósmica a desempenhar, uma missão. Tanto nas grandes, como nas pequenas coisas, homens e mulheres devem estar cientes da tarefa que lhes cabe para o bom andamento do planeta, trabalhando para desenvolver as vias do progresso humano, a inteligência e a moral, os seres humanos estarão assim colaborando na ordem geral da criação. Homens e mulheres, seja qual for o estágio em que se encontrem, são chamados a “participar ativamente da vida da

humanidade” e “devem antes perceber que têm uma grande missão a realizar e preparar-se para ela” (MONTESSORI, 2004, p. 93). “O homem assim preparado, consciente de sua missão no cosmo, será capaz e construir um mundo novo, um mundo pacífico” (MONTESSORI, 2004, p. 94). Nas palavras de Montessori (2204, p. 21) eis a grande tarefa social que nos aguarda:

Colocar em funcionamento o valor potencial do homem, permitindo-lhe atingir o desenvolvimento máximo de seus dinamismos, prepará-lo verdadeiramente para mudar a sociedade humana, fazê-la mudar para um patamar superior.

Não é de se admirar que Montessori (2004), em todo o seu trabalho, mencione uma educação que possibilite o desenvolvimento do que há de melhor em cada indivíduo e convoque as sociedades a se organizar para paz. Para essa educadora, o objetivo dessa educação é nada menos que uma reforma universal, que permitirá o desenvolvimento interior do ser humano, proporcionando-lhe maior clareza de consciência com relação à missão da humanidade, favorecendo a melhoria social. A educação para a paz não se resumiria, portanto a ensinamentos oferecidos na escola: “É uma tarefa que exige esforços de toda a humanidade” (MONTESSORI, 2004, p. 45).

Diante do exposto, posso concluir que para se instaurar a paz, é necessário que os valores da cultura de paz sejam incorporados pela sociedade, para que se tornem realidade e se naturalizem na vida hodierna. O exercício diário desses valores, com a disposição sincera para fazer a paz, seja no pensar, no sentir e no agir é o caminho para uma cultura em que a paz seja uma edificação concreta e perene.

Sendo assim, proporcionar esse processo formativo para os educadores da AZC, foi de extrema importância, pois favoreceu aos participantes a exposição de suas concepções acerca de conceitos e temas pertinentes a uma cultura de paz, assim como a problematização e a construção de novas concepções sobre os assuntos colocados em pauta. Colaborando para se conduzirem, não só no cotidiano de ensino da capoeira como educadores para a paz, como na vida de forma geral. Contribuir para a formação de educadores para a paz é tarefa que julgo fundamental na atualidade, pois creio, assim como Guimarães (2006, p. 14) “que não haverá paz no mundo sem uma educação para a paz”. Nas palavras do autor:

Na realidade em que vivemos, de conflitos e violência, a formação de educadores para a paz é uma contribuição para o patrimônio ético das comunidades onde vivemos, assegurando multiplicadores de cultura e da educação para a paz (GUIMARÃES, 2006, p. 16).

É fato perceptível até agora que a paz não se faz só com palavras. Cientes disso, os educadores da AZC estabeleceram entre si a realização de algumas ações em seus núcleos de ensino, como ponto inicial de suas trajetórias na tarefa de disseminar a paz. No capítulo seguinte apresentamos essas ações, tecendo algumas considerações acerca dos resultados encontrados.

4. DA FORMAÇÃO À AÇÃO: EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ NA AZC

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática (Paulo Freire).

Nesse capítulo apresento as ações em cultura de paz pensadas e colocadas em prática pelos educadores, em seus respectivos núcleos de ensino. Viabilizando a AZC como um polo dinamizador da educação para paz no meio capoeirista, os educadores resolveram ministrar oficinas para seus alunos, de acordo com a necessidade averiguada em cada espaço educativo. Também acharam importante traçar, além das ações por núcleos, uma ação geral, envolvendo educadores de outros grupos e associações de capoeira. Nesse sentido, ajudaram a organizar e participaram do evento denominado “Capoeira pela Paz”, promovido pela Rede de Desenvolvimento Econômico e Sustentável da Capoeira no Ceará, da qual são afiliados, visando iniciar o debate sobre Cultura de Paz na comunidade capoeirista, assim como incentivar estratégias, atitudes e atividades que promovessem uma educação para a paz no ensino-aprendizagem da capoeira.

4.1. Núcleo AZC Esperança/ Santa Rosa: Cartas da Paz

Os responsáveis pelo núcleo AZC Esperança/Santa Rosa optaram pela realização da oficina *Cartas da Paz*, e tiveram como objetivo geral estimular uma nova compreensão de paz aos seus alunos.

A oficina foi ministrada pelos Instrutores Dalsim e Artimanha, para 22 alunos entre 10 e 12 anos, em que foi discutida principalmente a noção de paz, referendada pelo material teórico que receberam ao participarem da Formação em Cultura de Paz. Segundo o Instrutor Dalsim, tudo foi planejado de forma simples e clara, para que os alunos aprendessem sobre esse “tema tão importante hoje no mundo” para que “possam agir na paz e pela paz”.

Os educadores iniciaram a oficina solicitando que os alunos se apresentassem dizendo seus nomes, realizando em seguida um movimento característico da capoeira, como forma de interação e descontração. Logo após, fizeram uma sondagem sobre o conceito de paz. Os participantes escreveram suas ideias acerca da temática em uma tarjeta de papel e foram convidados a compartilhar o que escreveram com o grupo. Para a pergunta “O que é paz”, várias respostas foram apresentadas, deixando claro que a paz para os alunos do Núcleo

AZC Esperança/Santa Rosa estava estreitamente vinculada a estados de espírito como sossego, calma e ausência de conflitos, como demonstram algumas falas transcritas abaixo:

Paz para mim para mim é sossego em casa e na rua (Alemão);

É não ter brigas, nem violência... (Morena);

Paz é viver calmo e tranquilo (Patofu);

É não ter brigas dentro de casa e viver sossegada (Mulher Maravilha).

Em seguida à apresentação dos alunos os educadores exibiram imagens, retratando a realidade do nosso cotidiano, expressando situações como pobreza, falta de moradia e poluição. Perguntaram se na comunidade em que viviam existiam ocorrências semelhantes as que viam nas imagens. Todos responderam positivamente e alguns casos foram citados como exemplo:

Eu sei que tem uma pessoa, um homem que trabalha com reciclagem e dorme debaixo da ponte que leva para o Canindezinho, ele não tem casa para morar (Boberman);

O Rio Siqueira tá igual um depósito de lixo. Só tem lama e cacareco que o povo joga dentro (Samurai);

Lá para baixo da rua em que eu moro, indo ali para o Santa Rosa, tem muita gente que mora em barraca de papel (Pacato).

Após os depoimentos, os educadores indagaram se poderíamos viver “sossegados, calmos e em paz” convivendo com esses episódios. A resposta foi unânime e negativa. Os educadores então conduziram o momento para um debate, em que os alunos foram incentivados a expressar suas opiniões a respeito da paz e puderam colaborar, coletivamente, para a compreensão da temática em questão. Discussões encerradas, os educadores formularam novamente a pergunta “o que é a paz”, com o intuito de averiguar novos olhares sobre o conceito. Vejamos algumas respostas:

Paz é todas as raças se darem as mãos, sem preconceitos. Para ter paz é preciso respeitar e entender os outros, e que todos se ajudem sem ninguém passar fome ou outra dificuldade (Boberman);

Paz é solidariedade entre todos os seres vivos da Terra, cuidando uns dos outros e de tudo no planeta (Morena);

É respeitar os direitos das pessoas e ajudar de alguma forma se alguém precisar (Kevin);

É ser solidário com todo mundo, respeitando as pessoas, cumprindo seus deveres, ajudando quem precisa (Alemão).

Pude averiguar durante as discussões e através das novas definições, que a paz deixou de ser algo dado e acabado para ser um conceito em (des)construção (JARES, 2002; GUIMARÃES, 2011; MATOS, 2006), em que a paz passou a ser vista com uma noção mais ampliada, associada a valores, entre os quais se sobressaíram o respeito e a solidariedade.

Nos debates que se seguiram sobre esses dois valores, os alunos enfatizaram que pouco viam atitudes respeitadas no cotidiano. O respeito é um valor que realmente está bastante esquecido na atualidade, pois vemos todos os dias atitudes que demonstram a sua escassez em todos os ambientes da sociedade. No entanto, é um elemento básico, insubstituível e indispensável para que a humanidade conviva em paz (JARES, 2003). Respeitar as diferenças, sobretudo, é componente importante para o desenvolvimento e a manutenção da harmonia entre os indivíduos.

A solidariedade é uma qualidade que nos leva a compartilhar tanto aspectos materiais da vida, como aspectos sentimentais. Traz em si a compaixão e o reconhecimento do outro, traduzidos em ações para solucionar ou transformar as injustiças. Não existe solidariedade sem atitudes e sem compromisso com a justiça. É “um aspecto que deve estar presente nas vidas das pessoas para ser plenamente humanas e felizes”. (JARES, 2003, p. 11).

Respeito e solidariedade são qualidades que devemos proporcionar o desenvolvimento desde a primeira infância e que precisam estar incluídas no planejamento e na organização de toda atividade educativa, principalmente em forma de ações, para que não fiquem somente no plano das intenções, principalmente se nos dispomos a educar para a paz. Isso porque a paz para ser realidade exige ação e colaboração, pois conforme Matos (2010, p. 21) estar em “paz” não significa “conservar-se passivo”. É necessária a mobilização de todos para construí-la e consolidá-la.

Diante do exposto pelos alunos, os educadores mencionaram um tema, que tem grande relevância no tocante a edificação de uma cultura de paz: a convivência humana. Para um bom observador, a convivência é um assunto perceptível nas entrelinhas dos novos conceitos de paz construídos pelos participantes da oficina.

As dificuldades relacionadas à convivência respeitosa e harmônica é uma das maiores preocupações da sociedade de forma geral, e acredito ser um dos pontos

fundamentais para o progresso da humanidade. Jares (2008, p. 15) relembra que os humanos são seres sociais que necessitam uns dos outros para a própria subsistência: “não há possibilidade de viver sem conviver”. Conviver também pressupõe o desenvolvimento de valores, conforme as palavras de Jares (2008, p. 15): “toda relação humana implica determinado modelo de convivência que pressupõe determinados valores” (JARES, 2008, p. 15).

Valores como “paz”, “respeito”, “solidariedade”, “cuidado para com tudo e com todos”, citados pelos participantes da oficina, são determinantes para a convivência, conforme os educadores do Núcleo AZC Esperança/Santa Rosa. “Conviver não é fácil, mas precisamos fazer um esforço para sermos melhores” (Instrutor Dalsin). “Ser melhor”, na visão desses educadores implica “no exercício contínuo para a aquisição de valores” (Instrutor Guerreiro). Conforme mencionado, os valores são componentes indispensáveis à educação para a paz. Devem ser mencionados e incentivados através de propostas de ação que favoreçam o seu exercício, de forma que possam refletir nas relações individuais e coletivas (JARES, 2002).

E a quem compete a tarefa de apurar os passos da sociedade rumo a uma boa convivência? A educação? A família? Um tema tão essencial e decisivo para o futuro da humanidade não pode ser de encargo restrito de um só meio, mas outros âmbitos podem favorecer seu desenvolvimento, como afirma Jares (2008, p. 16):

(...) a missão de construir sociedades conviviais compete ao conjunto da sociedade, assim de modo algum se pode delegar esta responsabilidade exclusivamente ao sistema educacional, mesmo que a tenha e seja enorme, nem às famílias.

Continuando a oficina os educadores entregaram aos alunos lápis, borracha e papel. Foi solicitado que escrevessem cartas em que falassem sobre a paz que desejam. De acordo com conteúdo das cartas, compartilhado com o grupo, a paz que os alunos do Núcleo AZC Esperança/Santa Rosa almejam, surge repleta de “esperança” em um mundo onde não existam “guerras”, “violência”, “fome”, “solidão”, “miséria”. Um mundo idealizado na “vontade” de “em viver a paz”, “viver na paz” e “viver a paz”, onde todos os seres que o habitam sejam cuidados e amados. Da carta escrita por Samarinha, compartilho o seguinte trecho:

A paz que eu quero também é para todos. Que não falte nada para ninguém, pois quem tiver pouco recebe de quem tiver muito. Que ninguém fique sozinho, pois não existe só a fome de alimento, mas também de amor. Que se cuide também dos animais e das plantas. Da Terra inteira.



Foto 9 – Oficina Cartas da Paz – Núcleo AZC Esperança/Santa Rosa (2014)

O cuidado com o planeta e os seres que o compõe também foi um aspecto relevante exposto pelos alunos do Núcleo AZC Esperança no tocante à construção da paz. A paz para eles está vinculada ao rompimento com o egoísmo, ao exercício da amorosidade, que não se restringe somente ao ser humano, mais se estende aos demais seres da natureza, que se cuide, pois, “da Terra inteira”.

No pensamento de Boff (1999) a falta de cuidado é uma das crises que afeta, sobremaneira, a humanidade atual. Cuidar na visão desse autor é mais que um ato, envolve atitudes de responsabilidade e sentimentos éticos com o outro e com o mundo em que vivemos.

A falta de cuidado tem suas consequências na má qualidade de vida, na pobreza de grande parte da humanidade, na degradação do planeta e seus recursos naturais, na ampliação exacerbada da violência. Construir a paz envolve mudanças, a troca do paradigma-conquista, para o paradigma- cuidado; exige a superação do cuidar físico, para avançarmos no cuidar do outro e do planeta (BOFF, 1999).

As cartas ficaram expostas em painel de lona na EMEIF Marieta Guedes, onde foi realizada a oficina e após um mês foi levado para a EEFM Professora Adélia Brasil.

Notei certa inibição e receio por parte dos educadores no começo do trabalho. Na avaliação, após o termino confirmaram essa percepção. Para eles esse primeiro passo como multiplicadores de uma educação para a paz era de muita responsabilidade. Além disso,

perceberam que no diálogo inicial, os alunos estavam levando o momento como se fosse uma brincadeira, mas depois de algumas explicações, se envolverem com as dinâmicas da oficina e começaram a participar ativamente, expressando suas opiniões e refletindo sobre o tema estudado.

De forma geral a oficina foi bem conduzida e os elementos que nela surgiram em meio às discussões que foram se desenvolvendo são pertinentes a uma educação para a paz, o que me deixou, junto com os educadores do Núcleo AZC Esperança/Santa Rosa, bastante satisfeitos com esse primeiro resultado. Que outros momentos como esse se realizem, ampliando o número de colaboradores nessa tarefa de disseminação da paz.

4.2. Núcleo AZC Bom Jardim: A Paz é Ação

Seguindo esse pensamento de que a paz necessita de ações para se estabelecer, Mestre Carla e os Instrutores Joclécio e Robério, realizaram com 20 integrantes entre 15 e 17 anos do Núcleo AZC Bom Jardim a oficina *A Paz é Ação*, que teve como objetivo a ressignificação do conceito de paz, a construção dos conceitos de cultura de paz e educação para a paz pelo grupo participante.

Segundo Mestre Carla, justificando a escolha dos educadores do Núcleo:

A paz começa de dentro para fora. Tem que se ter consciência que não basta desejar viver em paz, é preciso agir para isso, começando cada um essa tarefa, com certeza, a paz se dará no mundo. Não precisa inicialmente grandes ações; pequenas ações somadas com outras pequenas ações podem contribuir para as grandes ações.

Trata-se, portanto, de proporcionar uma vivência em educação para a paz. Conforme ensina Guimarães (2006, p. 19) “a educação para a paz não é um processo apenas intelectual”, e sim dinâmico, que oportuniza a vivência de experiências em que a paz situa-se como referência principal. Sem ação, a paz passa a ser mera especulação de um conceito.

Pensando dessa forma, a preocupação maior dos educadores do núcleo foi a compreensão da paz como meta a ser perseguida e alcançada, através do comprometimento interno de cada um em se dispor a pensar e praticar ações promotoras da paz no cotidiano, em gestos simples, mas bastante significativos, no tocante a efetivação de uma cultura de paz.



Foto 10 — Oficina A Paz é Ação – Núcleo AZC Bom Jardim (2014)

A oficina iniciou com a entrega de marca textos, em que estavam escritas frases para serem completadas: Paz para mim é... Só existe paz quando... Penso que educação para a paz seja... Cultura de paz é... Ao iniciar a dinâmica, o primeiro participante foi convidado a ler sua frase e completá-la, tecendo comentários sobre sua escolha. Em seguida, aqueles que possuíam frases iguais realizavam o mesmo procedimento. O debate durante cada fase de leitura de frases similares foi espontâneo. A ideia dos educadores era sondar o entendimento acerca da temática em questão, e mediante as respostas dinamizar discussões e reflexões que proporcionassem ao grupo experimentar um novo conceito de paz, assim como a construção dos conceitos de cultura de paz e educação para a paz.

Houve surpresas de minha parte com relação ao resultado obtido no que se relaciona à noção de paz, que desde o início da dinâmica e das discussões configuraram-se vinculadas à temas como justiça, igualdade, respeito, afunilando a compreensão de paz dos alunos da AZC Bom Jardim para a efetivação dos direitos humanos:

Se os direitos humanos fossem respeitados e colocados em prática há muito tempo não existiria a fome, as desigualdades, as injustiças e tudo que elas acarretam; há muito tempo viveríamos a paz (Claramar).

Vamos tirar a beleza dos direitos humanos do papel e fazer com que eles valham na prática. A vida agradece, porque precisamos de beleza é na vida real. Direitos humanos cumpridos é caminho para a paz sonhada por todo o mundo (Guardião).

Cumprir ‘direito’ os direitos que o homem tem ‘direito’ é colaborar para um mundo melhor, onde todo mundo é igual e ninguém sofra injustiça, ou falta de alguma coisa necessária para sua sobrevivência. A paz começa por aí (D. Socorro).

Minha surpresa dissipou-se quando D. Socorro, capoeirista e mãe de um dos alunos do Núcleo AZC Bom Jardim, lembrou que a maioria dos alunos ali presentes fazia parte da Associação Comunitária da Comunidade Granja Lisboa, pertencente ao Grande Bom Jardim, coordenada inclusive por ela. Na atualidade, o Grande Bom Jardim vem se destacando por seu papel de organizador das coletividades, polo aglutinador dos movimentos sociais, considerados hoje na cidade de Fortaleza como redutos de importante acervo de saberes populares (ALVES, 2007).

Falar em direitos humanos é referir-se aos direitos fundamentais e essenciais à vida das pessoas. A violação e o desrespeito aos direitos humanos, segundo Guimarães (2006) provocam situações dolorosas para a humanidade. “A paz exige a realização das necessidades humanas básicas-fisiológicas, sociais, ecológicas e intelectuais” e “estas coincidem fundamentalmente com a realização dos direitos humanos” (JARES, 2002, p. 129).

Como, então, efetivar os direitos humanos e, conseqüentemente, efetivar a paz nas sociedades? De que depende a paz? Questionam os educadores, incentivando os alunos à leitura e às discussões centradas na frase “A paz depende de”. Perguntar, problematizar é relevante para o processo educativo, pois demonstra o comprometimento do educador com relação à produção do conhecimento (FIGUEIREDO, 2009; FREIRE 2005).

Guimarães (2006) esclarece que os direitos humanos são conquistados, e concretizam-se nos diversos movimentos de direitos humanos em todas as partes do mundo. A paz também na concepção dos alunos da AZC Bom Jardim só existirá com “a participação dos indivíduos” (Claramar), pois “a paz não acontece sozinha, espontaneamente” (Guardião), mas é necessário “que as pessoas se mobilizem para que ela surja” (Samara); “nunca será realidade se não houver o descruzar de nossos braços, se não houver ação” (Maninha).

Dessa forma, os alunos da AZC Bom Jardim compreenderam que a paz só será possível com o respeito e a promoção dos direitos humanos, exigindo a participação social para que tal ocorra. Esse pensamento encontra apoio nos estudos de Matos (2007) e Guimarães (2006), quando conceituam a paz como um processo ativo, vinculado aos direitos humanos. “Avança-se na construção da paz se - e somente se - fortalecermos a proteção da vida” (GUIMARÃES, 2006, p. 72).

Nesse sentido é que a cultura de paz perpassa, inegavelmente, a ação (MATOS, CRUZ, SANTOS DA SILVA, SILVA, 2011, p. 90) e que “a educação para a paz é uma educação a partir de e para ações (JARES, 2007, p. 45).

Os conceitos de cultura de paz e educação para a paz foram construídos coletivamente pelo grupo, após as discussões realizadas sobre os complementos das frases “penso que educação para a paz seja” e “cultura de paz é”. A educação para a paz foi compreendida coletivamente como “a forma de pensar, sentir e agir na sociedade centrada nos princípios do respeito à vida, a efetivação dos direitos humanos e a fraternidade”. E cultura de paz para o grupo seria o “resultado da vivência dessa educação”.

Para finalizar a oficina os educadores solicitaram que os alunos pensassem e expressassem algumas ações que podiam ser realizadas no dia a dia, e facultassem a construção de uma cultura de paz. Dentre as ações sugeridas, julgo importante ressaltar as “palestras” e “oficinas”, pois na visão dos educandos é fundamental que as pessoas tenham a oportunidade de entender o que é a paz, desconectando o seu conceito das limitações que a conectam a ausência de violência, concebendo-a como algo que permeia toda a vida humana. Na visão do grupo, essas estratégias podem auxiliar na conscientização dos indivíduos com relação à paz. Em Freire (2005), o processo de conscientização é um importante passo para a construção da paz. Tal processo se gesta a partir da ampliação da leitura do mundo no qual o sujeito encontra-se inserido, objetivando a transformação de ambos.

Os educadores avaliaram de forma positiva a oficina. Também surpreenderam-se com a facilidade entendimento dos alunos com relação à temática. Mais que surpresos ficaram satisfeitos. O momento foi rico e demonstrou a sensibilidade do grupo com relação ao assunto debatido. Para os participantes da oficina, construir uma Cultura de Paz requer dotar os indivíduos de uma nova compreensão acerca da paz, vinculando-a aos princípios dos direitos humanos. Que esse entendimento não só modifique o pensamento das pessoas, mais que as conduzam a realização de práticas promotoras da paz.

4.3. Núcleo AZC Barra do Ceará: Educando Para a Paz com Valores Humanos na Roda de Capoeira

Mestre Lula e os Instrutores Nenê, Renath, Jackson e Baianinha, responsáveis por esse núcleo propuseram-se a realizar a *Oficina Educando Para a Paz com Valores Humanos*

na *Roda de Capoeira*, voltada não somente para os seus alunos como também para os educadores da AZC.



Foto 11– Oficina Educação em Valores na Roda de Capoeira — Núcleo Barra do Ceará (2014)

O objetivo do grupo com essa iniciativa foi resgatar valores intrínsecos nesse jogo, como respeito, cooperação, humildade e bom humor, que trazidos para a sua prática diária colaboram para que se estabeleça no meio capoeirista uma cultura de não-violência, que supere a cultura da violência existente nas rodas de capoeira, e que acaba reforçando o contexto geral na atualidade. Os educadores escolheram esses valores por acharem fundamentais na prática educacional da capoeira e por perceberem que raramente são utilizados no seu ensino-aprendizagem.

O encontro contou com a participação de trinta alunos do Núcleo AZC Barra do Ceará e dezoito educadores da instituição, que vivenciaram as demonstrações práticas de alguns fundamentos e tradições da capoeira. Foi uma oportunidade de dialogar, expondo suas dúvidas e inquietações acerca dos temas enfocados. O ambiente para a oficina não podia ser outro senão a roda de capoeira, que é o momento máximo da aula

A roda constitui-se de um círculo no qual se agrupa a bateria, formada por três berimbaus, um pandeiro e um atabaque. Os tocadores se revezam para animar o ambiente. Os demais participantes respondem ao coro, de acordo com a cantiga e o toque de berimbau. Batem palmas e se mobilizam, dois a dois, nesse espaço, para jogar capoeira.

Os educadores iniciaram a oficina com a bateria tocando normalmente. Dois capoeiristas se posicionaram na “boca da roda”, em frente aos instrumentos, local de saída para o início do jogo. No final de cada jogo realizado pelas diversas duplas que se revezam dentro da roda, foram postos em pauta um ponto para discussão, relativo aos valores humanos.

O primeiro tema debatido foi *o respeito*. O capoeirista que conhece esse fundamento sabe que só pode sair para jogar quando é autorizado por quem está comandando a roda, que geralmente fica tocando um dos berimbaus. A roda de capoeira é regida por esse princípio. Respeito para entrar e sair da roda, para se posicionar dentro dela e diante dos companheiros de aprendizado. Nas palavras de alguns alunos “sem respeito, a roda vira bagunça” (Canelão) e “cada um faz o que quer, já que não existe ordem” (Instrutor Tico); “na roda de capoeira e na roda da vida, respeito é fundamental para uma boa convivência” (Instrutora Dgata).

O aluno deve respeito ao seu Mestre ou a quem faça, no momento, o papel de professor, principalmente por ser um indivíduo que recebeu saberes e se propõe a partilhá-los (GEEVERGHESE, 2013). Também se deve respeito aos capoeiristas mais antigos, cuja graduação é mais elevada, ou pelo seu tempo de capoeira, e pela bagagem de conhecimento que acumula ao longo dos anos. Essa hierarquia natural pode ser sintetizada com os versos da cantiga de domínio público: “sou discípulo que aprende, sou mestre que dou lição”, que expressa a filosofia do aprendizado da capoeira: “Quem sabe mais, mesmo que um pouco, ensina quem sabe menos” (COSTA, 1993, p.87). Essa filosofia proporciona maior integração e solidariedade entre os componentes do grupo, ajudando-os a se desenvolverem melhor socialmente, tanto no meio capoeirista, como fora dele (COSTA, 1993).

O respeito à diversidade também deve ser lembrado para quem se propõe a aprender capoeira, pois nem todos os alunos estão no mesmo nível. Nos treinos ou nas rodas não existem separações entre iniciantes e avançados, sendo responsabilidade do mestre ensinar e incentivar seus alunos mais adiantados a jogarem de acordo com as condições do companheiro com quem está se exercitando. O respeito à diversidade, inclusive, conduz o aluno mais experiente a auxiliar o iniciante a desenvolver-se tecnicamente (GEEVERGHESE, 2013), possibilitando o fluir da harmonia na diversidade (MACUL, 2008). Embora exista esse fundamento, nem sempre ele é seguido. Assim, não são poucas as experiências negativas relacionadas à falta de respeito quanto às diferenças vividas na roda de capoeira:

Minha primeira experiência na roda não foi boa. Fui jogar com um cara que já era um capoeirista mais desenvolvido, quando entramos ele cresceu para cima de mim. Era pernada atrás de pernada. Parece que ele não se deu conta que eu mal sabia o beabá da capoeira. Passei muito tempo sem entrar na roda novamente. Fiquei cabreiro (Instrutor Fabiano).

Quando peguei minha primeira graduação, o mestre que me batizou “arreprou” em cima de mim. Menino, parecia que ele queria me desmontar. E eu estava recebendo só a primeira graduação, e tinha apenas 11 anos. Imaginei como seriam as outras que viriam – pensei enquanto tentava me safar do meu “padrinho” de capoeira (Canelão).

A falta de respeito à diversidade não é observada somente com aprendizes, mas também naqueles que conquistaram um nível mais elevado de graduação. Segundo Silva (2007), o respeito ao jogo do outro deve ser um dos primeiros ensinamentos transmitidos. Geeverghese (2013) ao considerar o aspecto dialógico da capoeira afirma que só pode haver um jogo entre dois capoeiristas se houver respeito às diferenças entre os participantes da roda. Segundo a autora, “sempre é preciso respeitar e ‘escutar’ o jogo do outro antes de responder a ele” (GEEVERGHESE, 2013, p. 82). A beleza maior de uma roda de capoeira reside na reunião de vários capoeiristas “com estilos tão distintos se respeitando e criando uma intersecção capaz de unir suas manifestações” (MACUL 2008, p. 68).

Cooperação foi o segundo ponto focado pelos educadores. Eles solicitaram aos participantes que dessem início à roda de capoeira. Imediatamente os instrumentos foram tocados, seguidos de um cântico. Dois jogadores se agacharam ao pé do berimbau e receberam a autorização para ocupar o centro da roda e jogar, enquanto o restante do grupo batia palmas e respondia ao coro. Em determinado momento, sem que se percebesse, a bateria parou de tocar. De imediato, todos foram parando as atividades, sem compreender o que estava acontecendo. Os educadores perguntaram por que haviam parado, obtendo por unanimidade o consenso de que “sem os instrumentos a capoeira não era capoeira”. Mestre Lula perguntou então se ao invés da bateria parar ninguém batesse palmas ou cantasse, ou mesmo se houvesse música sem jogo como eles se sentiriam. As respostas foram similares: “A capoeira só estaria completa com todos esses elementos juntos”.

Nas palavras de Geeverghese (2013, p. 65) “a roda é um universo à parte, onde todos os elementos da capoeira se agregam harmonicamente de modo que ela não está completa se faltar qualquer elemento”. A roda de capoeira é, pois, essencialmente coletiva (FERREIRA; LIMA; LOPES; DINIZ, 2012). O espaço construído através da cooperação de pessoas que identificam-se com a música, os movimentos, com a história e com toda uma estrutura específica da capoeira, onde o indivíduo deixa de estar só, para fazer parte de um

grupo (RODRIGUES, 2003). A cooperação é incentivada na medida em que os alunos percebem que todos são importantes e necessitam participar para que a roda se desenvolva satisfatoriamente, pois “este conjunto sincronizado e atuante é que faz a roda ter um bom desenvolvimento” (SOUZA; OLIVEIRA, 2001). Conforme Macul (2008, p. 68):

A missão de cada um é desenvolver o cuidado com o outro. Na capoeira, há que se desenvolver a cooperação, pois como iríamos tocar, cantar, jogar, bater palmas e formar uma roda sozinhos? É preciso ser solidário, para não acabar solitário! Precisamos cooperar conosco mesmos, com os outros e com o universo!

A *humildade*, o terceiro valor discutido pelos educadores, é de suprema importância, pois todos, apesar da hierarquia vigente na capoeira, são iguais como seres humanos. Ninguém sabe tudo, até mesmo quando atinge o grau máximo de mestre. É como dizia Mestre Pastinha (1889 – 1981): “A capoeira teve início, mas seu fim é inconcebível ao mais sábio dos mestres”. Esse pensamento é retratado na fala de alguns participantes da oficina:

O jogo de capoeira é imprevisível, todos estão sujeitos a cair, mesmo aquele que atingiu um alto nível técnico. Um dia estou inspirado, noutro não. É o que acontece em todo esporte; é preciso ter humildade para aceitar nossas deficiências, que não sabemos ou podemos tudo (Instrutor Duende).

Não tem capoeirista que saiba tudo. Todo dia se criam novas técnicas de golpes e contragolpes, novos movimentos. A capoeira não está completa, cresce todo dia (Professor Bagre).

Sousa (2006, p. 88) ao se referir à humildade, enfatiza que esse valor é uma das maiores alavancas na evolução do capoeirista, e alerta que as rodas ou eventos de capoeira são espaços em que muitos iniciantes comparecem para observar e aprender, receptivos às palavras e movimentos que vão influenciar no seu aprendizado como capoeirista, assim como na sua formação humana. Por isso mesmo, não se deve tomar atitudes eivadas de orgulho nas rodas de capoeira ou onde quer que se encontre (SOUSA, 2000), principalmente se colocando como detentor do saber, conforme os versos da cantiga de Mestre Poloca:

Menino seja humilde
E louve seu camarada
Quem disser que sabe tudo
É porque não sabe nada.

Alguns alunos manifestaram-se afirmando que o orgulho tem conduzido inúmeros capoeiristas promissores, inclusive mestres, a se apagarem, afastando do seu convívio aqueles que inicialmente se diziam seus discípulos. Nas reflexões de Sousa (2006, p. 54) “será pela humildade, perseverança no bem de servir conscienciosamente ao ideal capoeirístico” que o capoeirista terá reconhecimento e crescerá em todos os sentidos, principalmente como ser humano.

O *bom humor* foi o quarto valor mencionado e discutido. De acordo com os educadores ao entrar na roda o capoeirista não sabe ao certo o que irá acontecer. Ele corre o risco de ser surpreendido pela sua falta de habilidade e destreza, ou mesmo pela ausência de valores do outro jogador. Pode cair ou se machucar. O bom humor constante é fundamental dentro e fora das rodas de capoeira. Ao ser atingido por um golpe, se o praticante não mantiver o bom humor, perde o controle emocional, o autodomínio tão necessário tanto na roda, como fora dela, no cotidiano. E o mais utilizado quando não se conserva o bom humor é a violência. O capoeirista passa então a agir dentro da roda como um “capitão-do-mato”, esquecendo que a capoeira foi criada para a defesa. Violentos são alguns de seus praticantes, como diz Toni Vargas, nos versos de uma de suas cantigas:

A violência é uma falta de recurso
É quando o homem esquece o uso
De todo o seu potencial.
Fica longe de Deus, da tradição, da capoeira,
Fecha o coração, só faz besteira
Acaba se dando mal.
Calma, calma rapaz
Capoeira é de negro, não de capataz,
Calma, calma rapaz
Capoeira é amor, harmonia e paz.

Segundo alguns participantes da oficina, a violência tem “tirado a beleza das rodas de capoeira” (Alexandre), pois “não há quem goste de ser saco de pancadas de ninguém” (Jessica). Relatam que existe uma necessidade de conscientização para a paz no meio capoeirista, “para que nas rodas se possa jogar com alegria, cada um mostrando seu aprendizado, sem precisar machucar ou derrubar” (Instrutor Robério).

O comportamento violento de alguns capoeiristas pode ter origem em três fatores, como constatou Jaqueira (2005) em seus estudos: na característica da personalidade do indivíduo; na filosofia do grupo em que está inserido, e na orientação dos que estão lhe

ensinando. Sousa (2000, p. 45) comenta sobre a necessidade de conscientização dos capoeiristas mais novos, caso contrário, a capoeira deixará de servir como terapia salutar para o corpo e a mente para tornar-se um esporte de pancadaria, ocasionando graves problemas de ordem física e psicológica para o praticante. Sendo assim, amplia-se em muito a responsabilidade dos educadores, desde que a violência pode começar bem antes da roda, na reprodução da sua conduta pelos educandos.

Um dos aspectos da capoeira que mais chama atenção para sua prática é a ludicidade. O lúdico no jogo da capoeira favorece as manifestações das emoções construtivas. Nessa linha de pensamento Macul (2008, p. 70) afirma a importância do bom humor para o capoeirista:

O “alto astral” deve ser um importante objetivo a ser cumprido nos encontros da capoeira. Perceba que quando entramos em contato com os nossos sentimentos, facilmente detectamos se estamos bem ou mal. O coração pode simbolizar uma bússola humana onde o norte é sempre o amor.

A capoeira traz em si elementos que colocam o capoeirista em condição de competitividade, entendendo aqui como competitividade, a capacidade de dar as respostas certas aos vários diálogos corporais travados dentro da roda de capoeira. Não existe assim a necessidade de usar a violência, mas as técnicas precisas de saídas e entradas de golpes, aliadas ao princípio da malícia.

A malícia na capoeira não deve ser entendida no seu sentido usual, de ser maldoso, mas no sentido do praticante perceber o mal, as reais intenções do seu “oponente” e por ele não ser atingido. Segundo Nestor Capoeira (1992), a malícia, sabedoria e visão próprias do capoeirista, vêm em menor ou maior grau, para todos os praticantes, através de vários diálogos corporais travados dentro das rodas de capoeira. É o momento “em que o jogador desmascara e vê a personalidade deste e daquele indivíduo” (CAPOEIRA, 1992, p. 130). Macul (2008, p. 71) concebe a malícia intensamente relacionada com a intuição, “a capacidade de antever uma situação de perigo ou não, estando pronto para responder na hora do seu acontecimento”.

Segundo Mestre Pastinha, esse é um dos fundamentos mais valiosos da capoeira, pois “o capoeirista sabe, a maldade existe”. Na malícia está intrínseca a necessidade de estarmos atentos ao que se passa ao nosso redor: “a capoeira nos convoca à presença (estado de plena atenção ao momento, a não estar de bobeira, desatento ou despreparado), um ensinamento muito útil nas rodas da capoeira e da vida” (MACUL, 2008, p. 60). Esse

fundamento remete à percepção da capoeira na sua dimensão intangível. Nesse sentido Macul (2008) se refere ao discurso de vários mestres, onde é possível perceber a importância da “energia sutil no universo da capoeira”, quando mencionam sobre a mandinga, a malandragem, quando falam dos rituais e do próprio jogo da capoeira, elementos em que se pode reconhecer essa dimensão na capoeira e sua verdadeira essência.

Muitos capoeiristas se perdem na opção da violência. No entanto, Nestor Capoeira (1992) alerta que o mau uso do conhecimento da capoeira não é algo inerente à esta, e sim ao próprio praticante. O autor sugere que a prática da capoeira traz em si elementos preciosos para a constituição de uma filosofia de vida que acaba interferindo, de forma benéfica, nas atitudes do capoeirista, na vida particular e coletiva, pois com o tempo, com o processo de aprendizado, com os diferentes jogos realizados o aluno vai modificando sua maneira de ser, seu modo de agir com os outros indivíduos, transformando seu relacionamento com o mundo e a sociedade. No entanto, o capoeirista pode ou não eleger na capoeira o que de melhor possui para sua formação humana. A preferência por valores positivos ou negativos e as consequências advindas dessas escolhas, são prerrogativas e responsabilidades individuais de cada jogador (CAPOEIRA, 1992).

Os educadores do Núcleo AZC Barra do Ceará compreenderam que a revitalização dos aspectos trabalhados durante a oficina são elementos constitutivos de uma educação em valores, que terá como consequência direta a educação para a paz. Segundo Matos e Castro (2012, p. 56) “o estudo e a prática dos valores humanos é algo que se faz urgente” em uma sociedade cada vez mais consumista e individualista. Seguindo a perspectiva de “paz positiva” (JARES, 2007) os valores podem ser compreendidos como princípios éticos que perpassam os bons modos, incluindo o senso de igualdade e justiça social, adaptados conforme as necessidades da sociedade vigente (MATOS; NASCIMENTO, 2010). Podem ser modificados, especialmente reaprendidos, através de um processo de questionamentos, por meio da escola ou na sociedade, desde que exista um comprometimento em prol da paz e da justiça. Por isso mesmo, uma pedagogia em formação de valores vai além de uma aprendizagem mecânica, fundamentando-se na reflexão, em que o educando é convidado a debater e avaliar os valores que vigoram na sociedade. Nas palavras de Matos e Nascimento (2010, p.32).

Não se trata, portanto, de ensinar o bem e o mal, mas de propiciar discussões sobre os mecanismos utilizados cotidianamente, de acordo com valorações implícitas da cultura vigente (como a competitividade e o consumismo), que por vezes visam

distanciar o ensino escolar da aprendizagem crítica e espiritual, essenciais ao que definimos como formação humana.

É bom recordar que a educação em valores não se limita apenas a escola formal. Pode ocorrer em todos os locais que se comprometam com a disseminação de uma cultura de paz. Sendo assim, as escolas de capoeira são lugares de construção de uma cultura de paz, como pudemos perceber através dessa experiência realizada no Núcleo AZC Barra do Ceará.

Os alunos participaram da oficina com interesse, e terminaram o momento expressando suas opiniões sobre os valores vivenciados na roda de capoeira e a relação destes com a paz: Alguns recortes de falas interessantes:

Procurar viver esses valores é dar oportunidade para uma melhor convivência com as pessoas, com mais amor ao próximo e a nós mesmos, isso gera a paz não é? (Professor Nenê).

A capoeira consegue unir os povos do mundo em torno de uma roda. Imagine se os capoeiristas tivessem consciência dos valores que ela traz na sua prática. Imagine como o “poder” de união, de amizade aumentaria e ajudaria o mundo a viver em paz (Instrutora Dgata).

É mais fácil aprender com aquilo que se gosta. A capoeira, pelos valores que ensina, pode ajudar as pessoas a gostarem mais uma das outras, se tornarem mais amigas (Instrutor Naldo).

Incentivar o despertar e o desenvolvimento de valores humanos é promover também a afetividade nas relações interpessoais. A educação para a paz começa justamente na construção de relações afetivas. “A educação é um ato de amor” conforme ensina Freire (2003, p. 158). “Se esta dimensão afetiva aproxima as gerações, existe alguma estratégia melhor que o amor para aproximá-las”? (JARES, 2003, p. 12).

A Oficina Educando Para a Paz com Valores Humanos na Roda de Capoeira realizou-se de forma dinâmica e proveitosa, entremeando jogos, informações e discussões, em que os próprios elementos da prática da capoeira foram aproveitados na educação para a paz. Creio que a iniciativa dos educadores do Núcleo AZC Barra do Ceará constituiu-se em um rico momento para educadores e educandos, que levarão muitos elementos para reflexão e prática, mediante o desejo de cada um em vivenciar valores e assumir o papel de agentes multiplicadores da paz em seus ambientes de trabalho e convivência.

4.4. Núcleo AZC Canindezinho: Cultura de Paz e Meio Ambiente – A Carta da Terra

O Canindezinho abriga em seu território grande parte do Rio Maranguapinho e é perceptível a falta de entendimento da população com relação à necessidade de cuidar do meio ambiente. Essa importante fonte hídrica vem sendo prejudicada ano após ano, constituindo-se hoje de águas sujas onde são jogados objetos de toda espécie, que aceleram ainda mais sua degradação. Além deste fato, outras situações são averiguadas, como acúmulo de lixo nas ruas, depredação dos espaços sociais, entre outros. Preocupado com essas questões, o Professor Macarrão resolveu realizar nos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014 o “Capoeira Com Vida”, evento em que além do batizado de troca de cordas de seus alunos, há um enfoque para as questões ambientais com a realização de trilhas e visitas a espaços naturais que precisam ser preservados. Na fala do Professor Macarrão observei que a Formação em Cultura de Paz possibilitou uma compreensão mais ampliada sobre os temas paz e meio ambiente, passando a vê-los como interligados entre si:

Nossa! A gente já trabalhava com Cultura de Paz, mas ninguém sabia disso. Só através da formação é que vim perceber que a paz tem essa ligação direta com o cuidado do meio ambiente, entre outras coisas.

Aproveitando essa iniciativa, os educadores do Núcleo Canindezinho resolveram ampliar as ações do referido evento, com a realização da Oficina *Cultura de Paz e Meio Ambiente: A Carta da Terra*, tendo por objetivo proporcionar aos seus alunos o entendimento da Cultura de Paz, e a conscientização de que não existirá paz sem a devida atenção e zelo pelo mundo em que moramos.

A Carta da Terra, aprovada no ano 2000 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO é uma declaração universal de princípios éticos que busca inspirar os povos para a responsabilidade compartilhada voltada para o bem estar da humanidade. Visa, portanto, a construção de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica. É um convite à ação.

A oficina foi iniciada com uma dinâmica de integração. Logo após os educadores passaram um vídeo de sensibilização para a temática que seria discutida, onde foram exibidas imagens de devastação ambiental, com algumas de suas consequências. Durante esse momento foi possível perceber a preocupação dos alunos com relação à falta de cuidado com o meio ambiente, através de alguns comentários que iam fazendo na medida em que as

imagens se sucediam. Na sequência, foram lançados alguns questionamentos no intuito de conduzi-los a tecer suas reflexões e iniciar algumas discussões: O que vocês acharam do vídeo? É possível a paz nesse contexto de destruição ambiental?

Para o grupo, de forma geral, a questão ambiental na atualidade é crucial para a sobrevivência do planeta. A fala de um dos integrantes do grupo revela a inquietação dos jovens, que recebem na atualidade como legado um meio ambiente em desequilíbrio, ocasionado pelas ambições desmedidas do homem, deixando transparecer nas entrelinhas a sua indignação pelo fato da juventude ser atualmente o maior alvo dos problemas sociais, políticos e ambientais que vem se acumulando desde o desenvolvimento do capitalismo:

Será que os homens pensam que quando acabar os recursos naturais eles vão poder comer dinheiro? A herança que os jovens recebem hoje é um mundo ameaçado de extinção, onde o coração humano foi corrompido pela ambição, pelo capitalismo selvagem (Picachu).

O jovem ainda faz referência ao papel que a juventude tem na transformação destes padrões que tem promovido guerras, fome, misérias e devastação ambiental: “recebemos como herança o mundo tal qual está hoje, cabe a nós tentar mudar tudo isso, ou não teremos nem mesmo um futuro”.

Com relação a participação juvenil em causas ambientais Cruz (2009) recorda que esse movimento político é recente, tendo começado em 1980, quando o movimento ambientalista foi se consolidando e a juventude foi, então, deparando-se com os desafios de atuar nesse setor. Desde então foram crescendo as iniciativas governamentais e não governamentais centradas na conscientização dos jovens quanto às questões ambientais, incentivando o protagonismo juvenil nessa área.

Sobre esse assunto, Matos (2006) aponta para a necessidade de que essas ações da juventude possam emergir, demonstrando que os jovens se preocupam e se mobilizam para cuidar do mundo em que habitam. Essa iniciativa também serve para desmistificar a visão da sociedade com relação aos jovens, “uma visão que prioriza relacionar as juventudes a uma imagem de ‘imobilidade’, de ‘causadores de problemas’, de ‘desajustes e violências’”, conforme Matos (2006, p. 87).

É assim que os alunos da AZC Canindezinho não conceberam a paz sem ações, como também não conseguiram visualizá-la sem vínculos com os cuidados devidos com o meio ambiente:

Falar que há paz quando o mundo está vivendo nos limites de suas reservas naturais, quando a própria vida periga deixar de existir, é adormecer a consciência para a responsabilidade do esforço de começar a mudar, para pelo menos amenizar as consequências da nossa falta de respeito por nós e por todo o planeta. Precisamos agir rápido e sem descanso se queremos viver a paz (Cobrinha).

Só o reconhecimento de que estamos vivendo momentos de uma crise planetária não é suficiente para mudar a situação; são necessárias a efetivação de iniciativas, projetos e experiências, que colaborem para o surgimento de novos valores que tenham como alvo o cuidado com nossa casa, a Terra (CRUZ, 2009). A paz também perpassa no mesmo viés. Não basta só o desejo da paz. “Só com ação é que a paz se faz” (Chimbinha).

No pensamento de Cruz (2009) ressurge a proposição da aquisição de valores como necessária para um ser humano mais harmônico, mas cooperativo consigo, com aqueles com os quais compartilha a existência, e com o meio ambiente que o abriga: “um ser humano mais amoroso, sensível, cuidadoso e gentil com a Terra, com sua espécie e as demais espécies” (NASCIMENTO, 2006, p.59).

Essa mesma necessidade é apontada pelos alunos da AZC Canindezinho quando falam de Cultura de Paz. Para o grupo, a realidade de uma cultura voltada para a paz também só será possível com o empenho de todas as sociedades, com a mudança para novas posturas que possam proporcionar aos indivíduos a quebra do egocentrismo, a construção de uma consciência de coletividade, à vivência de valores que colaborem para o bem estar individual e coletivo e para uma convivência mais salutar e agradável:

Cultura de paz? Só quando vencermos o maior problema; O egoísmo. Pela lógica egoísta, para que nos preocupar em não sujar o planeta se amanhã não vamos estar aqui para sofrer as consequências? Mas se pensamos que teremos filhos e netos, se pensamos nas gerações futuras e nos importarmos com elas, aí sim, teremos consciência que somos responsáveis pelo meio em que vivemos... Uma consciência coletiva (Dentinho).

Toda a sociedade tem de se empenhar em mudanças, seja no pensamento, nos sentimentos, para que possamos agir, a partir de agora de forma diferente, levando em conta que ‘estamos no mesmo barco’. Isso mesmo, se ele afundar, todo mundo vai junto. Se começarmos a mudar nossas atitudes, sendo mais tolerantes, mais sinceros, mais amigos com as pessoas, a vida será bem melhor. Só assim teremos essa nova cultura baseada na paz (Chinês).

No cerne desses pontos de vista acredito nas relações humanas como ponto central a ser trabalhado, não só para uma melhor convivência entre os indivíduos, como também entre estes e o meio ambiente em que vivem, assim como compreendo ser este aspecto de

fundamental importância para a construção de uma Cultura de Paz. Em Chacon (2004) encontro elementos para fundamentar minhas concepções, quando chama a atenção para a interligação dos problemas enfrentados pelos habitantes da Terra, acrescentando que a discussão sobre estes deve ter como foco as relações entre os seres humanos e destes com o meio ambiente. Para Matos e Nascimento (2008, p. 66), na ótica da Cultura de Paz o ser humano é visto de forma integral, “onde todos os aspectos do seu ser de relação são compreendidos de forma interligada”. Segundo as autoras esse é um aspecto que também é encontrado nas bases de uma educação para paz.

Por esse motivo, pela interligação entre tudo e todos, que Cultura de Paz na construção coletiva desse conceito pelos alunos da AZC Núcleo Canindezinho, engloba inegavelmente o meio ambiente e as questões que lhe são peculiares, de preservação e autosustentação:

Cultura de paz envolve o respeito e o cuidado consigo e com o outro, ou seja, o respeito com a vida humana, baseado na igualdade e justiça. Envolve o respeito e o cuidado com a terra e os recursos naturais que ela nos oferta para viver.

O conceito foi estabelecido após a apresentação dos slides sobre a Carta da Terra, conteúdo contendo de forma clara os dezesseis princípios do referido documento, aglutinados nos seguintes módulos, que de início deixam transparecer seu entrosamento perfeito com as balizas de uma cultura de paz:

- I – Respeitar e cuidar da vida da comunidade;
- II – Integridade ecológica;
- III – Justiça social e econômica;
- IV – Democracia, não-violência e paz.

Apropriar-se do conteúdo da Carta da Terra é ação indispensável para os militantes da área ambiental, e mais ainda, para todos os que se engajam nos movimentos da paz. Creio que os educadores da AZC Núcleo Canindezinho foram felizes ao escolher esse documento como foco de estudo, pois conseguiram ampliar a visão dos seus alunos com relação às questões ambientais, inserindo-as no grande movimento mundial para o estabelecimento de uma cultura da não-violência, pela paz e para a paz.

Após a exibição dos slides, alguns alunos externaram suas inquietações a respeito da necessidade de animar a comunidade e até mesmo a sociedade para participarem mais nessas questões ambientais, “afinal a responsabilidade pelo cuidado da Terra é de todo mundo” (Cenourinha). Esse era o quarto ano em que o grupo trabalhava com a temática do meio ambiente, mas limitava-se a passeios ecológicos, realização de trilhas, com enfoques para algumas reflexões direcionadas a degradação do meio ambiente. Tudo restrito aos componentes do grupo. “Precisamos fazer algo mais concreto, que sensibilize mais pessoas, tirando-as da inércia e trazendo-as para a prática e isso vale para todos nós também” (Luluzinha).

Nesse fluxo e refluxo de mentes inquietas pensando, surgiram propostas de se iniciar uma campanha de educação ambiental. No entanto, alguns alunos lembraram que agora o projeto do grupo havia se ampliado, não se restringindo somente à área ambiental: “passamos agora a levantar a bandeira da paz, ou melhor, da cultura de paz” (Anderson). Washington salta no meio da roda exibindo alguns movimentos de capoeira, enquanto cantava animadamente os versos de uma cantiga: ê meu berimbau, vai tocando dim dim dim, pedindo paz!”

O restante da turma começou a bater palmas e cantar, acompanhando-o na sua maneira de dizer que agora também trabalhava em prol de uma cultura de paz. Foi um momento de descontração e riso, do qual, como observadora não pude me furtar a participar. Era necessário, portanto, criar estratégias concretas que envolvessem a temática do meio ambiente, vinculada à construção da paz. Sair da inércia nesse caso, é refletir no que cada um pode fazer para unir o desejo de paz a ações que possam colaborar para concretizá-las efetivamente (GUIMARÃES, 2006).

Os educadores iniciaram então outro momento, falando um pouco sobre a proposta da construção do fanzine pelo grupo. Com esse material informativo, confeccionado com elementos baseados no entendimento que os alunos haviam adquirido na oficina sobre meio ambiente e cultura de paz, o grupo poderia iniciar uma campanha mais ampliada, que com tempo e persistência dos componentes em continuar trabalhando a temática, se constituiria em uma campanha para uma educação para a paz.

A proposta foi aceita pelo grupo. Os educadores forneceram materiais como folhas de papel ofício, tesouras, tubos de cola, um computador e impressora caso fosse necessário realizar alguma pesquisa. Antes de começar a tarefa, os alunos conversaram um pouco sobre o que iriam produzir. As discussões culminaram com algumas diretrizes para o

conteúdo do fanzine e para seu formato: seria composto de uma só folha de papel ofício, levaria o nome de *Em Paz Com o Meio Ambiente* e todas as informações e imagens seriam em preto e branco. Isso facilitaria a reprodução, pois conforme a proposta, o fanzine seria entregue a todas as pessoas presentes no “IV Capoeira Com Vida”, evento promovido por este núcleo da AZC. Mais que isso, os alunos resolveram distribuí-lo por toda a comunidade do Canindezinho. Em seu interior, o material traria informações centradas em três temas: educação para a paz, educação ambiental e alguns princípios da Carta da Terra. Para o grupo essas temáticas eram fundamentais para o início de uma campanha cujo objetivo maior é animar e envolver o maior número de pessoas na edificação de uma cultura de paz.



Foto 12 – Núcleo AZC Canindezinho – Distribuição do fanzine “Em paz com o meio ambiente” – (2014)

Três meses depois da realização dessa oficina, em um dia de domingo, por volta das 9h00m, tive a grata satisfação de ter minha atenção voltada para o som de berimbaus e pandeiros no portão de entrada da minha residência. Isso mesmo, educadores e educandos da AZC Canindezinho estavam dando continuidade aos seus projetos. De acordo com o que haviam estabelecido, esse era o dia escolhido para o início da campanha pela paz. Divididos em quatro subgrupos, cada um contando com um carro de apoio, portando instrumentos de capoeira, os alunos entregaram nas casas, que foram possíveis ser visitadas nesse dia, além dos fanzines, mudas de pitangueiras, acerolas e laranjeiras.

Na abertura do “IV Capoeira Com Vida”, os educadores exibiram um vídeo de sensibilização para a temática da paz, explicando sobre a necessidade do envolvimento de toda a sociedade em tudo que se referisse à melhoria da vida no planeta, dando ênfase aos princípios da Carta da Terra sintetizados no respeito e cuidado pela vida; proteção, preservação e restauração da natureza; defesa dos direitos humanos e promoção da cultura da não-violência, como passos importantes para uma o estabelecimento de uma nova cultura, onde a paz tão sonhada por todos possa sair do plano das aspirações para a sua concretude. Os educadores informaram sobre a entrega do material, explicando como ele surgiu, realçando, sobretudo, que seu conteúdo apontava para sugestões de atitudes que deviam ser colocadas em prática no cotidiano de todos: “cada um de nós se comprometendo a realizar um pouco, dando o exemplo, em breve viveremos a paz no mundo” (Instrutora Chaveirinho).

4.5 Núcleo AZC Jardim Iracema: Resolução de Conflitos – Buscando Alternativas Construtivas

Segundo os Instrutores Fabiano, Regiane e Naldo, um dos problemas corriqueiros averiguados no dia a dia, nesse núcleo de ensino-aprendizado da capoeira, são os conflitos que se gestam no interior das famílias. É comum chegar o aluno ou aluna adolescente queixando-se, principalmente, das discussões constantes com os pais.

Outro dia, uma aluna chegou chorando, dizendo que queria morar noutra casa, ter outra mãe, porque a dela só sabia era gritar e xingar com ela (Instrutora Regiane).

É costumeiro esse tipo de problema, briga em casa, filhos com os pais. A gente procura conversar com os alunos quando chegam com esse tipo de problema, que não é nada fácil resolver, fica um pouco difícil prá nós (Instrutor Fabiano).

Por isso resolveram focar a ação do núcleo na realização da Oficina Resolução Não-Violenta de Conflitos, voltada para seus alunos e pais.

A mediação, conforme Gessi e Medeiros (2013), “é um mecanismo eficaz em favor de uma cultura de paz”, configurando-se “como uma das principais instâncias de mudança da realidade impactada pelas convivências conflituosas”.

A oficina teve um primeiro momento lúdico, em que pais e filhos assistiram ao teatro de bonecos, em que a peça, encenada com a colaboração de alguns educadores da AZC, retratava o cotidiano de uma família. Três momentos específicos foram apresentados durante

o esquete teatral, intercalados com a intervenção dos Instrutores Fabiano, Regiane e Naldo, que dirigiam-se aos alunos e pais presentes, incentivando-os a participar do momento com suas opiniões.



Foto 13 – Núcleo AZC Jardim Iracema – Oficina Resolução de Conflitos – Buscando Alternativas Construtivas (2014)

Inicialmente, os atores retrataram um conflito na família Cardoso originado a partir do momento em que os pais, Josué e Célia, estabeleceram para seus filhos, Jorge e Carla, um horário de estudo em casa, que se estendia de 14h00m às 17h00m. Os filhos não concordaram com essa proposta, justificando que estavam na escola a manhã inteira e a tarde queriam mais tempo livre para brincadeiras e o uso do computador. Não havia entendimento entre os familiares, cada um falava sem escutar o outro, expressando suas vontades. Nesse ponto, houve uma pausa na encenação e os educadores convidaram os presentes a refletir no que haviam assistido naquele momento, e baseado no que viram, expressassem suas ideias sobre o conceito de conflito. Neste ponto foi possível perceber, na fala de algumas mães, que não havia uma clareza sobre o significado do conflito, que foi na maioria das contribuições dos participantes confundido com “brigas”, “confusão” e “violência”, como pode ser visto abaixo:

Cada um quer uma coisa diferente. Os pais querem uma coisa, os filhos outra, então vem a confusão, as brigas, ou seja o conflito... Daí surge até coisa pior... (Mãe do Moleque).

Acho que a diferença de opinião causa a discórdia, daí surgem as brigas e a violência. Conflito prá mim é isso (Mãe do Borracha).

Acredito que o conflito é a confusão que acontece entre as pessoas. Às vezes vem pela falta de entendimento, falta respeito pela opinião alheia; isso acaba gerando a discussão, a chateação. Da confusão pode ter briga e algumas vezes alguém pode sair machucado (Mãe da Gigi).

Pesquisando vários dicionários, a definição de conflito, de forma geral, versa em torno de “desordem, altercação, choque, embate, luta, oposição, disputa”. Tais considerações podem levar a essa falta de entendimento em torno desse conceito, que passa a ser visto como algo extremamente negativo que precisa ser eliminado, conforme as palavras de alguns alunos participantes da oficina:

A coisa pior que pode acontecer na casa da gente e em todo lugar é conflito, é uma coisa muito ruim que precisa acabar (Picapau).

O conflito não traz nada de bom, só traz sofrimento (Bailarina).

Conflito acaba com a paz das pessoas, não é para existir entre ninguém (Moranguinho).

Nesse ponto da oficina os educadores perguntaram: “As pessoas são todas iguais”? Diante da resposta negativa, aproveitaram para falar que o conflito, nada mais é que a oposição de interesse, ideias ou sentimentos (GUIMARÃES, 2006), uma incompatibilidade entre pessoas ou grupos, “uma contradição entre objetivos” (GALTUNG, 2006, p. 18), conforme visto na peça teatral.

Nessa perspectiva, o conflito representa apenas uma “disfunção que trás consigo diferenças e divergências” (JARES, 2007, p. 35), e, portanto deve ser concebido como um processo “natural, necessário e potencialmente positivo” (JARES, 2002, p. 134), um elemento essencialmente criativo nas relações humanas, motivador de mudanças na sociedade (ARENAL, 1989). O mesmo pensamento é observado em Jares (2007, p. 36) ao afirmar que o conflito, ao ser focado positivamente, “pode se tornar um fator de desenvolvimento pessoal, social e educativo”.

É indispensável, para o surgimento de uma cultura de paz, desfazer a concepção negativa do conflito, enfatizando-o com uma percepção positiva, uma vez que conflitos fazem parte da convivência, sendo impossível evitá-los nos relacionamentos humanos. Porém, quando administrados de forma construtiva, impulsionam a aprendizagem e proporcionam as mudanças imprescindíveis ao crescimento individual e coletivo dos indivíduos. Nas palavras de Galtung (1978, p. 486):

(...) o conflito pode ser enfocado basicamente como uma das forças motivadoras de nossa existência, como uma causa, um concomitante e uma consequência da mudança, como um elemento necessário para a vida social, como o ar para a vida humana.

Mas para isto é necessário, ao invés de remover os conflitos, reconhecê-los, pois são apenas dificuldades momentâneas, passíveis de serem solucionadas (LEDARACH, 1985). E como resolver então os conflitos? Seguindo a pergunta feita pelos educadores, começa o segundo ato do teatro de bonecos. Desta vez a cena principia com a chegada da vizinha Francy na casa da família Cardoso. Havia ficado de vir ensinar uma receita de bolo para Célia. A vizinha é colocada a par do que está ocorrendo e percebendo o desentendimento pede calma a todos. É então convidada a ajudar na solução do impasse familiar. Ou seja, Francy passa a agir como mediadora na questão, que chega a termo com pais e filhos entrando em consenso acerca do horário de estudo, que ficou definido para acontecer de 14h00m às 15h30m. Haveria momentos de estudos, conforme era desejo dos pais, mas sobraria tempo para o lazer, de acordo o desejo dos filhos. Estes reconheceram a necessidade de estudar um pouco mais, da mesma forma que os pais reconheceram que os filhos precisavam de momentos lúdicos e de descanso. Caso não houvesse a mediação da vizinha, talvez o conflito não tivesse sido solucionado.

Terminado o segundo ato, os educadores abriram o espaço para que os participantes expressassem suas opiniões e sentimentos sobre o que assistiram:

Não pareceu tão difícil entrarem num acordo, bastou conversarem com a ajuda da vizinha (Mãe do Ligeirinho).

Acho que precisamos ter um pouco mais de diálogo uns com os outros, para resolver nossas pendengas (Mãe do Viola).

Conversando é que se entende, mesmo que seja com a ajuda de alguém (Vermelho).

Acho que tudo se resolve se a gente quiser com uma boa conversa (Formiga).

Isso mesmo, os conflitos podem ser resolvidos através do diálogo (MATOS, NASCIMENTO e ALMEIDA MATOS, 2013), excluindo-se soluções centradas na agressão, seja física ou verbal. Os educadores explicaram que o caso da família Cardoso foi solucionado pacificamente através do consenso indireto ou mediação, onde é imprescindível a participação de uma terceira pessoa, ou seja, o mediador, que auxilia na negociação do acordo entre as partes envolvidas no conflito (GUIMARÃES, 2006).

O mediador não exerce aí a função de arbitragem ou muito menos impõe por meio da coerção uma solução ao conflito. Desempenha o papel de facilitador, auxiliando as partes a estabelecerem a comunicação e a buscar a resolução para a questão conflituosa que vivenciam (TORREGO, 2003). Sendo assim, as responsabilidades das decisões que deverão ser tomadas são distribuídas igualmente entre as partes envolvidas. O mediador simplesmente gerencia e modera o processo, estabelecendo as regras das negociações, viabilizando o canal de comunicação, para que as partes cheguem a um consenso, sobre o melhor a fazer ante as dificuldades que se apresentam, chegando assim ao término pacífico do problema (GUIMARÃES, 2006). A mediação constitui-se, pois, em processo construtivo, em que todos os envolvidos ganham (TORREGO, 2003).

Os estudos de Guimarães (2006) demonstram os passos fundamentais para se chegar ao consenso indireto. Destaca, em primeiro plano, que antes de ocorrer a mediação propriamente dita, ocorre um momento chamado pré-mediação, em que condições como lugar, momentos, metodologia do trabalho são definidos. Um segundo momento ocorre através da abertura das negociações, em que as partes envolvidas se identificam e o mediador estabelece algumas normas básicas, para que o processo se desenvolva a contento e alcance o fim desejado. Em seguida a esse passo, inicia-se o processo de escuta ativa, quando caberá ao mediador zelar para que o diálogo flua livre de ofensas e provocações, intervindo quando for necessário com algum questionamento, que proporcione o desenvolvimento de um debate lógico e produtivo. O quarto passo deste processo visa o delineamento do acordo, para em seguida em um quinto e último momento, acontecer o ajuste final, que deverá ser redigido de forma clara e compreensível.

Guimarães (2006) ainda esclarece que em algumas ocorrências, as partes conflituosas refletem sobre o problema e tomam decisões comuns e mutuamente aceitáveis, sem necessitar de um mediador, ou seja, chegariam a um consenso direto. Nesse caso, é preciso que os envolvidos no conflito desejem com sinceridade encontrar uma solução para a

questão, ao invés de querer derrotar ou subjugar a outra parte: “trata-se, não de impor um ponto de vista, mas de chegar a um terceiro termo” (GUIMARÃES, p. 88, 2006).

Os educadores repassaram essas informações sobre o processo de mediação e em seguida explicaram sobre o consenso direto, dando ênfase mais uma vez a importância do diálogo em todo processo de resolução não-violenta de conflitos. Conforme Guimarães (2006, p. 87):

(...) a característica desse processo é a participação das partes envolvidas, como sujeitos competentes, mediante o uso da ação comunicativa, embora possa ser feita de forma direta ou indireta.

Baseado nessa afirmativa Guimarães (2006, p. 87) apresenta os seguintes elementos, como essenciais para a resolução pacífica de conflitos:

a) A possibilidade de cada parte expor seus sentimentos.

Nesse primeiro passo é importante, assegurar que a mediação não se realize apenas com a descrição do problema feita por uma das partes envolvidas, mas ambas as partes devem se manifestar, demonstrando interesse em discutir a situação para encontrarem uma solução satisfatória (GUIMARÃES, 2006, OLIVEIRA, 2007).

b) Uma avaliação racional do processo.

É o momento de externar pontos de vistas e sentimentos com relação à dificuldade em questão. Nesta fase o mediador deve estar atento para os sentimentos e preocupações expressos pelos intervenientes, para através de questionamentos, auxiliá-los a ter uma melhor compreensão sobre o problema (TORREGO, 2003; OLIVEIRA, 2007). A meta principal dessa etapa é ajudar, para que as partes envolvidas, se conscientizem do significado emocional do conflito em cada uma delas (JARES, 2002; OLIVEIRA, 2007).

c) O empenho na busca das soluções para o conflito.

Nesta etapa, os participantes do conflito apresentam suas propostas para solucionar o problema. É o momento de pensar no futuro, de acordo com Jares (2000). Aqui calam-se as críticas e todos os esforços são direcionados para surgirem o máximo de ideais possíveis. Em caso de dificuldades complexas, é importante realçar os assuntos mais simples e secundários, pois dessa forma, segundo Torrego (2003), os envolvidos ficam com a sensação de que estão caminhando no processo, dissipando a sensação de obstáculos ou impotência, o que poderia vir a desestimulá-los na busca pela resolução do problema. Este autor ainda

acrescenta que essa estratégia contribui para atenuar possíveis hostilidades, além de permitir maior entre todos.

É importante para quem deseje trabalhar na construção de uma cultura de paz estar atento para que o diálogo se torne um hábito saudável, evitando assim que pequenas dificuldades se distendam, transformando-se em situações graves que possam conduzir a um final as vezes trágico. O diálogo também serve para dirimir questões mal entendidas devido a uma falha na comunicação, ou até mesmo a má percepção do foi dito ou visto. Ou seja, evita-se um conflito real.

Os educadores lembraram que o conflito apresentado no teatro de bonecos ocorreu em uma família. Que as soluções chegaram a partir do momento em que o conflito foi reconhecido, e mediante o ambiente criado para a resolução dos problemas. O momento era de levar conosco esse aprendizado, para que em nossos lares se estabelecesse uma convivência pacífica e harmônica, a partir do diálogo e da vontade verdadeira de superar os conflitos, de se construir a paz no ambiente doméstico.

Recordo que a temática da oficina foi motivada pelos constantes conflitos familiares relatados aos educadores pelos alunos, que vez por outra, compareciam a aula de capoeira, lamentando-se pelas ocorrências conflituosas em seus lares. Sobre as aprendizagens necessárias ao cotidiano, algumas mães se posicionaram:

Na verdade, a peça retrata em parte o que se vive no dia a dia. Falo no meu caso. Não é fácil viver em paz. Mas agora sei que se pode conversar, esclarecer e solucionar (Mãe do Caboré).

Eita! Lá em casa é um verdadeiro Deus nos acuda, de tanto conflito. Pai com filho, filho com pai, irmão com irmão e até eu entro no rolo. Mas acho que vou começar a ser a mediadora da paz! Disposição para conversar muito eu tenho (Mãe do Canarinho).

Alguns alunos também se manifestaram sobre o assunto:

Eu acho que preciso aprender a ter mais paciência e saber ouvir mais minha mãe e meu pai e eles também precisam da mesma coisa, né mãe? A gente também precisa conversar mais (Lourinho).

Não sei porque as famílias não sabem conversar. É só grito, parece que todo mundo é surdo. Ninguém escuta ninguém, só sua opinião é que está certa e de mais ninguém. É preciso aprender a escutar e a falar (Tininha).

A mãe de Tininha estava presente, e com certeza ouviu as palavras da filha, mas não quis se pronunciar. Foi possível perceber pelas manifestações de alguns participantes que não só o diálogo deve ter lugar entre o grupo familiar, como também o ato de escutar, pois só se pode chegar a um consenso quando sabemos o que outro pensa e sente. Creio que, de forma geral, um relevante aprendizado ficou para ser refletido e colocado em prática: o diálogo é um ótimo recurso para superar conflitos. Não só em nossos lares, mas em outros espaços e instâncias, abrangendo todo e qualquer contexto de convivência capaz de produzir discordâncias e dissonâncias.

Após a fala de Tininha, os educadores incentivaram o grupo a juntar-se nessa causa de promover a construção da paz, através de ações cotidianas. Em seguida, lançaram os seguintes questionamentos: E o que tem a ver resolução não-violenta de conflitos com a construção de uma cultura de paz? Que recursos temos ao nosso alcance para mediar conflitos, conduzindo-os para soluções pacíficas? Essas perguntas foram realizadas pelos educadores como um ponto, rumo à finalização da oficina. Solicitaram que o grupo pensasse um pouco a respeito disso. As perguntas tinham a finalidade de fortalecer a aprendizagem com relação ao que foi exposto durante o teatro de bonecos, e as informações repassadas durante as discussões em torno do tema trabalhado. Mas as respostas não deveriam vir através do uso da fala simplesmente. Os educadores separaram as pessoas em três subgrupos, formados de 5 alunos, com seus respectivos responsáveis. Os grupos receberam o nome de toques de capoeira: Angola, Iúna e Cavalaria. Lançaram então um desafio: as respostas aos questionamentos deveriam vir em forma de cantiga de capoeira. Poderiam usar instrumentos na hora de cantar, pois as músicas seriam apresentadas aos outros participantes. Para as mães o desafio seria maior: não entendiam nada sobre música de capoeira, mas foi uma forma de aproximar filhos capoeiristas de suas genitoras, através de um trabalho em comum.

Com a ajuda dos educadores, cada grupo fez sua composição que foram cantadas ao som de berimbaus. Nas cantigas o conflito, visto como algo decorrente da diferença de opiniões entre os indivíduos, encontra sua superação através do diálogo, apontado como caminho para se encontrar soluções pacíficas diante das situações conflituosas, como pode ser visto abaixo:

Na roda de capoeira eu prezo por união,
Violência não tem vez, só muita conversação,
Respeito às diferenças, cada um tem sua visão,
Prá acabar com o conflito essa é a solução.
(Grupo Iúna)

O bom capoeira sabe, não existe nada igual,
Nem bicho, nem planta ou gente, isso é fenomenal.
Cada um é cada um, saber disso é ciência,
Sinal de boa vontade e de muita inteligência.
Quando a discórdia chegar, entre logo em ação,
Conversando se entende, se preserva a união.
O bom capoeira sabe, disso tudo e muito mais
Na vida só vale a pena, se viver bem e na paz.
(Grupo Angola)

Olha o balanço do mar, olha o balanço do trem,
Na roda de capoeira, perna vai e perna vem.
Olha o balanço do mar, olha o balanço do trem,
E na roda dessa vida não queira mal a ninguém.
Olha o balanço do mar, olha o balanço do trem
Conversando se entende e a paz chega também.
(Grupo Cavalaria)

Versos simples que apontam para o entendimento da ação comunicativa, como fator essencial para a superação dos conflitos que por ventura venham a surgir, no cotidiano da convivência humana. Essa era a meta que os educadores queriam alcançar na realização desta oficina. Iniciaram o plantio. Esperam que existam os frutos. Também é o meu desejo. Quanto mais pessoas engajadas na construção da paz, mais rápido será realidade. Creio que se cada um fizer a parte que está ao seu alcance, começando por si mesmo, sendo exemplo ativo na vida hodierna, seja em pequenas como em grandes ações, em breve viveremos em uma cultura onde a paz seja uma vivência diária.

4.6 Capoeira pela Paz: ampliando as parcerias

Ao final do processo formativo, os educadores da AZC, optaram por realizar as Oficinas da Paz que acompanhamos e transcrevemos, tecendo algumas considerações, como visto nos pontos anteriores a este. Cada oficina foi planejada com temas diferenciados, segundo a realidade dos alunos de cada núcleo de ensino da instituição. Porém, o grupo de educadores, desejando dar um passo a mais, resolveu realizar uma ação geral, envolvendo toda a AZC e outros grupos de capoeira da cidade de Fortaleza. Seria uma forma de inserir a temática da Cultura de Paz no meio capoeirista.

A oportunidade de uma ação de grande porte surgiu através da Rede de Desenvolvimento Econômico e Sustentável da Capoeira no Ceará, formada com a parceria de

11 grupos de capoeira, entre as quais se encontra a AZC (Mestre Lula e Mestra Carla) e os seguintes grupos: Centro Cultural Capoeira água de Beber (Mestre Rato e Mestre Peninha); Escola de Capoeira (Contramestre Olímpio); Capoeira em Movimento (Mestre Auricélio); Acapoeira (Mestre Maisena); União Capoeira (Mestre Marrom); Luz Viva (Mestre Aramola); Capoeira brasil (Mestre Paulão); Nação Brasileira (Mestre Envergado); Equipe Cultural de Capoeira (Mestre Piolho) e Grupo Confiança Brasil Capoeira (Mestre Dourado).



Foto 14 – Capoeira pela Paz –Aterro Praia de Iracema (2013)

A Rede Desenvolvimento Econômico e Sustentável da Capoeira no Ceará atua na integração dos grupos estimulando a criatividade e despertando os talentos, facilitando assim, o oferecimento de produtos e serviços oriundos do mundo da capoeira, tais como: camisas, uniformes, instrumentos, oficinas, shows, aulas. Engajando-se no movimento pela paz, passou a realizar a campanha “Capoeira pela Paz”, que se repetiram nos anos de 2013, 2014 e 2015, sempre nos meses de novembro, visando sensibilizar os capoeiristas para a transformação da cultura de violência em uma Cultura de Paz. No período destinado à chamada dos capoeiristas para participarem da campanha, a Rede Desenvolvimento Econômico e Sustentável da Capoeira no Ceará realizou alguns debates, rodas de conversa, palestras enfocando as possibilidades da capoeira em educar para a paz, convocando os seus praticantes e simpatizantes para se engajarem nessa tarefa. A culminância do evento, nos três

anos de realização, ocorreu no Aterro da Praia de Iracema, reunindo capoeiristas de diversos grupos cearenses.



Foto 15 – Capoeira pela Paz – Aterro Praia de Iracema – (2014)

Segundo Mestra Carla, membro da Comissão Organizadora da Rede:

Os valores humanos estão se perdendo. Precisamos buscar melhorias para nossas vidas, estimulando e trabalhando por uma cultura de paz. A Rede abraçou essa proposta por uma necessidade. Dentro da cultura de paz temos que ter a preocupação em conter a violência em todos os aspectos em que ela se apresente. A sociedade não pode continuar a compreender a violência como se fosse algo natural. Essa consciência tem que ser trabalhada para a gente multiplicar a proposta da paz.

A colaboração da AZC para intensificar os esforços pela paz começou a partir da aceitação de seus educadores em participar da Formação em Cultura de Paz. Sua contribuição ampliou-se quando inseriu na Rede de Desenvolvimento Econômico e Sustentável da Capoeira no Ceará a proposta da educação para a paz, incentivando outras iniciativas e manifestações em favor dessa causa.

É nesse sentido que Guimarães (2006, p. 17), ao falar do projeto da paz, lembra da necessidade de estimular as pessoas e grupos a defender e trabalhar nesse projeto, pois a paz

não é “algo acabado ou um objeto do qual tomamos posse, mas um acontecimento e um processo” que exige o engajamento e a participação coletiva, para a construção das estruturas da paz que farão ruir as estruturas da violência. É um processo interativo, onde a ação organizada e planejada deve incidir em todas as instâncias da sociedade, incluindo-as numa ampla visão de paz.

Ciente de que a paz é um processo que demanda esforço em sua promoção, amadureci a ideia, durante o desenvolvimento desse estudo, de retomar minhas atividades pedagógicas em capoeira, com o intuito de explorá-la em seus aspectos educacionais, principalmente, nos que se relacionam com uma educação para a paz. E assim o fiz, criando em abril de 2015, o Grupo Capoeira Muzambê – GCM, sobre o qual falo no item subsequente.

4.7. Grupo Capoeira Muzambê: a semente da formação

Ao iniciar essa pesquisa, deixei claro que estava afastada do ensino da capoeira, para dedicar-me a outros aspectos de minha vida. Inexplicável falar dos vínculos criados na prática de algo tão rico, que envolve tantos elementos: música, filosofia de vida, esporte, jogo atlético, história. Sou imensamente grata pela oportunidade de estar realizando esse trabalho. Lembro, como se fosse hoje, de um encontro muito especial com minha orientadora Kelma Matos. Passei a semana inteira na expectativa desse momento, onde iria definir o meu objeto de estudo. Entrei no curso de doutorado com um projeto, mas senti a necessidade de mudá-lo, direcionando-o para algo que me daria mais prazer em estudar.

Quando fui solicitada a falar sobre o que gostaria de pesquisar, o coração disparou demonstrando meu receio acerca da receptividade do tema, mas respondi: “formação de educadores de capoeira em Cultura de Paz”. A resposta, expressa com um sorriso nos lábios da minha orientadora, com entonação de voz demonstrando a confiança no que dizia, jamais esquecerei: “vai ficar um lindo trabalho”! Não preciso dizer que saí desse encontro quase estourando de alegria. Lembrei as palavras de Freire (1996, p.160): “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da beleza e da alegria”.

Fiquei feliz não só pelo retorno da capoeira em minha vida, de forma mais presente, mas pelo fato de estar colaborando para a construção da paz. Meu estudo não ficaria somente nas estantes da biblioteca universitária para ser consultado por outras pessoas quando

houvesse necessidade. Ele estaria sempre vivo e atuante enquanto os educadores da AZC estivessem levando adiante a proposta de ensinar capoeira educando para a paz. Através das iniciativas de outras pessoas que aos poucos fossem se engajando nesse projeto. É minha colaboração na transformação do mundo e utilizo do que disponho no momento, do que conheço e do que sei fazer: educar através da capoeira. Assim procedo, porque creio firmemente, nessas palavras:

(...) não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes (FREIRE, 2000, p. 33).

O mais importante para mim, no entanto, foi o desejo de retornar ao ensino da capoeira, tomando como diretriz pedagógica a educação para a paz, utilizando todas as possibilidades dessa arte afro-brasileira, ainda pouco explorada nesse aspecto educativo. Foi um sonho realizado, envolvendo aspectos tão relevantes na minha existência. Como Freire (1988, p.25) penso que “é impossível existir sem sonhos”, pois “a vida na sua totalidade me ensinou como grande lição que é impossível assumi-la sem risco”.

Materializando meu desejo de educar para a paz, criei o Grupo Capoeira Muzambê – GCM, que funciona no Centro Espírita Lar de Francisco – CELARF, situado na região do Grande Bom Jardim, em Fortaleza, Ceará e onde sou coordenadora. Participam das aulas 45 crianças e adolescentes, de ambos os sexos, com idade variando entre 6 e 13 anos, que fazem parte também do programa de educação infanto-juvenil da instituição.

Ensinar capoeira educando para a paz em um centro espírita foi um risco que assumi e um sonho concretizado, pois o conceito que tenho da paz vai além de pensamentos e produções de documentos teóricos. Lógico que estes são necessários, pois embasam, sensibilizando e despertando ideias, tornando-as possíveis de serem realizadas. Entretanto, precisamos de ações que, de fato, proporcionem mudanças nas realidades das famílias, das escolas, das comunidades, em todos os lugares, inclusive nas instituições que tratam da educação espiritual dos indivíduos. A paz é fruto, sobretudo, da ação global e local, interligadas e independentes. “Assim, somos todos convidados a efetivar uma cultura de paz em nosso entorno” (FARIA, 2008, p.4)

As aulas de capoeira estão centradas na prática de vários movimentos e floreios, mescladas com o ensino teórico dos fundamentos, tradições e historicidade, dessa arte afro-brasileira, assim como o desenvolvimento de valores humanos na roda de capoeira,

componente integrante e essencial propiciador de uma educação para a paz. O desenvolvimento da musicalidade também faz parte da formação do capoeirista, proporcionando aos alunos o contato com os instrumentos peculiares à capoeira: berimbaus, pandeiros, atabaques, caxixis e agogôs. A construção de instrumentos também é um momento previsto dentro da dinâmica de ensino do grupo, além da aprendizagem de danças que fazem parte do contexto da capoeira, como maculêlê, afoxé e samba de roda. As aulas são ministradas as quartas e sextas feiras por mim, no horário de 18h00m às 19h00m e aos sábados de 8h00m às 9h30m, por Mestre Amaral.



Foto 16 – Aula no Grupo Capoeira Muzambê (GCM) – Mestre Amaral (2015)

Mais uma escola de capoeira! Mais um espaço onde crianças, jovens e adultos terão a possibilidade de entrar em contato com a cultura e a história do povo. Mais do que isso! Um lugar de form(ação) de cidadãos educados para a paz. Multiplicar espaços de formação das novas gerações é intensificar os esforços de paz. É ampliar as alternativas na busca da solução para o problema da violência social que aflige a humanidade inteira (GUIMARÃES, 2006).

No capítulo seguinte, a partir da realidade pesquisada, volto minha atenção para a escola de capoeira e suas possibilidades de favorecer o processo de desenvolvimento de uma cultura de paz, a partir da instauração dos círculos de cultura de paz, inspirados nos círculos de cultura de Paulo Freire (1983).

5. A ESCOLA DE CAPOEIRA AZC COMO LUGAR DE CONSTRUÇÃO DA PAZ

Entrar na roda tem ciência e tem saber,
Só usa força quem não soube conhecer
Os fundamentos dessa luta sem igual,
Toda mandinga da angola ou regional.

A capoeira não combina com opressão
Pois foi criada arma de libertação
Antes do corpo se sua inteligência
Sabedoria é prova de eficiência.

Mas essa arte que possui tanta riqueza,
Cuidemos logo, está perdendo sua beleza,
Quando na roda se esquece a vadiação,
Parte prá briga, não tem brincadeira não.
É prá pensar nos versos dessa canção

Bom capoeira também tem bom coração.
Bom capoeira não é o que bate mais,
É o que na roda joga bem, joga na paz.
Tem capoeira eu quero é mais
Quero mais, quero mais, quero mais;
Jogo bonito é assim que se faz,
Sem violência eu sou da paz.

(Capoeira, sou da paz – Mestra Vanda)

Esse capítulo trata da escola de capoeira e suas possibilidades de funcionar como espaço educativo para a paz. Apresento aqui a experiência dos educadores da AZC com a proposta metodológica dos círculos de cultura de paz, em que mestres e alunos se reuniram e expressaram suas opiniões sobre o tema comum da paz, refletindo e organizando ações que para torná-la concreta. Também trago apontamentos sobre a importância do diálogo na construção da paz e da formação ofertada aos educadores da AZC, que vem de encontro à necessidade de ampliação e desenvolvimento do projeto que visa à construção de uma cultura na qual os indivíduos tenham envolvimento e comprometimento com o bem de todos.

5.1. Círculos de cultura de paz da AZC: organizando os caminhos



Foto 17 – Círculo de cultura de paz da AZC – Núcleo Barra do Ceará (2014)

A escola de capoeira geralmente tem sua sede própria. É onde o Mestre recebe seus alunos para repassar seus conhecimentos práticos e teóricos. Porém, alguns alunos mais graduados, podem receber a autorização para ministrar aulas, sempre com o acompanhamento de seu Mestre. Essas aulas funcionarão em outros espaços, como escolas do ensino formal, clubes, academias de ginástica.

Independente de onde aconteçam, sempre será possível encontrar no piso do salão onde funcionam as aulas, um círculo pintado com mais ou menos três metros de diâmetro onde ocorre a roda de capoeira. No lugar onde a bateria se posicionará para tocar os berimbaus, pandeiros e atabaques, pode ser visto estampado o Símbolo de Salomão, também chamado de Estrela de Davi, que funciona no imaginário dos capoeiristas, como objeto de proteção para os jogadores durante os jogos que serão realizados. Nas paredes, algumas decorações com materiais e fotos relacionados à capoeira.

Os alunos vão chegando e formando pequenos grupos, onde individualmente começam a mostrar uns para os outros, golpes e movimentos que realizam com mais habilidade, ocasião em que aproveitam para aprimorá-los, caso estejam com alguma deficiência. Aqueles que ainda não conseguem executá-los, observam e tentam colocá-los em prática.

Em certo momento, o mestre posiciona-se em um dos lados do salão e todos compreendem que é hora de iniciar a aula. Os alunos se distribuem em filas, acoram-se e ao

comando do mestre todos juntos pronunciam o “salve”, seguido do nome do grupo. É mais um ritual em que mediante uma saudação inicial dirigida aos antigos capoeiristas, pede-se licença aos que vieram antes, para começar a aula.

Após o treino de golpes e movimentações, ocorre a roda de capoeira, espaço em que os alunos têm a possibilidade de exercitar o que vêm aprendendo diariamente. É a hora dos corpos travarem diálogos, através de perguntas e respostas simbolizadas pelos vários movimentos aplicados durante o jogo. Roda encerrada e o mestre finaliza essa etapa para iniciar outra. É o momento em que a conversa gira em torno de algum aspecto histórico da capoeira, ou sobre seus fundamentos, ou até mesmo a respeito de algum herói capoeirista. O objetivo aqui é deixar na mente dos alunos alguns pontos importantes para a reflexão, com a finalidade de que o conhecimento gerado possa vir a servir como meio de crescimento para todos.

Na maioria das escolas de capoeira essa será a dinâmica encontrada no cotidiano pedagógico dos seus praticantes. É bem diferenciado do dia a dia da escola formal, mas relembro ancorada em Freire (1996, p. 44) da importância das experiências informais para a realização do aprendizado:

Se tivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que vários gestos dos alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheio de significados.

Dessa maneira é que a experiência informal, vivenciada na escola de capoeira é uma experiência válida e muito rica para o aprendizado de alunos e mestres, de quem ensina e de quem aprende. É através da capoeira com todo o seu universo recheado de símbolos, rituais, gestos corporais, musicalidade, seus conteúdos histórico-culturais e sociais que seus praticantes fazem a “leitura do mundo” para compreenderem melhor a realidade, e chegar a importantes conclusões sobre o mundo e os aspectos que o compõem (PERKOV, 2012).

Pautada na ideia de que “vida” e “aprendizagem” se confundem, concordo com a afirmativa de que o conhecimento se desenvolve e se amplia durante a vida em todos os lugares e com a colaboração de inúmeros mestres (STRECK, 2008). A capoeira faz parte da minha existência há muitos anos, assim como da vida de inúmeras pessoas. Dessa forma é que a roda da capoeira, para nós seus adeptos, representa a roda da vida.

A roda de capoeira, segundo Perkov (2012, p. 23), “é o lugar onde, através do corpo, surge a escola de capoeira, fruto do conhecimento empírico e das experiências vividas”. O autor acrescenta: “a escola de capoeira teve sua origem num estado de natureza, e desse estado de natureza foram extraídos os elementos que formaram seus saberes, pilares da ‘nossa capoeira-arte-luta’” (PERKOV, 2012, p. 24).

Perkov (2012) recorda que a capoeira teve seu surgimento vinculado a lógica da apropriação e da violência, permanecendo por muito tempo, e conseqüentemente, negada a sua prática. Seus avanços no decorrer do tempo, foram significativos, embora muito precise ser feito em termos de efetivação de políticas públicas que possibilite a exploração de todo seu potencial artístico, desportivo, cultural e educativo.

No capítulo II desse estudo, refiz os passos da capoeira, desde sua origem até o momento atual, reconstruindo a trajetória dessa escola, com o intuito de conduzir o entendimento do processo histórico não como determinação, mas como possibilidade (FREIRE, 1996, p.), baseada no ideal que acalentou de ampliar os esforços para a construção de uma sociedade em que todos possam viver a paz, a fraternidade e justiça.

Os estudos de Perkov (2012, p. 26) apontam nas práticas contemporâneas da capoeira diversos tipos de experiências educativas, dos quais dois modelos se sobressaem contraditoriamente: por um lado, uma escola problematizadora e propiciadora de transformação e por outro, uma escola reprodutora e adaptadora ao sistema capitalista.

Escolhi o primeiro modelo: a escola de capoeira em que seus integrantes possam dialogar e encontrar soluções para os problemas que ocorrem no cotidiano do meio capoeirista, e para, além disso, pois como frisei anteriormente, a capoeira faz parte da vida, e como tal, deve prestar sua colaboração em todos os setores da sociedade.

Seguindo esse pensamento e a programação estabelecida, os educadores, após a realização das oficinas em seus núcleos de ensino, partiram para a fase seguinte de suas ações como disseminadores da paz: implantar os círculos de cultura de paz na AZC. Assim, na tradicional conversa que finaliza a roda, foram introduzidos e debatidos assuntos pertinentes à paz nas escolas de capoeira ou ao universo capoeirista. A intenção seria, depois de algum tempo, com a receptividade dos alunos com relação ao círculo de cultura de paz, inserir assuntos relacionados à paz na vida de forma geral. Conforme já anunciei, a inspiração para essa tarefa veio dos círculos de cultura de Freire (1983) e das concepções de Guimarães (2004, 2006).

É necessário recordar que a elaboração dos círculos de cultura se deu em meio aos trabalhos desenvolvidos no Movimento de Cultura Popular (MCP), da Universidade Federal de Pernambuco, coordenado por Paulo Freire, na década de 60. Esse autor desenvolveu sua proposta de educação popular, baseado na concepção do homem como um ser histórico e cultural. Assim, propôs a formação dos círculos de cultura como instrumento de expressão, aprendizagem e participação; espaço em que é possível a interação da cultura popular, a produção e obtenção de conhecimento, a partir da ação dialógica estabelecida entre educadores e educandos. Para além da alfabetização, essa proposta intenciona o desenvolvimento de atitudes de ação-reflexão.

Tem como metodologia principal o diálogo, reunindo pessoas do povo e um coordenador em círculo, na tarefa da conquista da linguagem, a partir do debate de uma palavra geradora. O processo dialógico permite aos participantes expressarem seus sentimentos e opiniões de si, dos outros e do mundo, potencializando o compromisso que assumem, de ao desvelar um tema, apreendê-lo em sua essência, rompendo com sua aparência enganosa, na intenção de construírem caminhos comuns para dar conta de suas dificuldades (FREIRE, 1983).

Para alcançar esse objetivo, o círculo de cultura desenvolve-se de forma simplificada, por meio de três etapas que se interrelacionam:

a) Etapa da investigação: nessa fase ocorre a busca por temas ou palavras geradoras extraídas do universo cotidiano dos participantes. Através dos temas geradores os indivíduos podem desvelar os níveis de compreensão de sua própria realidade, inserindo-a em contextos mais abrangentes.

b) Etapa da tematização: aqui os temas geradores são codificados e decodificados. A codificação é a representação de uma situação da vida dos participantes e tem relação com a palavra geradora, com o tema que se quer estudar. Na decodificação são formulados os entendimentos sobre a temática em questão. É o momento em que os sujeitos tomam consciência do mundo vivido.

c) Etapa da problematização: com novos conhecimentos, os educandos são inspirados pelos educadores a superar uma visão mágica e acrítica do mundo, permutando-a por uma visão crítica, uma postura mais conscientizada, partindo para a transformação do contexto vivido.

A revisão dessas etapas, deixa claro, que a educação concebida nos círculos de cultura, apresenta-se comprometida com um ideal de humanização e transformação do sujeito,

com o intuito do homem deixar de ser espectador no mundo, assumindo as suas possibilidades “como um ser criador e recriador, que através do trabalho vai alterando a realidade (FREIRE, 1979, p. 132).

Loureiro e Franco (2012, p. 12) salientam que o círculo de cultura de Freire (1983) é uma proposta metodológica, atualmente compreendida sob designações e intensidades distintas em espaços educativos formais ou não formais, geralmente “como fonte primária de inspiração (explicitada ou não) para efetivar ações coletivas e de promoção de educação entre diversos sujeitos”.

Para Guimarães (2006) os círculos de cultura podem contribuir num processo de educação para a paz, seja através do acento participativo, dialógico e democrático que essa metodologia traz em seu cerne, seja pela probabilidade de dar à educação para a paz visibilidade e concretude. O autor acrescenta que os círculos de cultura possibilitam a reunião de pessoas em torno da preocupação comum pela paz, apontando para a humanidade a tarefa de realizá-la. Nesse sentido, Guimarães (2006, p. 17-18) apresenta a proposta de recriar os círculos de cultura de Paulo Freire (1983) em círculos de cultura de paz, espaço em que os sujeitos, não só se empenharão em debater suas concepções e percepções sobre a paz, mas onde também vão pensar e organizar ações para sua efetivação:

Os círculos de cultura de paz apresentam-se assim, como uma possibilidade de conduzir a educação para a paz, dentro e fora do meio escolar. Nas escolas, reunindo estudantes e professores no protagonismo pela paz. Fora delas, articulando a comunidade como um todo, ou mesmo, segmentos específicos, como grupos organizados.

Seguindo essa sugestão, os círculos de cultura de paz da AZC passariam a funcionar no término da roda de capoeira. Seria o lugar em que os participantes, independente da posição, se mestre, educador ou aluno, pudessem dialogar, aprender e ensinar novas formas, solidárias e coletivas, de pensar e agir no mundo na construção da paz. Interessante reforçar que a iniciativa dos círculos de cultura na roda de capoeira, na visão de Perkov (2012, p. 26) também possibilita aos alunos a “fazer e refazer a leitura do mundo, de forma criativa, pela via corporal”, através dos vários jogos.

Também é importante frisar que o itinerário dos círculos de cultura de Freire (1983) e as ideias de Guimarães (2006) serviram como inspiração para a elaboração dos círculos de cultura de paz na AZC, sendo adaptados para a realidade da roda de capoeira e para o objetivo perseguido pelos educadores, de gerar conhecimento, reflexão e ação

transformadora relacionadas aos temas geradores vinculados ao ideário da paz dentro da instituição.

Buscando atingir esses objetivos, os educadores estabeleceram durante o processo formativo, na oficina *Multiplicando os Círculos de Cultura de Paz*, alguns aspectos a serem observados nos círculos de cultura de paz da AZC:

1) O facilitador do processo, no caso o mestre ou o educador do núcleo, pode expressar suas opiniões e sentimentos da mesma maneira que os outros participantes. Esse item apresenta um diferencial dos círculos de cultura de Freire (1983). Nestes, não existe alguém que ensina, mas um coordenador que busca propiciar as condições adequadas para o desenvolvimento da metodologia, fornecendo aos participantes as informações solicitadas, procurando não intervir no diálogo.

2) O primeiro tema gerador no qual seriam centradas as discussões seria sugerido pelos educadores. Os demais temas seriam escolhidos pelos alunos no final de cada círculo de cultura de paz da AZC, sempre relacionados à capoeira e a paz.

3) Três etapas compõem os círculos de cultura de paz da AZC, com denominações similares as fases dos círculos de cultura de Freire (1983), mas com finalidades simplificadas e específicas para a roda de capoeira:

a) Etapa de investigação: o tema gerador é apresentado e os educadores incentivam os alunos a expressarem suas ideias e sentimentos referentes às palavras geradores que deram origem ao tema em questão.

b) Etapa da tematização: são selecionados três alunos para descreverem situações vivenciadas no cotidiano dos núcleos da AZC, por eles ou por outros educandos, que se relacionem com o tema gerador (codificação). Em seguida, o grupo se pronuncia sobre esses casos ou pode acrescentar outras ocorrências. É a hora de se reconhecerem nas situações expostas. De desvelar a realidade que estava oculta. É hora de romper com o silêncio ou a indiferença. Aqui educadores e alunos podem colaborar com suas próprias experiências, percepções e sentimentos ou outras informações que ajudem na compreensão dessa realidade e na elaboração do entendimento com relação ao tema em questão (decodificação).

c) Etapa da problematização: com as informações adquiridas através das situações expostas, mais conscientes sobre a realidade da instituição e de seus membros com relação ao assunto estudado, com uma visão mais crítica, educadores e alunos são impulsionados a refletir em ações transformadoras do contexto vivido e convidados a pô-las em prática.

Foi acertado que os círculos de cultura de paz seriam realizados mensalmente nos diversos núcleos de ensino da instituição. Os educadores também definiram o primeiro tema gerador: ações de paz na AZC. Os alunos foram previamente informados sobre o uso desse importante instrumento de aprendizagem, sobre as etapas que lhe compõe e suas finalidades. Foi montado um calendário para realização dos círculos de cultura de paz, para que ocorressem um de cada vez, evitando assim o choque de horários, permitindo que os educadores pudessem participar das atividades nos demais espaços da AZC.

Acompanhei esses momentos iniciais da implantação do círculo de cultura de paz, e julgo ser esta a fase mais importante para fortalecer as possibilidades da AZC, como uma escola que enseja o desenvolvimento de uma Cultura de Paz, e também por ter proporcionado a visibilidade da capoeira como instrumento educativo, pouco explorado ainda pelos seus adeptos, estudiosos e órgãos voltados para a educação. Calcada nessa justificativa, apresento em seguida, as percepções e descobertas ocorridas durante a realização dos primeiros círculos de cultura da AZC.

5. 2 Círculos de Cultura de Paz da AZC: percepções e descobertas

Início esse ponto informando que os círculos de cultura direcionados para o tema gerador “ações para a paz na AZC” ocorreram nos seguintes núcleos: Barra do Ceará, Canindezinho, Esperança, Bom Jardim e Jardim Iracema. Os alunos foram previamente informados sobre a metodologia que iria ser empregada, objetivando avançarem em suas tarefas de disseminadores da paz. Estive presente em todos eles, juntamente com Mestre Lula e Mestra Carla, que fizeram questão de acompanhar o começo desse processo nos espaços de ensino da instituição.

Essa primeira fase, relacionada à investigação, ocorreu de forma diferenciada do itinerário dos círculos de cultura, conforme anunciado anteriormente. Aqui o tema gerador foi sugerido pelos educadores. O objetivo é aprofundar o assunto em pauta.

Deixo claro que assim ocorreu, somente para que um primeiro passo fosse dado na concretização dos círculos de cultura de paz. Os educadores não possuíam experiência com

essa metodologia e decidiram iniciar dessa forma, mas estavam cientes do seguinte enunciado de Freire (1983, p. 118):

Os temas geradores não são um programa a ser doado para o povo ou um “roteiro de pesquisa do universo temático a partir de pontos prefixados pelos investigadores que se julgam a si mesmos os sujeitos exclusivos da investigação”. A investigação da temática é a investigação do próprio pensar do povo. Investigação essa que não pode ser feita sem o povo, como sujeito de seu pensar. Se não fosse assim, ela estaria reduzida a esquemas rígidos, “ao fazer do povo objeto passivo de sua ação investigadora”.

Em todos os círculos de cultura, realizados após a finalização dos jogos na roda de capoeira, os educadores iniciaram a etapa da investigação comentando sobre a necessidade de refletirmos e agirmos em favor da paz. Solicitaram que os alunos trouxessem à mente os conhecimentos adquiridos nas oficinas, que fizeram parte das ações realizadas por eles, logo depois do processo formativo, para inserirem na AZC a temática “cultura da paz”. Alguns recortes de fala:

“Chegamos nas oficinas com algumas ideias sobre paz, conflito, educação para a paz, entre outras. Com as discussões e reflexões nossa visão se ampliou e passamos a ter novos conceitos. Vimos que a paz não é só tranquilidade. O conflito existe porque somos seres diferentes e podem ser resolvidos com o diálogo, de forma positiva e pacífica. A AZC hoje é uma escola que se propõe a educar para a paz. Começamos então nos nossos espaços de ensino a nos mobilizar para a paz. Por isso vamos pensar em conjunto sobre esse tema “ações para a paz na AZC” e juntos encontrar soluções para alguma dificuldade que exista e nos impeça viver a paz em nossa escola de capoeira (Mestra Carla).

A paz, de acordo com o que aprendemos, exige ação da nossa parte. Exige primeiro pensarmos na paz que queremos, de que forma eu contribuo ou não contribuo para que ela seja realidade. Exige a consciência de cada um, para percebermos, aqui dentro da AZC o que falta para a vivência da paz (Mestre Lula).

Dessa forma, os alunos foram incentivados a recordarem e a expressarem suas ideias e sentimentos referentes às palavras geradores: paz, AZC e ação:

Paz eu já sei que é muito mais que calma e tranquilidade. Tem um sentido mais profundo, envolvendo o bem estar de todas as pessoas. Assim também tem que se na AZC (Alemão).

Sem esforço, sem trabalho, sem ação a paz não pode existir. Na AZC todo mundo deve ser responsável pela vivência da paz (Guardião).

Acho que ainda não vivemos a paz na AZC. Mas precisamos ter consciência do que queremos e como podemos viver essa paz, do que falta para ela existir e fazer com que seja realidade (Instrutora Chaveirinho).

Sobre o tema gerador Freire (1983, p. 05) esclarece:

Um mínimo de palavras, com a máxima polivalência fonêmica, é o ponto de partida para a conquista do universo vocabular. Essas palavras, oriundas do próprio universo vocabular do alfabetizando, uma vez transfiguradas pela crítica, a ele retornam em ação transformadora do mundo.

Embora não tenha sido realizada de acordo com o modelo freiriano, a primeira etapa do círculo de cultura de paz da AZC não se restringiu a uma simples coleta de dados, mas funcionou como um momento em que os alunos foram estimulados a sentir, refletir e aprofundar o tema gerador, para terem uma melhor condição de interagir na próxima fase do processo. Nessa ocasião os educadores também puderam ampliar o conhecimento acerca de seus grupos/classes, a respeito de suas visões sobre a temática, suas dificuldades para exprimirem ideias e sentimentos e a profundidade dos saberes dos que se manifestaram através da ação comunicativa.

No passo seguinte, na etapa da tematização, os alunos foram convidados a codificar e decodificar o tema gerador. Foram, portanto, incentivados em primeira instância, a descrever situações vividas por eles ou presenciadas nos núcleos da AZC, relacionadas com o tema gerador, e posteriormente, a reconhecerem-se nelas. Do Núcleo AZC Barra do Ceará trago esse interessante relato:

Muitas vezes saí do treino muito chateado. Não consegui fazer um movimento de capoeira. Alguns colegas riram de mim enquanto tentava realizar esse movimento. Escutei quando me diziam que meu apelido era bem apropriado: Baleia. Sou gordinho sim. Mas várias pessoas também são. Eu não gosto desse apelido. Já basta o que eu sofro no meu colégio, na minha vizinhança e ainda por cima aqui. Eu nunca quis fazer nenhum esporte por causa do meu peso. Vim aprender capoeira num sei nem explicar por que. Ela tem algo especial. Mas penso em sair cada vez que, mesmo por brincadeira tiram sarro de mim, ou quando sair desafiado por alguns colegas a fazer um movimento que não dá pra realizar por causa do peso e principalmente por causa do meu apelido. Eu não sou gordo por que quero, mas porque tenho problemas hormonais. Acho que não dá para ter paz aqui, pelo menos pra mim, enquanto tem pessoas que fazem questão de te deixar pra baixo, de te apontar teu defeito. Sei que é uma tradição na capoeira se escolher o apelido por alguma característica do aluno. Mas acho que os mestres podiam perguntar se gostamos ou não do apelido, se queremos ele. Nunca falei sobre isso. Mas tem tempo para tudo. Se é a paz que queremos construir aqui, eu digo que ela só será possível se a gente se colocar no lugar do outro, para saber se é bom determinadas brincadeiras, se eu ia gostar de receber o que eu faço e digo para os outros e dos outros (Adriano Baleia).

O relato desse aluno mexeu com os presentes. Primeiro, por que participavam dela diretamente, quando, mesmo sem intenção, com palavras ou atos, menosprezavam a sua

forma física, deixando-o desconfortável durante a realização das aulas ou das rodas. Segundo, por que, embora não vivessem o mesmo problema desse aluno, começaram a reconhecer que existiam outras situações similares a essa. A questão do apelido foi para uns um ponto de identificação dentro da problemática:

Bom era mesmo escolher. Tens uns apelidos feinhos... tive que me acostumar com o meu. Mas se eu pudesse trocar eu trocava (Espanador).

Eu concordo com essa ideia do Mestre perguntar nossa opinião sobre o apelido. Eu gosto do meu, mas tenho pelo menos três amigos que detestam os deles (Faísca).

Não é brincadeira ter o apelido de Chiqueirinho. Tudo porque eu demorava a lavar meu abadá e treinava com ele sujo. Tem gente que fica gozando, aí me chama de sujismundo, pano de chão (Chiquerinho).

Outros, embora se sentissem confortáveis com seus apelidos, também concordaram que não gostariam de serem conhecidos pelo resto da vida, por uma alcunha que lhes causasse constrangimento. Foi possível perceber que os apelidos eram vistos, por alguns alunos, como fator depreciativo, e que os mestres tinham que ter cuidado ao escolhê-los.

Alguns educandos, estimulados pelos educadores, posicionaram-se sobre a questão dos comentários que foram endereçados a Adriano:

Eu já passei por isso... Foi logo quando entrei aqui. Não pude participar de um evento de capoeira. Não tinha como pagar. Lá em casa as coisas não estavam boas. Restrição de despesas. Meu pai estava desempregado. Eu havia combinado com vocês que iria. Era meu primeiro evento. Mas não dava. Disse depois que não iria, mas não falei o motivo. Fiquei envergonhando, com medo, sei lá. Escutei depois muita chateação, comentários de que eu não fui porque não queria me misturar... Que era metido a mauricinho... Não se juntava com pobre... Vocês achavam que eu era rico, só porque morava perto do North Shopping. E que não queria andar com vocês por conta de status. As pessoas não sabem da nossa vida, não nos conhece direito e aí saem falando coisas que estão longe de ser verdade (Alexandre).

Mais alguns alunos manifestaram-se sobre esse assunto. Frequentemente faziam comentários sobre os colegas, sem a preocupação de saber se condiziam com a verdade. Novas situações semelhantes foram apresentadas. Educadores e educandos puderam, ao compartilharem suas experiências e seus saberes particulares, ao exporem seus sentimentos e percepções relacionados ao assunto em pauta, ao lerem e interpretarem a realidade de forma crítica, colaborar para o entendimento do tema debatido (decodificação): a falta de

conhecimento sobre o outro, a falta de respeito com relação às diferenças e as limitações dos companheiros era um obstáculo para a construção da paz dentro da AZC. Isso incluía a todos os membros da instituição, seja qual fosse a posição ocupada: se mestre ou discípulo. Esta etapa possibilitou aos participantes tomarem consciência de uma realidade vivida, que ainda estava oculta, mas agora passava a ser conhecida. É importante lembrar que a conscientização “prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos a sua humanização” (FREIRE, 1983, p. 134).

Na etapa da problematização, após o esclarecimento das situações, as reflexões foram conduzidas para as ações transformadoras do contexto vivido. O que fazer para obtermos um maior conhecimento dos companheiros de ideal capoeirista? O que fazer para que houvesse mais respeito e mais compreensão diante das limitações e das diferenças entre os membros da AZC?

Dentre as ações sugeridas, uma foi eleita por unanimidade para ser a primeira a ser posta em prática: a existência de momentos em que mestres, professores e alunos “pudessem se conhecer melhor”, para “estreitar os laços afetivos”, afinal de contas “quando conhecemos melhor o outro fica mais fácil nos relacionarmos” (Professor Macarrão). Essa opção surgiu em decorrência dos diálogos ocorridos nos círculos de cultura de paz, que possibilitaram aos participantes perceberem, de um modo mais profundo, “o mundo interior” dos companheiros:

Foi como se tirássemos parcialmente a capa que escondia nosso verdadeiro eu; mas ainda temos muita coisa para revelar (Instrutora Chaveirinho).

Compreendo agora certas atitudes de alguns alunos. Não é bom tirar conclusões de acordo com nosso ponto de vista, sem saber a realidade dos fatos, ignorando as dificuldades alheias (Professor Macarrão).

As situações surgidas nos demais núcleos da AZC tinham também conotação com a questão dos relacionamentos, de modo que essa proposta foi acatada por todos os núcleos. Nas palavras de Mestre Lula: “conhecer melhor o outro possibilita relações mais equilibradas e conseqüentemente mais pacíficas”.

Nessa perspectiva é que Guimarães (2004, p. 17) centraliza as relações humanas no cerne mesmo do processo educativo, como conteúdo de aprendizagem imprescindível, pois “a educação para a paz começa construindo relações harmônicas entre os membros da comunidade educativa”. Apontando para esse rumo a AZC começou a realizar encontros

mensais com seus integrantes, para reforçar e fortalecer os vínculos entre eles. “ajudar a construir relações mais saudáveis e transformar aquelas que não estão harmonizadas é caminho para uma educação para a paz” (Mestra Carla).

A implantação de um serviço de mediação de conflitos foi outra opção apontada pelos educadores e alunos da instituição. Mestra Carla chamou para si essa responsabilidade de organizar e iniciar o trabalho: “acredito que já venho realizando a mediação, quando chamo para o diálogo os que estão envolvidos em algum conflito. Com a formação pude me situar melhor como mediadora. Agora é só oficializar e colocar em prática o aprendizado”.

Após a realização do primeiro círculo de cultura de paz da AZC, os educadores se reuniram para discutir e refletir sobre a experiência que haviam vivido. Acompanhei esse momento. De forma geral, todos se sentiram intimamente satisfeitos com essa vivência, que possibilitou-lhes conhecer um pouco mais seus alunos, seus medos, seus desejos; as dificuldades de alguns para se expressarem, manifestarem seus sentimentos. Puderam perceber a realidade das relações nos bastidores dos núcleos de ensino: “não eram só flores, mas existem alguns espinhos para serem trabalhados” (Instrutor Renath). Com isso, os educadores passaram a compreender melhor algumas atitudes de seus alunos, chamando-os para diálogo sempre que necessário, antes de tomar alguma decisão impensada e fundada apenas em seus pontos de vistas.

Outros assuntos mobilizaram os debates nos círculos de cultura de paz na AZC: paz na roda de capoeira; paz entre os grupos de capoeira; capoeira, sociedade e paz. Acompanhei alguns núcleos de ensino da instituição até o segundo tema gerador. Apesar da falta de experiência com a metodologia, das adaptações realizadas para que a proposta pudesse acontecer no ambiente da roda de capoeira, em meio as dificuldades e limitações dos envolvidos, posso falar que os círculos de cultura de paz da AZC, proporcionaram aos participantes uma rica exposição de ideias sobre o mundo em que se movimentam e sobre suas ações nesse mundo, capaz de transformá-lo.

Posso afirmar que o círculo de cultura de paz da AZC funcionou como um lugar de construção coletiva de conhecimento, onde todos tinham a palavra, constituída de sentido, de consciência, possibilitando aos educadores e aos educandos, pensar, julgar e transformar o contexto vivido: “ao dizer sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (FREIRE, 1983, p. 07).

Em março de 2016 retornei a sede da AZC, com o intuito de averiguar como se encontravam os trabalhos da instituição direcionados para uma cultura de paz. A instituição

funciona atualmente como uma ONG, atuando não só com a educação para a paz em seu núcleos de ensino, mas abraçando outras causas e atividades que colaboram para a promoção de uma Cultura de Paz na sociedade.

Nesse sentido, criaram o Coletivo de Mulheres da AZC, onde são discutidos assuntos referentes à violência contra a mulher, respaldados por psicólogos, advogados, assistentes sociais. Ampliaram as ações relativas à preservação do meio ambiente, através de palestras e distribuição de material informativo. Realizam encontros temáticos vinculados a questão do preconceito racial, incentivando a participação de alunos e educadores em eventos ligados ao tema. Na área da saúde realizam campanhas para prevenção e esclarecimento sobre câncer de mama e de próstata e algumas endemias como a Zikavírus. E por ultimo, promovem a campanha AZC Capoeira nas Praças, ocasião em que ocupam esses espaços públicos para interagirem com as pessoas, através de aulas de capoeira, musicalidade e dança-afro.

No dia de minha visita, encontrei Mestra Carla terminando uma mediação de conflito. O serviço ainda existe, fato que me deixou muito feliz. Os círculos de cultura de paz, logo depois do quarto tema gerador, passaram a ser realizados trimestralmente e depois foram extintos. Como as aulas funcionam no período da noite, ficou praticamente inviável a manutenção dos encontros:

Ficou difícil manter essa regularidade. Temos muitos alunos que precisam pegar transporte para casa, ou mesmo que residem em áreas de risco, onde o índice de violência é alto. Começamos a receber reclamação de alguns pais por causa do horário. Os alunos começaram a justificar que não poderiam participar por que terminava tarde. Isso não invalida nosso esforço. Nem anula a experiência positiva que tivemos (Mestra Carla).

Para ilustrar a relevância da realização dos círculos de cultura de paz na instituição Mestra Carla relata:

Após a participação nessa experiência temos observado mais respeito e união entre todos. Há uma maior preocupação com os outros. Cuidado, é a palavra certa. Quando alguém falta, procuramos saber o que houve, se aconteceu algum problema. Alguns educadores recebem pedidos de ajuda de alunos, quando percebem que o colega não está bem. Posso dizer que mestres e demais educadores e alunos estão mais próximos, mais afetuosos. Estamos mais sensibilizados com as dificuldades dos outros, afinal todos passamos por problemas, que podem inclusive ser semelhantes aos nossos.

De acordo com a observação dos educadores, segundo Mestra Carla, os círculos de cultura de paz proporcionaram mudanças de atitudes como as citadas anteriormente.

Consequentemente, diminuíram as brincadeiras que acabavam depreciando os colegas, o desrespeito, os apelidos estão sendo mais comedidos. Houve melhora no relacionamento, embora ainda surjam ocasiões em que essas situações se apresentam. “O trabalho continua. Apenas começamos essa tarefa de educar e nos educar para a paz” (Mestra Carla).

O importante é que essa experiência deixou como saldo positivo uma certeza: inserida em um contexto de educação popular, a escola de capoeira é um lugar possível de construção da paz. Sua prática pedagógica, bem conduzida, envolve a transmissão de saberes que se articulam no âmbito da cultura, com base na dialogicidade, na memória, na ancestralidade, na oralidade, na ritualidade e na sua história como arma de resistência cultural.

As lutas pela liberação e aceitação da capoeira, fizeram parte de um processo que visava, sobretudo, a emancipação de seus atores, com o reconhecimento de seus direitos e reconhecimento da importância de seus saberes para os povos que os julgavam subalternos. Portanto, antes de qualquer coisa, a capoeira é uma escola de resistência, que continua até hoje a buscar um lugar de respeito na sociedade (PERKOV, 2012). Resistência à violência, segundo Macul (2008). E é sempre válido recordar que a violência se manifesta em várias expressões.

Ao longo de sua trajetória histórica, sobretudo, durante a fase da marginalização, seus praticantes estiveram trabalhando ativamente para a sua preservação e perpetuação, ao mesmo tempo em que buscavam, juntamente com as camadas sociais excluídas, expressar-se e existir como seres humanos, procurando conquistar o direito de viver dignamente.

É recorrendo aos anais da história do Brasil (AREIAS, 1983), ao protagonismo social dos negros para a sua libertação, às aspirações do povo brasileiro em busca de dias melhores ao longo desses anos, em que a capoeira mesclou-se de quantas formas fossem necessárias para sobreviver às perseguições que lhe foram empreendidas, é que suponho encontrar os elementos que propiciem aos seus praticantes condições que favoreçam a compreensão da cidadania, no sentido de participação social, que conduzam os indivíduos a se engajarem socialmente para promoção da justiça, da solidariedade e da fraternidade (RODRIGUES, 2003).

Educar para a cidadania é educar para a paz. Não há paz sem participação social, sem reivindicações, sem disposição para a conquista e a edificação de uma vida digna, em que a justiça e a igualdade sejam uma realidade para todos. A paz é construída no cotidiano das sociedades, e não se torna realidade sem empenho e trabalho dos indivíduos. Nas palavras de Freire (1986) proferidas em Paris, durante o recebimento do prêmio da Educação para a

Paz oferecido pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura – UNESCO:

(...) a paz implica lutar por ela. A paz se cria, e se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas; a paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar suas vítimas.

Finalizo dando ênfase ao desafio de fazer perceptíveis as possibilidades da escola de capoeira, como lugar de construção de uma cultura de paz. Desafio aceito por vários sujeitos: pesquisadora, orientadora, educadores e educandos da AZC. Trilhar caminhos que conduzam a paz é tarefa de todos que acreditam que ela está ao alcance. A jornada, embora longa, começa com o primeiro passo.

A seguir, apresento algumas considerações sobre a relevância do diálogo no trabalho de educação para a paz.

5.3 O exercício da ação dialógica: dialogando para a paz

Nessa tarefa, de colaborar no processo educativo para a paz, o diálogo, como deve ter ficado perceptível, é compreendido como elemento fundamental. “Com a palavra o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana” (FREIRE, 1983, p. 13). Se o sujeito não “diz sua palavra”, não transmite suas ideias, sentimentos, sua visão sobre a paz, senão tiver espaços que lhe proporcione isso, como assumirá “o ato responsável” de educar-se e educar para a paz?

Falo aqui do diálogo não como mero instrumento metodológico, mas como um “encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos, endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado” (FREIRE, 1996, p. 79). Nessa concepção, o diálogo não pode se resumir a simples troca de ideias ou ao ato de “depositar ideias” de um sujeito para outro. Pode ser visto no sentido de complementariedade, de enriquecimento, pois na exposição de ideias há crescimento das partes envolvidas, sejam estas diferentes ou similares.

Dialogando, expondo seus pensamentos e sentimentos nos círculos de cultura de paz, os educadores da AZC puderam perceber nuances sobre seus alunos que antes não estavam claras, não podiam ser vistas, pois necessitavam dessa troca direta do diálogo que mediatiza uma nova visão do outro, dos objetos, da vida, em um processo de construir e

reconstruir, de transformar a si e ao mundo. Segundo Guimarães (2009, p. 179): “a palavra, mais que um sopro de voz, é a forma pela qual nos inserimos no mundo e pela qual participamos dele”.

Para esse autor a linguagem possui a dimensão de unificar as pessoas, ajudando-as a criar laços de empatia, até mesmo com aqueles que se colocam na condição de nossos desafetos: “diz-se que é impossível falar com um inimigo, porque, quando conseguimos, ele deixa de ser um inimigo e passa a ser um interlocutor” (GUIMARÃES, 2009, p. 180). Nesse sentido é que a violência máxima para o ser humano é a exclusão da possibilidade de dizer a sua palavra, a negação do direito de falar. O exercício da palavra conduz ao reconhecimento do outro, ao acolhimento e a hospitalidade, de forma que ao entrar em conversação com o outro, estamos, mesmo sem a consciência disso, proporcionando a ocorrência da paz.

No item seguinte, deixo claro o que penso sobre o valor de minha iniciativa, quando optei em realizar a Formação em Cultura de Paz com os educadores da AZC.

5.3.1 Relevância da formação: a possibilidade da paz funda-se na habilidade humana

A escola de capoeira, na minha visão, e conforme é possível averiguar nesse estudo, é um espaço onde a paz pode ser ensinada. Lógico que não falo de qualquer escola de capoeira, muito menos de todas as pessoas que ministram aulas, pois é preciso critério antes de matricular ou permitirmos que nossos filhos se matriculem. Segundo Costa (1993, p. 88) o ideal é que os mestres ou professores que estão à frente do ensino da capoeira pertençam “a uma escola que tenha tradição, cujo mestre também tenha tido um mestre, cuja ética seja reconhecida e sabida” que seja fiel, principalmente a esses “princípios”. Sejam principalmente compromissados com a educação para a paz e utilizem os elementos que a capoeira traz em si e que a vinculam com a construção de uma cultura de paz, como no caso do desenvolvimento dos valores humanos na roda de capoeira.

Baseando-me nessas premissas, nos diversos encontros com os educadores da AZC, no que vi e acompanhei durante o desenvolvimento desse trabalho recordo a pergunta que dinamizou essa pesquisa: em que medida a formação em cultura de paz pode contribuir na prática profissional dos educadores da AZC com relação a promoção de uma educação para a paz em seus respectivos núcleos de ensino? Posso responder que sem essa formação não teria sido possível aos educadores iniciarem essa nova trajetória em seus fazeres pedagógicos.

Fundamento-me mais uma vez nas palavras de Guimarães (2004, p. 14) para assim posicionar-me:

A possibilidade da paz funda-se na habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto, constituindo-se uma das mais decisivas experiências humanas. É preciso capacitar as pessoas para que desenvolvam seu potencial de ação e mudança (...) em vista de um maior engajamento na causa da paz.

Segundo Guimarães (2006) é possível perceber na sociedade contemporânea uma grande demanda por pessoas capacitadas em educação e cultura de paz, que possam contribuir para a construção de políticas públicas voltadas à superação de todas as violências. Estes sujeitos teriam mais facilidades em constituir grupos e espaços capazes de influenciar a sociedade para mover-se em torno das propostas por uma cultura de paz. Daí a relevância das formações voltadas para o ideário da paz.

Nosso intuito com a formação dos educadores da AZC foi ampliar o quadro de pessoas comprometidas com uma educação para a paz. Consciente de que prestei minha colaboração na AZC, desliguei-me de seu quadro de afiliados no início de 2015, com a certeza que fiz o melhor e que os educadores deram o melhor de si para essa nova empreitada. Plantei as primeiras sementes. Acompanhei a primeira colheita, observando os educadores que passaram pela formação, atuarem como educadores para a paz em seus núcleos de ensino, plantando as suas próprias sementes. Que a colheita seja farta. Que perseverem na tarefa abraçada de contribuir para o estabelecimento de uma cultura de paz.

Outra seara me espera o plantio: o Grupo Capoeira Muzambê – GCM. Através dessa nova escola, pretendo estender as ações formativas para a paz para outros grupos de capoeira do Estado do Ceará. Amplio assim o meu sonho de viver a paz. O sonho aqui não deve ser entendido como fuga da realidade, mas “projetar”, “delinear”, “estruturar”, “sob os todos os ângulos possíveis, a sociedade em que a não-violência estruture o comportamento das pessoas e instituições” (GUIMARÃES, 2006, p. 25).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desejamos a Paz! Uma paz construída com, voz, com justiça social, espiritualidade, arte, lazer, prazer e cordialidade. Uma paz que nos faça mais humanos, e, portanto, mais educados e educadores (Kelma Matos).

Inúmeras vezes meus olhos percorreram as páginas aqui grafadas revendo o seu conteúdo, conduzindo-me a relembrar os momentos vividos que tiveram como consequência cada experiência aqui apresentada. Emociona-me, sobretudo, a lembrança dos encontros de formação onde estivemos, formadora e formandos, acrescentando nossa bagagem de conhecimentos e sentimentos.

Muitas mentes e coração estiveram unidos nessa tarefa de compor esse estudo, fazendo com que a caminhada para o seu desenvolvimento e concretude se enriquecesse de vozes, ideias, palavras, emoções, diálogos, construções e desconstruções, proporcionando a todos os envolvidos reflexões valiosas que se consubstanciaram em aprendizagens diversas que de forma geral, se apresentam como roteiros seguros para ampliar os esforços na construção de uma cultura de paz.

Destaco entre estas, a ressignificação do conceito de paz, antes abordado em um sentido negativo, traduzindo-se em ausência de guerras e de conflitos, em passividade e permissividade, passando a ser visto em uma concepção positiva, em que a prática do diálogo na relação entre as pessoas é utilizada para solucionar conflitos; onde é adotada uma postura democrática diante da vida, que implica em uma dinâmica de cooperação planejada e constante movimento de instalação da justiça, através da efetivação dos direitos humanos (JARES, 2007, 2002; GUIMARÃES, 2006, 2004).

O conflito, por sua vez, passou a ter uma nova compreensão pautada na positividade, começando a ser visto pelo grupo em formação como um fenômeno próprio da convivência humana, suscetível de ser conduzido de modo a integrar os indivíduos por meio do diálogo, seja através da mediação ou por consenso direto, onde os envolvidos, não necessitam de uma terceira pessoa para facilitar a busca de soluções pacíficas para situação (GUIMARÃES, 2006). Nessa perspectiva, concebe-se uma dimensão educativa do conflito, em vista da utilização e do desenvolvimento de métodos democráticos de superação das desavenças, sejam individuais ou coletivas, evitando-se resoluções violentas de conflitos.

Seguindo a trajetória do processo formativo, vi a proposta pedagógica da educação para a paz ser apontada pelos sujeitos da pesquisa como caminho fundamental para fomentar a formação de gerações orientadas por valores como respeito, cooperação, solidariedade, amor, entre outras, inserindo o desenvolvimento de valores humanos como proposta educativa passível de colaborar para que os indivíduos, diante da realidade complexa e conflituosa em que vivemos, possam ter atitudes mais harmonizadas, pautadas na não-violência (JARES, 2007; MATOS, CASTRO, NASIMENTO, 2010).

Em outro momento, os educandos passaram à posição de formadores, cada um em seu local de ensino, na condição do jardineiro que começa semeadura em seu campo de trabalho. E assim fizeram! Mais uma vez a noção de paz passou por uma reconceituação, possibilitando aos alunos dos núcleos da AZC falarem sobre a paz que eles queriam para si e para o mundo. A paz aqui passou a ser concebida de forma coletiva, envolvendo o cuidado com os seres humanos, e com a Terra inteira, lembrando as ideias de Boff (1999) que enfatizam o cuidado como dimensão essencial do ser humano, que não pode ser suprimido da vida social, pois a essência da vida humana, segundo o autor, encontra-se, mas basicamente nesse aspecto, do que propriamente na inteligência, na liberdade ou criatividade. A paz, no entendimento dos alunos dos núcleos da AZC, despontou intimamente vinculada à participação na sociedade, ao exercício de atitudes e ações promotoras da justiça social e da igualdade, direcionada a efetivação e desenvolvimentos dos direitos humanos.

Nessa etapa, através das várias oficinas realizadas pelos educandos em seus locais de ensino, vários conceitos ligados à cultura de paz foram discutidos, revistos, renovados, trazendo aos alunos dos núcleos da AZC reflexões sobre as conquistas que já realizamos e as que ainda necessitamos adquirir na busca e disseminação da paz.

Os círculos de cultura de paz, realizados ao término das rodas de capoeira nos vários núcleos da AZC, possibilitaram aos educadores uma percepção mais aprofundada dos seus alunos, desvelando suas aspirações e os aspectos a serem trabalhados, para melhorarem seu desenvolvimento como capoeirista e como seres humanos. Em sua prática inicial, os círculos de cultura apontaram, por meio da solicitação dos participantes, a necessidade de encontros entre educandos e educadores, em que pudessem fortalecer os laços afetivos, como passo fundamental para relações mais harmoniosas e conseqüentemente mais pacíficas e equilibradas.

Nesse sentido Guimarães (2009, p.179) afirma: “o tratamento das relações interpessoais ocupa um lugar de destaque na educação para a paz, constituindo-se como um

dos seus pilares”. Para esse autor, não será possível realizarmos as tarefas essenciais da humanidade, se não houver esforço de nossa parte para aprendermos a compreender e o outro, estabelecendo assim relações de parceria e solidariedade.

No desenvolvimento desse estudo vi com alegria se confirmar o que intimamente previa: a escola de capoeira é um espaço onde é possível se educar para a paz. É necessário o engajamento de todos no movimento pela paz, instalando uma cultura que permita combinar harmonicamente atitudes individuais e coletivas a favor do bem comum e do desenvolvimento humano. “Faz-se necessário projetar alternativas e possibilidades, concentrando-se no detalhamento e na caracterização da agenda e do projeto de paz” (GUIMARÃES, 2009, p.180).

Nesse aspecto, a escola de capoeira, cujos educadores em suas práticas pedagógicas cotidianas de ensino aprendizagem utilizam elementos constituintes de uma educação para a paz, presta sua colaboração para a instauração de uma cultura de paz, principalmente no que se relaciona a uma educação em valores humanos, desenvolvidos na prática diária desse jogo atlético, como na vivência de seus fundamentos. A proposta de educar para a paz na capoeira não trata simplesmente de formar jogadores de capoeira, mas de ajudar na formação de seres humanos capazes de lidar com as diferenças, com a alteridade, mais tolerantes e livres de preconceito.

No decorrer desse trabalho de pesquisa, vi, ouvi e senti com o coração cheio de esperança o valor de minha iniciativa, quando assumi a organização e condução da Formação em Cultura de Paz dos educadores da AZC, seja para gerar conhecimento e alimentar a curiosidade que nos move, seja nessa perspectiva de favorecer a paz. Esperança na humanidade, na possibilidade de dias melhores, em que de o sonho de hoje, da existência de um mundo novo, venha a ser realidade. “Nem tudo está perdido quando há pessoas que sonham” (GUIMARÃES, 2004, P. 25). Sendo assim, sigo sonhando e trabalhando para um dia viver com plenitude a paz!

REFERÊNCIAS

- ABADE, Lemos Flávia. Lima, YUSKA. **A oficina de intervenção psicossocial como estratégia de formação e articulação no trabalho com educadoras no contexto da pesquisa-ação**, 2009. Disponível em: www.abrapso.org.br Acesso em: 12/06/2013.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judite. GEWANDSZNAIDER, F; **O método nas Ciências Naturais e Exatas**. 2ª ed. São Paulo: Editora Thomson Learning, 2002.
- ARAÚJO, Alceu Maynard. **Cultura Popular Brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1977.
- ARENAL, C. **La nocion de paz y la educacion para la paz**. Seminario sobre formación de monitores de educación para la paz. Madrid: Cruz Roja Espanhola, 1989.
- ABRAMOVAY, Miriam. CASTRO, Mary Garcia. **Ensino Médio: Múltiplas Vozes**. Brasília: UNESCO/ MEC, 2003, p. 662.
- ANDRE, Marli Eliza. Perspectivas atuais da pesquisa sobre docência. In: CATANI, Denice; BUENO, Belmira (orgs.). **Docência, memória e gênero**. São Paulo: Escrituras Editora, 1997.
- AREIAS, Almir das. **O que é a capoeira**. Coleção Primeiros Passos. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- ABRANCHES, Dunshee de. **De actas e actos do Governo Provisório**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1907.
- AMARAL, Braz do. **Os grandes mercados de escravos africanos**. As tribos importadas: sua distribuição regional, fatos da vida do Brasil. Bahia: Tipografia naval, 1941.
- AGUIAR, Kátia Faria de, ROCHA, Marisa Lopes. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, dez 2003, vol.23, nº4, p.64-73.
- _____. Práticas Universitárias e a Formação Sócio-política. **Anuário do Laboratório de Subjetividade e Política**, nº 3/4, 1997, p. 87-102.
- ALVES, M. A. A Inversão das vozes: **Narrativas sobre o Grande Bom Jardim**. Monografia apresentada na conclusão do Curso, UECE, 1999. Fortaleza - Ceará
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Obras escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOFF, Leonardo. Saber cuidar: **Ética do humano – compaixão pela Terra**. Petrópolis, RJ: vozes, 1999. BOULDING, Elise.
- BOMBASSARO, Luís Carlos. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. Revista Educação, n. 2, p. 445-451, maio/ago, 2006. Disponível em www.revistaseletronicas.pucrs.br. Acesso: 15/07/ 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 3ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BONFIM, G. C. S. A prática da capoeira na educação física e sua contribuição para a aplicação da lei 10.639 no ambiente escolar: **a capoeira como meio de inclusão social e da cidadania** (2012). Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conece/3conece/paper/viewFile/2379/975>. Acesso: 14/02/2015.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves do; MATOS, Kelma Socorro Lopes de. (orgs.) **Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola**. Fortaleza: UFC, 2006.

BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. SANTOS, Débora Andreia dos. CONCEIÇÃO, Luzineide dos Santos. **Mídia, juventudes educação: perspectivas e implicações**. 2009. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/midia-juventudes-e-educacao-perspectivas-e-implicacoes.pdf. Acesso: 18/05/2016.

BLUTEAU, Rafael. **Vocabulário Português e Latino**. Coimbra: Colégio das Artes, 1712, vol. II, pág.129.

COSTA, Reginaldo da Silveira. **Capoeira: o caminho do berimbau**. Brasília: Thesaurus, 1993.

CAPOEIRA, Nestor. **Capoeira: Os fundamentos da malícia**. Rio de Janeiro: Record, 1992.

_____. **Galo já cantou**. Rio de Janeiro: Arte, 1985.

_____. **O pequeno manual do jogador de capoeira**. São Paulo: Ground, 1981.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Folclore do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1967.

CUNHA JR., Henrique. Os negros não se deixaram escravizar: temas para as aulas de história dos afrodescendentes. **Revista Eletrônica Espaço Acadêmico**, v. 69, p. 1-10, 2007. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/069/69>

CUBERES, Maria Tereza G. (1989) *El taller de los talleres*. Buenos Aires: Estrada.

CRUZ, Maria Auxiliadora Gadelha. **Juventudes e Meio Ambiente: práticas e processos educativos de jovens no entorno da Lagoa do Opaia**. 2009. 152 f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

FARIA, Bento de. **Código Penal Brasileiro Comentado**, v. 1. 3ª ed. Rio de Janeiro: Record, 1961.

FARIA, Hamilton. **Cenários e horizontes da ação global e local**. Fórum: Cultura de Paz e Pedagogia da Convivência – Ação e Políticas Públicas em 2008. Pontão de Convivência e Cultura de Paz do Instituto Pólis. Disponível em: www.soudapaz.org. Acesso em: 13/04/2015

FALCÃO, José Luiz. Cirqueira. **Capoeira na Educação Física**. In: *Sprint Magazine*, nº 79, Sprint, 1993.

FERREIRA, L.F.S. LIMA, L.A.N. LOPES, DINIZ, I.K dos S. **Possibilidades educacionais da capoeira na Educação Física escolar (2012)**. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd196/possibilidades-educacionais-da-capoeira.htm>. Acesso: 12/12/2014.

FERENC, Alvanize Valente Fernandes. MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores, docência universitária e o aprender a ensinar (2005)**. Disponível em: www.unesp.br. Acesso: 15/08/2013.

FERNANDES, Luane Cassano - **A Criança e a Capoeira (2012)**. Disponível em <http://berimbrasil.com.br/site/crianca-na-capoeira/>. Acesso: 12/09/2014.

FUSARI, José Cerchi CORTESE, Marlene Pedro. **Formação de Professores a nível de 2º Grau**. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Nº 68 p. 70-79. Fev. 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000, p. 33.

_____. **Essa escola chamada vida**. São Paulo: Ática, 6ª. Ed., 1988.

_____. **Política e educação: ensaios**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Org. e notas de Ana Maria Araújo Freire).

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

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. (1983). 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **O Correio da UNESCO**. Dezembro – 1986, p.46.

_____. **Pedagogia da Tolerância**. Organização e Notas: Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: UNESP, 2004.

GERSON, Brasil. **História das Ruas do Rio de Janeiro**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lacerda Editora, 2000.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Por uma cultura de paz**. In: *Mundo jovem*. Porto Alegre, v. 303, p. 19, 01 fev.2000.

GUIMARÃES, _____. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. 2 ed –Caxias do Sul, RS: Educ, 2011.

_____. A Educação para a Paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. **Revista Educação**, n. 2, p. 329 -368, maio/ago, Porto Alegre 2006a. Disponível em www.revistaseletronicas.pucrs.br. Acesso: 22/06/ 2013.

_____. **Aprender a educar para a paz:** Instrumental para capacitação de educadores em educação para a paz. Goiás: Rede Paz, 2006.

_____. **Um novo mundo é possível:** dez boas razões para educar para a paz, praticar a tolerância, promover o diálogo inter-religioso, ser solidário, promover os direitos humanos. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

_____. **Educação para a paz e novas tecnologias.** Caxias do Sul, v. 14, n. 3, p. 167-188, set./dez. 2009.

GALTUNG, J. Violence, Journal Peace and Peace Eresearch. **Journal of Peace Research.** Vol. 6, 1969, p. 167-191.

GALTUNG, J. **Conlittct a way of life. Essays in peace research.** Vol. III, 1978.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Trad. Isabel Nascisa. Porto: Porto Editora, 1999.

GEEVERGHESE, Manoj. **O valor educativo da capoeira.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

GROSSI, Yane de Souza; FERREIRA, Amauri Carlos. Razão narrativa: significado e memória. **Revista da Associação Brasileira de História Oral**, nº 4, junho de 2001.

GUERRA, Edith Fernandes. Doces recordações. Brasília – DF, Edit. Sião Empreendimentos Evangélicos, 1991, p. 28 a 38.

HAGE, Maria do Socorro Castro. (2006) **Formação de professores:** reflexões sobre seu saber/fazer. Disponível em: www.faculdaedefundetec.com.br. Acesso: 13/07/2013.

JARES, Xesus Rodrigues. **Educar para a paz em tempos difíceis.** Tradução de Elizabete de Moraes Santana. São: Atenas, 2007.

_____. **Educação para a paz:** sua teoria e prática. Tradução de Fátima Murad. 2 ed.. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. (2003). **A educação para a paz como estratégia de aproximação das gerações.** Congresso Internacional Co-Educação de Gerações. São Paulo /outubro 2003. Disponível em www.sescsp.org.br. Acesso :25/09/2013.

_____. **Educação e conflito.** Guia de educação para a convivência. Porto (Portugal), Edições ASA, 2004.

JAQUEIRA, A.R.F. **Análise dos Fatores de Violência no Contexto da Capoeira Segundo os seus Intervenientes** - os capoeiristas. Portugal: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física Universidade de Coimbra, 2005.

JORDÃO, Gilberto. **O mestre e a escola no período colonial brasileiro.** *Revista da Educação Física*/ Maringá: UEM v. 13, n. 1, p. 27-31, 1. sem. 2002.

JORDÃO, Emereciano. **O Elogio da Tribuna**. Secretaria do Interior e Justiça (Arquivo Público Estadual, Recife), 1953, p. 02.

LERACH, J. P. **La regulacion del conflito social: um enfoque practico**. Dossier fotocopiado, Barcelona, 1985.

LIMA Yuska, ABADE Flávia Lemos. (2009). **A oficina de intervenção psicossocial como estratégia de formação e articulação no trabalho com educadoras no contexto da pesquisa-ação**. Disponível em www.abrapso.org.br. Acesso: 15/06/2013.

LOPES, Odailton Potton. **A Capoeira na Universidade**. 1991. 120 f. Monografia (Graduação em Educação) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 1991.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. FRANCO, Jussara Botelho. Aspectos teóricos e metodológicos do círculo de cultura de paz em educação ambiental. In: **Ambiente e Educação**; vol. 17, 2012, p. 11-27.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli. E. D. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo; EPU, 1986.

MACUL, Marcus Vinicius Santana. **Capoeira, luta de resistência à violência**. Boletim Interfaces da Psicologia da UFRuralRJ - 2º Seminário, p. 50-74, 2008.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. VIEIRA, Sofia Lerche Vieira **O prazer de conhecer**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. Escola: quando a juventude tece significados. In: DAMASCENO, Maria Nobre; MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VASCONCELOS, José Gerardo (Org.) **Trajetórias da juventude**. Fortaleza: Editora da UFC, 2001.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. A Paz Protege: Cultura de Paz, Juventudes e Docentes. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de, NONATO JÚNIOR Raimundo (orgs) **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade**. Fortaleza: edições UFC, 2010.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. MACEDO, R. M. de A. Educação para a paz: reflexões à luz da pedagogia de Paulo Freire. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de, NONATO JÚNIOR Raimundo (orgs) **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade**. Fortaleza: edições UFC, 2010.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. NASCIMENTO, Verônica Salgueiro. (2010). **Articulando saberes da Educação para a Paz e Educação Ambiental**. O anúncio de uma nova era. Disponível em: www.desenvolvimento-regional-sustentavel.blogspot.com. Acesso: 21/09/2013.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. CRUZ, Carlos Alberto Carneiro. SANTOS DA SILVA, Francisca Eliana. SILVA, Élide Mônica Soares da. Cultura de Paz e Educação: experiências com jovens do Projovem Urbano de Fortaleza. In: **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade**. Fortaleza: edições UFC, 2011.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. CASTRO, Livia Maia Duarte. Valores humanos e afetividade, conceitos importantes para a construção de relações no espaço escolar. In:

MATOS, Kelma Socorro Lopes de, (org) **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade III**. Fortaleza: edições UFC, 2012.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. CASTRO, Livia Maia Duarte. Valores humanos no Liceu omingos Sávio; Projeto por uma escola de paz. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de, (org) **Cultura de Paz, Educação IV**. Fortaleza: edições UFC, 2015.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. Juventudes e Cultura de Paz: Diálogos de Esperança. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina, ano 12, n. 16, p.65-70, jan./jul. 2007.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. NASCIMENTO, Dário Gomes do. ALMEIDA MATOS, Catarina da Graça. (2013). **Cultura de Paz e contribuições para a educação e emancipação humana**. Disponível em: www.editorarealize.com.br. Acesso: 22/07/2013.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. SAMPAIO, Daniela Dias Furlani. Espiritualidade e Educação: Meditação pela paz com jovens de Fortaleza. In: In: MATOS, K.S.L. de; JUNIOR, R. N. (org) **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade**. Fortaleza: edições UFC, 2010.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; MATTOS, Sandra Maria Nascimento. (2006). **Formando professores reflexivos**: instaurando valores humanos. Disponível em: www.aedb.br. Acesso: 25/06/2013.

MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes; CASTRO, Livia Maria Duarte de; MATOS, Catarina da Graça Almeida. **Oficinas pedagógicas na formação de professores em cultura de paz** (2010). Disponível em: <http://editorarealiza.com.br/revistas/fiped/trabalhos>. Acesso: 15/05/2014.

MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes. Juventudes e Educação Ambiental: construindo cidadania com os coletivos jovens. In: **Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental**. Ministério do Meio Ambiente. Ministério da Educação. Brasília: UNESCO, 2006, p. 81-87.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. NASCIMENTO, Verônica Salgueiro. Articulando saberes de educação para a paz e educação ambiental In: MATOS, K.S.L. de; JUNIOR, R. N.; NASCIMENTO, V. (org) **Cultura de Paz: do conhecimento à sabedoria**. Fortaleza: edições UFC, 2008, p. 64-73.

MELLO, Maria Alba Guedes Machado. (2009). **A educação em valores como um movimento de renovação pedagógica**. Disponível em: www.artigos.com. Acesso em: 15/05/2013.

MELLO Ana Cláudia Collaço, JULIANO, Dilam Beatriz Rocha, COLLAÇO, Gabriel Henrique, CASAGRANDE, Jacir Leonir. **Metodologia da Pesquisa**. Ed. 3. Palhoça: UnisulVirtual, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Ed. 11ª . Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994, p.21.

MONTESORI, Maria. **A educação e a paz**. Tradução Sonia Maria Alvarenga Braga. Campinas, SP: Papirus, 2004.

NASCENTES, Antenor. Carta a Waldeloir Rego. In: REGO, Waldeloir, **Capoeira Angola** - Ensaio sócio – etnográfico. Salvador: Itapuã, 1968.

NASCENTES, Antenor. Três Brasileirismos. **Revista Brasileira de Filologia**. Livraria Acadêmica: Rio de Janeiro, 1955, vol. I, pág. 20.

_____. **Dicionário da Língua Portuguesa**. Academia Brasileira de Letras, tomo I, 1964.

OLIVEIRA, Raquel Alexandra Duarte. **Resolução de conflitos**. Perspectiva dos alunos do 4º ano do Conselho de Arruda dos Vinhos. 2007. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão Educacional), Universidade Aberta, Lisboa, 2007.

PASTINHA, Vicente Ferreira. **Capoeira Angola**. SALVADOR: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 1988.

PERKOV, Paulo Lara. **Capoeira: possibilidades de educação emancipatória junto a jovens de classes populares?** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação), UNISINOS, São Leopoldo, 2012.

REGO, Waldeloir. **Capoeira Angola** – Ensaio sócio – etnográfico. Salvador: Itapuã, 1968.

_____. **Um calendário da Festa Nagô na Bahia**. In: Jornal da Bahia, SALVADOR, 29/09/1993, 2º caderno, p. 02.

RENA, Luiz Carlos C. B. **Sexualidade e adolescência**: as oficinas como prática pedagógica. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ROHAN, Henrique Beaurepaire. Reforma da Ortografia Portuguesa. **Revista Brasileira**, Rio de Janeiro, 1879, tomo II, pág. 426.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

RODRIGUES, Lúcia Vanda. **A capoeira como instrumento de educação para a cidadania**. 2003. 87 f. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Centro de Estudos de Ciências Sociais Aplicados, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2003.

SÁPIRAS, RAMIRO. **A arte de viver**- São Leopoldo – Ed. Recanto das Letras, 2006.

SENGHAAS, Dieter. La educación para a paz em um mundo sin paz. **Educación, Instituto de Colaboración Científica**, Tubingem, v. 3, p. 9-80, 1971.

SOUSA, Manoel Lima de. **ABC da Capoeira**. Fortaleza-CE: Imaginário Editorial e Gráfica, 2006.

SAVIANI, DERMEVAL. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan/abr, 2009, p. 143-155.

_____. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2008, p. 218-221.

SILVA, Antônio de Moraes. **Diccionario da Lingua Portuguesa**. V. I, Lisboa: Oficina Simão Thaddeo Ferreira, 1813, p. 343.

SILVA, João Manuel Pereira da. **História da Fundação do Império**. Segundo período do Reinado de Pedro I no Brasil. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, 1864, p. 289.

SILVA, Rose Neubauer. **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SILVA, Jaqueline Barbosa da. **As representações sociais dos professores em classes multisseriadas sobre a formação continuada**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Jean Adriano Barros da. **Importância da capoeira no desenvolvimento da cultura corporal na educação infantil**. 2003. 41 f.. Monografia (Especialização em Metodologia do Ensino da Educação Física Escolar), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2003.

SILVA, Gabriela Tunes da. Sobre possibilidades de exercício da ética inter-humana no jogo da capoeira. **Revista virtual de gestão de iniciativas sociais**, número 10, p.9-20. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2007.

SOARES, Antônio Joaquim de Macedo. **Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1954, p. 106-107.

SOARES, Antônio Joaquim de Macedo. Estudos lexicográficos do dialeto brasileiro, **Revista Brasileira**, Rio de Janeiro 1880, pág. 228-235.

SOUZA, Sérgio Augusto Rosa de. OLIVEIRA, Amauri A. Bássoli de. Estruturação da capoeira como conteúdo da educação física no ensino fundamental e médio. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 43-50, 2. sem. 2001.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. 1995. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1995.

VIEIRA, Luiz Renato e ASSUNÇÃO, Matthias Röhrig. **Os Desafios Contemporâneos da Capoeira**. Disponível em <http://dc.itamaraty.gov.br/imagens-e-textos/revista-textos-do-brasil/portugues/revista14-mat2>. Acesso em 20/07/2015.

TANURI, Leonor Maria. **História da formação de professores**. Revista Brasileira de Educação, nº 14, mai/jun/jul/ago, 2000, p. 61-88.

TARDIF, Mauricio. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TAYLOR Steven; BODGAN. J. Robert. **Introdução ao Método de Pesquisa Qualitativa**. Nova York: Editora John Wiley & Sons, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Silva Nivaldo. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TORREGO, J. C. Mediação de Conflitos em Instituições Educativas. **Manual para Formação de Mediadores**. 1ª ed. Porto: Asa 2003.

ZYCH, Valleska; KUHN, Daniela. **Capoeira**: um despertar para o autoconhecimento. In: Encontro Paranaense, Congresso Brasileiro de Psicoterapias Corporais, XVI, XI, 2001. Anais. Disponível em: www.centroreichiano.com.br/artigos. Acesso: 21/06/2013.

APÊNDICES

APÊNDICES A – Roteiro de entrevistas/mestres de capoeira

APÊNDICES B – Termo de consentimento livre e esclarecido (maiores de 18 anos)

APÊNDICES C – Termo de consentimento livre e esclarecido (menores de 18 anos)

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista aplicada a mestres de capoeira

Título da Pesquisa: Se é de paz pode chegar, entrar na roda e jogar: formação na condição de educadores da Associação Zumbi Capoeira em cultura de paz.

Pesquisadora: Lúcia Vanda Rodrigues Dias

Nome da Orientadora: Kelma Socorro Lopes de Matos

1. Nome:
2. Como é conhecido no meio capoeirista?
3. Nome do grupo e a filosofia?
4. O que é capoeira?
5. Capoeira é educação?
6. O que é paz?
7. O que é cultura de paz?
8. Capoeira e cultura de paz: Possibilidades?

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido (maiores de 18 anos)

Título da Pesquisa: Se é de paz pode chegar, entrar na roda e jogar: formação na condição de educadores da Associação Zumbi Capoeira em cultura de paz.

Nome da Pesquisadora: Lúcia Vanda Rodrigues Dias.

Nome da Orientadora: Kelma Socorro Lopes de Matos.

Sob o título “Se é de paz pode chegar, entrar na roda e jogar: formação dos educadores da Associação Zumbi Capoeira em cultura de paz”, a pesquisa que culminará na Tese de Doutorado, pretende investigar em que medida a formação em cultura de paz pode contribuir para as práticas pedagógicas de 20 educadores da Associação Zumbi Capoeira – AZC.

Os dados individualmente obtidos estarão sob sigilo ético, não sendo mencionado os nomes dos (das) participantes em nenhuma apresentação oral ou escrita que venha a ser publicada, a não ser que o/a autor/autora do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a.

A participação na pesquisa não oferece nenhum risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o/a participante resolver não mais participar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda liberdade de o fazer sem que para isso acarrete qualquer consequência.

A pesquisadora é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará -UFC e se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa, ou posteriormente.

Após ter receber as informações acima e esclarecidas todas as minhas dúvidas acerca da investigação, eu _____, RG. nº. _____ concordo em participar da referida pesquisa, autorizando a publicação de meus depoimentos ou falas proferidas, parcial ou integralmente, assim com a publicação de fotografias em que eu esteja presente.

Quanto à minha identificação na pesquisa opto:

- () pela identificação do nome ou codinome com que sou conhecido no meio capoeirista.
- () pela identificação do nome.
- () pela não identificação e uso de um codinome.

Assinatura do participante _____

Assinatura do pesquisador _____

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (menores de 18 anos)

Título da Pesquisa: Se é de paz pode chegar, entrar na roda e jogar: formação na condição de educadores da Associação Zumbi Capoeira em cultura de paz.

Nome da Pesquisadora: Lúcia Vanda Rodrigues Dias.

Nome da Orientadora: Kelma Socorro Lopes de Matos.

Sob o título “Se é de paz pode chegar, entrar na roda e jogar: formação dos educadores da Associação Zumbi Capoeira em cultura de paz”, a pesquisa que culminará na Tese de Doutorado, pretende investigar em que medida a formação em cultura de paz pode contribuir para as práticas pedagógicas de 20 educadores da Associação Zumbi Capoeira – AZC, .

Os dados individualmente obtidos estarão sob sigilo ético, não sendo mencionado os nomes dos (das) participantes em nenhuma apresentação oral ou escrita que venha a ser publicada, a não ser que o/a autor/autora do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a.

A participação na pesquisa não oferece nenhum risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o/a participante resolver não mais participar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda liberdade de o fazer sem que para isso acarrete qualquer consequência.

A pesquisadora é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará -UFC e se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa, ou posteriormente.

Após ter sido informado e esclarecido todas as minhas dúvidas acerca da investigação, eu _____, RG. nº. _____, representante legal de _____, concordo com sua participação na referida pesquisa, autorizando a publicação de seus depoimentos ou falas proferidas, parcial ou integralmente, assim como a publicação de fotografias em que esteja presente.

Quanto à minha identificação na pesquisa opto:

- () pela identificação do nome ou codinome com que sou conhecido no meio capoeirista.
- () pela identificação do nome.
- () pela não identificação e uso de um codinome.

Assinatura do responsável legal: _____

Assinatura do pesquisador: _____

ANEXOS

ANEXO A – Oficina I: Capoeira, da senzala ao contexto educacional.

ANEXO B – Oficina II: Nossa identidade mais profunda, educadores para a paz.

ANEXO C – Oficina III: Paz, caminho e meta.

ANEXO D – Oficina IV: Não-violência, a referência fundamental.

ANEXO E – Oficina V: Conversando sobre violências.

ANEXO F – Oficina VI: Compreendendo as raízes da guerra e implementando uma cultura de paz.

ANEXO G – Oficina VII: Promovendo direitos humanos.

ANEXO H – Oficina VIII: Instrumentalizando a resolução não-violenta de conflitos.

ANEXO I – Oficina IX: Multiplicando círculos de cultura.

ANEXO J – Oficina X: Organizando a ação para a paz.

ANEXO K – Fanzine/ Oficina Cultura de Paz e Meio Ambiente – A Carta da Terra.

ANEXO A – OFICINA I – CAPOEIRA, DA SENZALA AO CONTEXTO EDUCACIONAL

Objetivo:

- Aprofundar o conhecimento histórico da capoeira;
- Identificar os aspectos educacionais da capoeira.

DESENVOLVIMENTO:

PRIMEIRO MOMENTO: INTEGRAÇÃO

1. *Auto retrato*: Pedir para cada participante iniciar um desenho com o tema “Como você se vê através de um desenho?”, e depois de 1 minuto passar o seu desenho para o colega ao lado e receber o desenho de outro colega para completá-lo. Refletir sobre como estou contribuindo com o desenho do meu colega e como estou ajudando-o a cumprir a tarefa.

SEGUNDO MOMENTO: SENSIBILIZAÇÃO

2. Apresentação dos objetivos da oficina.

3. *Grupos de trabalho*: Formam-se quatro grupos de trabalho, cada um recebendo um número e um papelógrafo. O facilitador solicita que os grupos que discutam duas perguntas: o que é a capoeira? A capoeira é brasileira ou africana? E apresentem posteriormente as respostas justamente com as respectivas justificativas para os questionamentos. Forma-se um painel com os papelógrafos contendo as respostas.

TERCEIRO MOMENTO: APROFUNDAMENTO DA TEMÁTICA

A Capoeira é, hoje, um instrumento educacional, mas nem sempre foi assim. Sabe-se que a referida atividade é uma cultura de resistência do negro no Brasil. É praticada em diversos pontos do planeta e faz parte do cotidiano de muitas escolas, além de objeto de pesquisa em diversas áreas do saber. Essa manifestação afro-brasileira tem algumas características educacionais que podem oferecer colaboração para o processo de ensino-aprendizagem de seus praticantes. Ela pode ser trabalhada em relação com as disciplinas do currículo escolar, sobretudo, com a Educação Física.

Segundo Carlos Eugênio Líbano Soares apud (SILVA, 2003, p. 78) “[...] a Capoeira, se nasceu no Brasil, e foi gerada por africanos, então ela é afro-brasileira. Nem africana nem brasileira, é afro-brasileira”. Durante muitos anos, em nenhum país desse continente ou do mundo encontrava-se prática igual, apenas no Brasil. Essa manifestação cultural foi reconhecida como uma forma de expressão e registrada como Patrimônio Cultural Brasileiro. A Roda e o ofício dos Mestres foram inscritos nos Livros dos Saberes e das Formas de Expressão. É divulgada pelo mundo todo, levando além de si, a cultura nacional, pois realiza diversos shows com apresentações de diversas manifestações culturais brasileiras.

O capoeirista, antigamente chamado de capoeira, no início de seu aparecimento, comenta Rego (1968, p. 291) “[...] foi considerado um marginal, um delinquente, em que a sociedade deveria vigiá-lo e as leis penais enquadrá-los e puni-los”(sic). A primeira codificação penal brasileira, ou seja, o Código Penal do Império do Brasil, de 1830, trazia a figura do Capoeira de maneira implícita no texto contido no capítulo IV que tratava Dos vadios e mendigos. Pois na época o capoeirista era visto como um marginal, um vadio. Após a abolição do regime escravocrata, a situação não mudou muito, o Código Penal da República dos Estados Unidos do Brasil de 1890, deu-lhe tratamento específico no capítulo XII, intitulado Dos vadios e Capoeiras. Reis Machado, o famoso Mestre Bimba, nasce quando a atividade ainda tinha sua prática proibida. Ele desenvolve a Capoeira Regional com a “[...] pretensão de tirar a Capoeira do Código Penal, a fim de que sua prática fosse conhecida por todos e não houvesse mais repressão da sociedade” (SILVA, 2003, p. 52). O referido Mestre

fez apresentações para diversas autoridades, entre essas apresentação está uma que fez para Getúlio Vargas, em 23 de julho de 1953. Sendo o primeiro capoeirista a se exibir para um Presidente da República.

Em 26 de dezembro de 1972, devido aos esforços dos que o sucederam, essa cultura “[...] foi oficializada pela Confederação Brasileira de Pugilismo, [...] foi institucionalizada [...] e vinculada ao Comitê Olímpico Brasileiro” (CAMPOS, 2001, p. 46). Firmou-se, então, como uma prática esportiva presente em escolas, clubes e academias. O processo de aceitação da Capoeira por parte da sociedade se inicia com Mestre Bimba. Sousa (2006, p. 27) afirma que “[...] Mestre Bimba foi o primeiro mestre de capoeira a abrir uma academia de capoeira, em 1932 [...]” A segunda academia foi aberta por Mestre Pastinha, em 1941, com o nome de Centro Desportivo de Capoeira Angola. Atualmente, segundo Campos (2001, p.47) “[...] o capoeirista é um jogador-estudioso, aquele que pratica a Capoeira e, ao mesmo tempo se interessa pela pesquisa, aprofundando e produzindo conhecimentos históricos, técnicos e antropológicos”. Não é apenas um jogador, mas é, sobretudo, um estudioso de sua cultura que colabora para sua manutenção e divulgação.

4. Introdução do facilitador com apresentação de slides: capoeira, da senzala o contexto educacional.

5. Debate

QUARTO MOMENTO: SÍNTESE

8. Trabalho em pequenos grupos, com papelógrafo:

a) Capoeira é educação?

b) Quais os aspectos pedagógicos das capoeira?

9. Plenário

10. Pontualizações do facilitador.

QUINTO MOMENTO: RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA

11. Em grupos, listar experiências pedagógicas com capoeira.

12. Plenário

13. Pontualizações do facilitador.

SEXTO MOMENTO: AVALIAÇÃO

14. Socialização das ações.

15. Avaliação do dia: expor as ideias e as sugestões trazidas pela oficina.

SÉTIMO MOMENTO: CONFRATERNIZAÇÃO

16. Música:

MATERIAL NECESSÁRIO: Fita adesiva, papel, lápis, canetas hidrográficas e giz de cera. Cópias do material teórico utilizado; papelógrafo; canetas hidrográficas; aparelho de som e música.

BIBLIOGRAFIA:

CAMPOS, Hélio. Capoeira na Universidade: Uma Trajetória de Resistência. s/ed., Salvador-BA: SCT, EDUFBA, 2001.

SOUSA, Manoel Lima de . ABC da Capoeira. 1ªed., Fortaleza, CE: Imaginário Editorial e Gráfica, 2006.

REGO, Waldeir. Capoeira Angola: Ensaio Sócio-Etinográfico. s/ed., Salvador, BA: Editora Itapuã, 1968.

SILVA, José Milton Ferreira da. A Linguagem do Corpo na Capoeira. s/ed., Rio de Janeiro – RJ: Sprint, 2003.

ANEXO B – OFICINA II – NOSSA IDENTIDADE MAIS PROFUNDA: EDUCADORES PARA A PAZ

Objetivo:

- Formar uma comunidade de vida e trabalho, em vista de um maior aproveitamento e vivência do curso.
- Oportunizar uma sistematização e intercâmbio das práticas de educação para a paz existente.
- Introduzir elementos de reflexão acerca das tarefas dos educadores e da educação para a paz.

DESENVOLVIMENTO:

PRIMEIRO MOMENTO: INTEGRAÇÃO

1. *Nomes adjetivos*: Grupo em círculo. Cada um se apresenta dizendo seu nome em voz alta, acrescentando um adjetivo que evoque uma qualidade sua, preferencialmente com a mesma letra do nome, justificando a escolha desse adjetivo.

SEGUNDO MOMENTO: SENSIBILIZAÇÃO

2. Apresentação dos objetivos da oficina.
3. *Carteira de identidade pacifista*: O facilitador deve lembrar na ocasião que o trabalho pela paz e a educação já faz parte da história e da vida de cada um e isso será averiguado nesse momento. Cada participante então receberá uma cédula de identidade pacifista que completará com os dados que estão sendo solicitados, conforme vemos no modelo abaixo:

Desenho de si mesmo fazendo uma ação para a paz.	Nome e adjetivo:
	Descrever brevemente uma experiência que o despertou para a paz.
	Escrever o nome de um homem ou mulher que o influenciam na prática da paz.

MOMENTO: APROFUNDAMENTO DA TEMÁTICA

6. Introdução do facilitador:

Após a Primeira Guerra Mundial, educadores como Maria Montessori (1870-1952) e Jean Piaget (1896-1980) começaram a perguntar sobre a possibilidade de a educação contribuir para a promoção da paz. Depois da experiência da Segunda Guerra, a proposta foi retomada por vários grupos em contextos diferentes. A fundação da UNESCO, em 1948, possibilitou o desenvolvimento de iniciativas, respaldadas no conhecido trecho de sua constituição: “assim como as guerras nascem nas mentes humanas, é nas mentes humanas que

devem ser erguidas as defesas da paz”. Uma nova disciplina foi criada nos países nórdicos, nas décadas de 1950 e 1960 – os estudos da paz – incluindo também a reflexão das possibilidades da educação. Na Europa começaram a ser realizadas caravanas educativas da educação para paz. Na década de 1960, sob o influxo dos movimentos de não-violência, começaram a ser ensaiadas várias propostas de educação pela paz, enquanto na América Latina, Paulo Freire (1921-1997) desenvolvia sua educação libertadora. Preparada por essas iniciativas a década de 1980 viu a expansão e a consolidação da educação para a paz, com a publicação de literatura especializada, o surgimento de associações de educadores, a fundação de centros universitários de pesquisa e, sobretudo, a difusão de práticas seja na educação formal ou informal, com experiências diversas em áreas como resolução não-violenta de conflito, a crítica da violência difundida pela sociedade, capacitação de lideranças para atuarem na promoção da paz, etc. Além dessas experiências e iniciativas, deve-se notar que a educação para a paz tem se tornado ponto de políticas públicas, locais, nacionais e internacionais, passando a ser incluída em convênios, recomendações e declarações, sendo fortemente recomendada pela ONU e UNESCO. Mas, a partir desse contexto, o que constituiria a identidade de um educador para a paz? Quem é o educador para a paz? O que faz? Por que faz?

7. Estudo do texto: *Educadores para a paz: identidades e caminhos*.

A Campanha Global de Educação para a Paz, lançada em Haia em 1999, na firme convicção de que não haverá paz sem educação para a paz, possui dois objetivos básicos. Em primeiro lugar, criar reconhecimento público e suporte político para a introdução da Educação pela Paz em todas as esferas da educação, incluindo a educação não formal. Em segundo lugar, promover a formação de educadores para que possam implementar a educação para a paz. Neste sentido, a Campanha entende que a educação para a paz se concretiza especialmente através de pessoas capacitadas para tal, que são seus construtores e responsáveis diretos. Na realidade em que situamo-nos, de conflitos e violência, a formação de educadores para a paz é uma contribuição para o patrimônio ético das comunidades onde vivemos, assegurando multiplicadores de cultura e educação para a paz.

Mas o que caracterizaria o educador para a paz? Talvez uma resposta a esta pudesse começar a ser pensada através das três grandes áreas de atuação em vista da paz e de uma cultura de paz: A pesquisa, a ação e a educação para a paz. A pesquisa trabalha com a produção de conhecimento científico em vista da implementação de uma cultura de paz. Nesse sentido, o pesquisador para a paz incide sobre os canais e práticas de uma sociedade, criticando determinados posicionamentos, propondo outros. Mas a paz necessita, além da ciência e da política, um outro instrumental: A educação. Esta trabalha mais com as referências que constituem uma sociedade: Os valores que contam, os centros de interesse, os critérios de julgamento, enfim, aquele conjunto de referenciais que orientam as pessoas e grupos em suas opções e práticas. Desta maneira, o educador para a paz é aquele que ajuda as pessoas e suas organizações no nível de informações e valores.

Uma das características da educação é sua intencionalidade. O educador é aquele que deseja intencionalmente agir e, por isso, organiza o processo educativo. Neste aspecto, o educador para a paz é alguém que possui intencionalidade: Quer ajudar as pessoas a refletirem sobre a paz, a se posicionarem sobre essa temática, a despertarem sobre essa problemática. É claro que a educação está sendo entendida aqui como mais além do ensino, abrangendo tanto o aspecto formal como o não formal. Entende-se como educador, não apenas o professor, mas todas as pessoas que exercem uma atividade pedagógica intencional e organizada. Neste sentido, poderíamos elencar entre as intenções e propósitos da educação para a paz os seguintes itens:

- a) *Criar referenciais não-violentos*. Trata-se de ajudar as pessoas a se moverem no paradigma da cultura de paz, criando e organizando referenciais que se

regulam por este mesmo paradigma, mudando o antigo ditado da paz *se queres a paz prepara-te para a guerra* para *se queres a paz, prepara-te para a paz*.

b) *Fortalecer conexões comunitárias*. Isto é, contribuir para inserir pessoas e grupos no quadro global da humanidade que caminha para a paz e fazendo repercutir para seu cotidiano aquilo que é a busca das pessoas comprometidas com a paz no mundo.

c) *Formar consenso para a paz*. A educação para a paz como um espaço de debate, diálogo e negociação para que a humanidade opere um consenso em torno da paz, como operou, por exemplo, em torno dos direitos humanos. Como muito bem afirmou Joddy Willians, Prêmio Nobel da Paz 1997 por seu trabalho para a eliminação de minas terrestres; “A paz já não é uma expressão da vontade dos poderosos, mas uma expressão da vontade coletiva de se viver em paz. Todos juntos somos uma superpotência”.

d) *Capacitar pessoas para mudanças pela paz*. As pessoas desejam a paz, mas na maioria das vezes não sabem como contribuir para ela. Daí a necessidade de descobrirem seu poder para a paz – a paz não é apenas responsabilidade dos governantes da ONU - e os caminhos de sua contribuição, o que cada um pode concretamente fazer em seu ambiente.

e) *Promover justiça e o fim das desigualdades sociais*. Mias do que ausência de guerra ou de violência, a paz é a presença de justiça, isto é, do quadro onde as pessoas, individual e grupalmente, desenvolvam suas potencialidades somáticas e mentais.

f) *Oportunizar vivências plurais, para além de preconceitos e estereótipos*. A cultura de violência, como construção humana, se fundamenta nos preconceitos e estereótipos que produz. O reconhecimento e a crítica a ambos - e a sua força de falsear a realidade - constituem um passo importante para a solidariedade e cidadania mundial. Daí a necessidade das pessoas poderem fazer vivências de convivência na diversidade e na pluralidade.

g) *Instrumentalizar para a resolução não-violenta de conflitos*. Tradicionalmente o conflito costuma ser encarado como algo ruim e negativo. No entanto, o conflito não é, em absoluto, obstáculo a uma cultura de paz. Para construir uma cultura de paz é preciso mudar atitudes, crenças e comportamentos, até se tornar natural resolver os conflitos de modo não-violento (por meio de acordos) e não de modo hostil.

h) *Ajudar a lidar com a agressividade*. Há uma diferença entre agressividade e violência. A agressividade constitui-se a força vital de cada pessoa, necessária para superar os obstáculos e limitações do cotidiano. A sua ausência provoca passividade. O importante, então, é trabalhar esta energia de forma construtiva, diminuindo o potencial de agressão.

i) *Desenvolver uma crítica à cultura de violência*. Trata-se de fortalecer uma atitude crítica e esta cultura de violência que nos é imposta, fornecendo instrumental para perceber como a violência eo militarismo atuam em diversos canais, como por exemplo, nos meios de comunicação, brinquedos e jogos de guerra.

Três aspectos parecem constituir a identidade do educador para a paz. Em primeiro lugar, um educador para a paz é aquele que age metodologicamente numa unidade meios\fins, privilegiando o vivido pelo enunciado. A pedagoga argentina Alicia Fernandez, em seu livro “A inteligência aprisionada”, traz o testemunho de uma estudante que denuncia sua professora, dizer gritando que ela não deve gritar, negando na prática aquilo que é

afirmado no discurso. O pacifista norte-americano Abraham Muste insistia em afirmar que “ não existia caminho para a paz, a paz é o caminho”, retomando a convicção gandhiana de que os meios são embriões dos fins e os fins estão embutidos nos meios.

Em segundo lugar, um educador para a paz é aquele que anima\organiza\incentiva círculo de cultura de paz, agindo comunitariamente. Ele sabe que a paz é mais do que a soma de indivíduos em paz; que um indivíduo em paz mais outro indivíduo em paz não nos fornece uma comunidade em paz. E que, por essa razão, é necessário trabalhar comunitariamente. Nenhuma pessoa, atividade ou nível da sociedade é capaz de planejar e transmitir a paz por si só. Tudo está vinculado, tudo se afeta mutuamente. A construção da paz apoia e fortalece relações interdependentes necessárias para as mudanças desejadas.

Finalmente, um educador para a paz é aquele que se insere no grande movimento pela paz, participando ativamente de uma ou mais de suas áreas de atuação: Cultura de paz, direitos humanos, resolução de conflitos, desarmamento, segurança humana. Ele tem a visão de conjunto e de cidadania atuando e articuladamente com as forças de mudança social. Sabe que para além das dimensões pessoais e comunitárias, é necessário também intervir no nível de políticas públicas. Tem consciência de que não basta apenas cada um fazer sua parte ou criar comunidades autênticas de paz, mas que se faz necessário incidir sobre o público, a fim de que possamos ter arranjos sociais que favorecem as pessoas e as comunidades na linha de uma cultura de paz.

8. Comentários do grupo: destaques, descobertas e questionamentos.

9. Pontualizações do facilitador, aprofundando os seguintes aspectos: A compreensão da ação educativa como intencional; os diversos objetivos da educação para a paz; as três características da identidade dos educadores para a paz: o primado vivido sobre o enunciado, o vínculo comunitário e o vínculo com o movimento social para a paz.

QUARTO MOMENTO: SÍNTESE

11. Trabalho em pequenos grupos, com papelógrafo:

- a) O que é educar para a paz?
- b) Quem é o educador para a paz?

11. Plenário

12. Pontualizações do facilitador.

QUINTO MOMENTO: RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA

13. Em pequenos grupos, baseando-se no referencial estudado, traçar práticas e posturas do educador para a paz:

- a) no cotidiano;
- b) nos núcleos de ensino;
- c) na sociedade como um todo.

14. Plenário

15. Pontualizações do facilitador.

SEXTO MOMENTO: AVALIAÇÃO

16. Socialização das ações.

17. Avaliação do dia: expor as idéias e as sugestões trazidas pela oficina.

SÉTIMO MOMENTO: CONFRATERNIZAÇÃO

18. Música *É bonita demais*, de Zé Vicente:

É bonita é de mais (BIS)

A mão de conduz a

A bandeira da paz (BIS)
É a paz verdadeira que
Vem da justiça, irmão
É a paz da esperança que nasce
De dentro do coração (BIS)
É a paz da verdade, da pura
Irmandade, do amor
Paz da comunidade que busca a
Igualdade ô, ô, ô! (BIS)
Paz que é graça e presente
Na vida da gente de fé
Paz do onipotente, Deus à nossa
Frente, Javé. (BIS)

MATERIAL NECESSÁRIO: Cópias do material teórico utilizado; papelógrafo; canetas hidrográficas; aparelho de som e música.

BIBLIOGRAFIA:

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A canção das sete cores: educando para a paz. São Paulo: Contexto, 2005.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. Um novo mundo é possível. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

JARES, Xésus. Educação para a paz; sua teoria e sua prática. Madrid: Editorial Popular, 1999.

_____. Educar para a verdade e a esperança. Madrid: Editorial Popular, 2005.

ANEXO C – OFICINA III – PAZ, CAMINHO E META

Objetivo:

- Partilhar as diversas compreensões de paz existentes.
- Aprofundar e ressignificar o conceito de paz.
- Identificar práticas de cultura de paz.

DESENVOLVIMENTO:

PRIMEIRO MOMENTO: INTEGRAÇÃO

1. *O nome da rosa*: Cada participante observa quem são seus vizinhos da direita e esquerda. Após esse momento o facilitador oferece uma flor a um dos participantes que a oferece o seu vizinho da esquerda. Este diz em voz alta: Recebi a flor de(diz o nome de quem deu a flor), obrigado! Ofereço para.....(diz o nome do vizinho da esquerda) e assim sucessivamente.

SEGUNDO MOMENTO: SENSIBILIZAÇÃO

2. Apresentação dos objetivos da oficina.

3. *Grupos de trabalho*: Formam-se quatro grupos de trabalho, cada um recebendo um número e um papelógrafo. O facilitador solicita aos grupos ímpares que escrevam três razões pelas quais a afirmativa “se queres a paz, prepara-te para a guerra” é plenamente verdadeira. Aos grupos pares solicita três razões pelas quais a afirmativa “se queres a paz, prepara-te para a guerra” é plenamente falsa. Após 15 minutos, apresenta-se o resultado de cada grupo e partilham-se as conclusões advindas da dinâmica.

TERCEIRO MOMENTO: APROFUNDAMENTO DA TEMÁTICA

4. Introdução do facilitador:

A paz é, no contexto atual da humanidade, um grande clamor e uma reivindicação universal. Em vários contextos, seja no campo político ou educacional, ou mesmo no cotidiano das pessoas, na família ou na roda de bar, a temática tem emergido como central. Aparece especialmente vinculada a fatos da conjuntura internacional, como o atentado às torres gêmeas ou às diversas guerras que assolam a humanidade, mas também ligada a acontecimentos de nível nacional, como a emergência de novas formas de violência ou a aprovação do estatuto do desarmamento. O conceito de cultura de paz adquiriu dimensão pública, especialmente quando a Assembleia Geral da ONU proclamou o Ano 2000 como ‘Ano Internacional Por Uma Cultura de Paz’ e a Década 2001-2010 como a “Década Internacional Para Uma Cultura De Paz E Não-Violência Para As Crianças Do Mundo”. São hoje mitos grupos e organizações dos mais diversos tipos, que proclama a necessidade de juntos, como humanidade, substituímos a cultura de violência vigente por uma cultura de paz. Mas o que significa mesmo cultura (ou culturas) de paz? Será apenas o contrário de violência? O que queremos dizer quando usamos a palavra paz?

5. Estudo do texto: *Repensando a noção de paz*.

Na ânsia de concretizar a paz, a humanidade corre o risco de idealizar ou romantizar a paz, podendo fazer do pacifismo um campo muito propício para discursos fáceis e emocionais, ou mesmo um modismo. Daí a importância de superar o conceito de paz como ausência de guerra ou de perturbação, evoluindo para uma noção mais positiva, associada às experiências humanas, tais como justiça, igualdade, democracia e direitos humanos. A concepção de paz apenas como ausência de guerra pode esconder a justificação da violação dos direitos humanos, da pobreza e da miséria, uma vez que a violência não se exerce unicamente através da agressão física direta ou dos armamentos, mas também através de outras formas não perceptíveis, mas não menos perversas. Em vez de considerá-la como algo para o amanhã, uma espécie de ideal nunca alcançado, podemos pensar na noção de paz como agenda de ação, superando certa associação do termo com passividade, tranquilidade ou

mesmo inércia. A paz não é tanto algo acabado ou um objeto do qual detemos a posse – uma espécie de mercadoria – mas uma acontecimento e um processo no qual nos engajamos, participamos e construímos.

Embora os meios de comunicação exponham as diversas faces da violência, o fato é que estamos vivendo um período de muito interesse, criatividade e empenho na luta pela paz. Em todos os cantos do mundo, protagonizadas por pequenos grupos ou por grandes instituições, multiplicam-se iniciativas de variados tipos. Lembremos, em primeiro lugar, os que lutam contra toda forma de armamentismo: O movimento pela abolição das armas nucleares, a campanha contra as minas terrestres, a rede contra as armas leves, a coalização pelo fim das crianças soldados, os esforços pela redução e eliminação das armas químicas e biológicas, as campanhas pelo desarmamento, enfim, os que insistem em se contrapor ao poderio da indústria bélica e desejam acabar com o escândalo de gastarmos 25 mil dólares por segundo em armas. Depois, recordemos os objetores de consciência que, pessoalmente ou em grupos, muitos deles em prisões, lutam contra a obrigatoriedade do serviço militar. Não esqueçamos os educadores, que nas escolas e fora delas, são protagonistas nos esforços de educação para a paz, tais como a década para uma cultura de paz e não-violência, a campanha mundial para incluir educação para a paz no currículo escolar, a campanha contra brinquedos de guerra e a capacitação dos jovens para atuar pela a paz e resolver conflitos de forma não violenta. Tenhamos presente, também, os que se empenham na resolução de diversas situações de conflito no mundo e manifestam solidariedade com o povo do Timor, Chiapas, Colômbia, Oriente Médio, etc. Finalmente, a afinidade de movimentos por justiça existentes, pelos direitos humanos, em defesa do meio ambiente, pela igualdade dos direitos da mulher, em favor dos direitos das crianças, pelos direitos dos povos indígenas, pelo fim da dívida externa, contra toda forma de discriminação, por um tribunal internacional, etc. Comentários do grupo: destaques, descobertas e questionamentos.

Assim, a paz é vista como um processo em ação e um grande movimento em curso, muito mais do que uma meta a ser alcançada. É um movimento de libertação protagonizado pelas mulheres, as minorias étnicas, os grupos que sofreram violações de direitos humanos, a classe trabalhadora e os pobres do mundo, que tende a envolver mais pessoas, confrontando as estruturas da violência com as estruturas da paz. as mudanças virão com o reconhecimento do atual processo de paz em vigor em toda a sociedade e com a profunda consciência da real possibilidade de resolver conflitos de forma não-violenta e evitar a guerra.

O Ocidente, no processo de sua construção do conceito de paz, foi privatizando a noção de paz e descartando o seu aspecto social e político, tais como a noção grega da paz – onde a deusa da paz, junto com suas irmãs a Justiça e Equidade, eram as protetoras das cidades – ou no mundo judaico – onde a paz era mantida pela justiça – passando-se a uma concepção de paz entendida como tranquilidade da alma ou ausência de perturbação. Alguns usos populares da palavra paz, como na origem da palavra aponta para uma direção mais coletiva e comunitária, como evento de ser-no-mundo, articulando-se a partir do horizonte pacifismo, isto é, do engajamento em um movimento organizado, articulado e estruturado em prol da paz. Falar em movimento é evocar pessoas em ação, contatos pessoais e grupais. Trata-se, fundamentalmente, de estabelecer relações e desenvolver o sentimento de pertença mais do que o de posse (como na afirmação “tenho paz em mim”).

Colocando o conceito de paz no mundo das relações, sejam elas entre pessoas ou entre sociedades, é importante pensá-la com a inclusão de elementos que marcam o processo social, como conflito, em favor de uma apologia exclusiva do perdão e do amor. O conceito de agressividade, desde Freud, vem sendo entendido como força vital de cada pessoa, necessária para superar os obstáculos e limitações próprias do cotidiano. É agressividade e não a violência que está inscrita na natureza humana, sendo ela necessária para a vida e para a

aprendizagem. Dessa forma podemos estabelecer uma diferença entre agressividade e agressão, distinção esta frequentemente esquecida no senso comum ou nos meios de comunicação social. Agressividade, portanto, não se opõe à paz. Pelo contrário, é necessária para a expressão da vontade de potência para construir a paz. Neste sentido, o oposto da agressividade seria a passividade, a resignação, o conformismo.

Outro elemento é a compreensão do papel dos conflitos nos relacionamentos humanos, superando a concepção, muito forte em nossa cultura, do conflito como algo ruim. O conflito deixa de ser encarado como o oposto da paz ou sinônimo de intolerância ou desentendimento: A questão é como se resolvem os conflitos, se por meios violentos ou não-violentos. Assim, para construir uma cultura de paz faz-se importante aprender a resolver os conflitos de modo não violento, isto é, por meio de acordos, e não de modo hostil.

O temo luta é reconfigurado como forma de criar condições de diálogo e estabelecer uma nova relação de forças. Luta não é guerra e nem é necessariamente violenta. Gandhi e os movimentos pacifistas do último século demonstraram a possibilidade a possibilidade e a eficácia de uma luta não-violenta. Diante da injustiça e da violência, a paz se relaciona com uma atitude de enfrentamento, e mesmo de resistência, por meios não-violentos, para que possamos ir em busca de algo melhor.

Também a noção de desobediência, na esteira da contribuição dos movimentos pacifistas e de não-violência, como contestação de ordem violenta, é incluída nesta noção de paz. A violência está vinculada à relação de dominação e submissão. Por isso, a desobediência as leis injustas apresenta-se, como Luther King demonstrou, como forma de promover a paz.

Essa maneira de colocar a paz no coração dos relacionamentos, como forma de qualifica-los e de imprimir-lhes um novo rumo, impõe a necessidade de usar o plural, transcendendo certo etnocentrismo – quem disse que a paz é branca? – e reconhecendo a criatividade inerente nas várias culturas. Os nossos conceitos de paz precisam levar em consideração a importante contribuição dos povos indígenas e negros na construção de uma cultura de paz. Eles cultivam a valorização da vida das pessoas e dão importância à relação dos seres humanos com o mundo natural. Nessas culturas, a paz inclui a relação com as forças da natureza, com outros animais e com os espíritos dos antepassados.

7. Pontualizações do facilitador, ressaltando os seguintes aspectos: A resignificação de uma noção de paz como negatividade (ausência de guerras) para uma compreensão de paz como positividade de justiça e democracia; a resignificação de uma noção de paz como um estado, para uma compreensão de paz como um acontecimento; a resignificação de paz como unicidade para uma compreensão de paz numa perspectiva multicultural; a resignificação de uma noção de paz como ordem para uma compreensão de paz como um processo dialógico-conflitivo, abrangendo conceitos como luta, agressividade, conflito e desobediência; a resignificação de uma noção de paz como subjetividade para uma compreensão de paz como intersubjetividade, superando a privatização do conceito imposta pela sociedade ocidental; a resignificação de uma noção de paz como ideal teórico para uma compreensão de paz como agenda nacional.

QUARTO MOMENTO: SÍNTESE

8. Trabalho em pequenos grupos, com papelógrafo:

a) O que é paz para nós?

b) Como conceituamos agressividade, conflito, luta, força em relação ao conceito de paz?

9. Plenário

10. Pontualizações do facilitador.

QUINTO MOMENTO: RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA

11. Em grupos, a partir do referencial estudado, listar práticas de cultura de paz.
12. Plenário
13. Pontualizações do facilitador.

SEXTO MOMENTO: AVALIAÇÃO

14. Socialização das ações.
15. Avaliação do dia: expor as idéias e as sugestões trazidas pela oficina.

SÉTIMO MOMENTO: CONFRATERNIZAÇÃO

16. Música *Imagine* de John Lennon:

Imagine there's no heaven
It's easy if you try
No hell below us
Above us only sky
Imagine all the people
Living for today

Imagine there's no countries
It isn't hard to do
Nothing to kill or die for
And no religion too
Imagine all the people
Living life in peace

You may say
I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope some day
You'll join us
And the world will be as one

Imagine no possessions
I wonder if you can
No need for greed or hunger
A brotherhood of man
Imagine all the people
Sharing all the world

You may say,
I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope some day
You'll join us
And the world will live as one

Imagine – Tradução

Imagine que não há paraíso
É fácil se você tentar
Nenhum inferno abaixo de nós
Acima de nós apenas o céu

Imagine todas as pessoas
Vivendo para o hoje

Imagine não existir países
Não é difícil de fazer
Nada pelo que matar ou morrer
E nenhuma religião também
Imagine todas as pessoas
Vivendo a vida em paz

Você pode dizer
Que sou um sonhador
Mas não sou o único
Tenho a esperança de que um dia
Você se juntará a nós
E o mundo será como um só

Imagine não existir posses
Me pergunto se você consegue
Sem necessidade de ganância ou fome
Uma irmandade do Homem
Imagine todas as pessoas
Compartilhando todo o mundo

Você pode dizer
Que sou um sonhador
Mas não sou o único
Tenho a esperança de que um dia
Você se juntará a nós
E o mundo viverá como um só

MATERIAL NECESSÁRIO: Uma rosa; Cópias do material teórico utilizado; papelógrafo; canetas hidrográficas; aparelho de som e música.

BIBLIOGRAFIA:

AGILLERA, Beatriz et alii. Educar para la paz. Madrid: Centro de Investigacion para la Paz, (s.d.), p. 13-22.

GALTUNG, Johan. Sobre la paz. Fontamara, 1985.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. Educação para a paz: sentidos e dilemas. Caxias do Sul: EDUCS, 2005, p. 187-206.

ANEXO D – OFICINA IV – NÃO-VIOLÊNCIA, A REFERÊNCIA FUNDAMENTAL

Objetivo:

- Partilhar as diversas compreensões de paz existentes.
- Aprofundar e ressignificar o conceito de paz.
- Identificar práticas de cultura de paz.

DESENVOLVIMENTO:

PRIMEIRO MOMENTO: INTEGRAÇÃO

1. Autoconhecimento: O facilitador coloca algumas imagens no chão, no centro de um círculo. Cada participante escolherá uma figura, procurando escolher aquela que apresente alguma característica relacionada com ele. Depois cada um deverá se apresentar dizendo qual a característica que a figura apresenta e está relacionada com ele.

SEGUNDO MOMENTO: SENSIBILIZAÇÃO

2. Apresentação dos objetivos da oficina.

3. Grupos de trabalho: Formam-se quatro grupos de trabalho. O facilitador solicita aos grupos que discutam o conceito de não-violência. Após 15 minutos, apresenta-se o resultado de cada grupo e partilham-se as conclusões advindas da dinâmica.

TERCEIRO MOMENTO: APROFUNDAMENTO DA TEMÁTICA

6. Introdução do facilitador:

O conceito de não-violência tem suas raízes no século XIX, nos grupos nacionalistas que descobriram ser a ação não-violenta útil na resistência a um inimigo estrangeiro ou a leis alienígenas; nos membros dos sindicatos e de outros radicais da sociedade que buscavam um meio de luta, sobretudo greve gerais e boicotes, contra aquilo que consideravam um sistema social injusto; no pensamento de personalidades como o escritor russo Léon Tolstoi (1828 – 1910) e o americano Henry David Thoeau (1818 – 1862); e finalmente, nos adversários do despotismo, como na Rússia. Mas foi no século XX que se desenvolveu, especialmente pela contribuição pessoal à história da técnica não-violenta, com suas experiências políticas no uso de não-cooperação, desobediência e desafio objetivando controlar governantes, alterar políticas governamentais e minar sistemas políticos. A partir daí, o movimento de não-violência ganhou expressividade e abrangência, multiplicando-se através de vários movimentos, como por exemplo, o combate à segregação racial, a luta pelos direitos humanos, a resistência ao militarismo, a busca pela democracia nas sociedades do leste europeu, etc. Mas o que significa não-violência? É apenas recusa da violência? Confundir-se-ia com passividade? Qual o espaço da mudança na noção de não-violência? E da mudança pessoal?

7. Estudo do texto: *Não-violência, estratégia de mudança e estilo de vida.*

Embora muitas vezes a frase seja atribuída a Gandhi, foi o pastor americano A. J. Muste (1885 – 1967), um dos grandes líderes do pacifismo do século XX, quem afirmou certa vez: “Não existe caminho para a paz: A paz é o caminho”. Esta afirmação repetida por aqueles que se engajam na luta pela paz, bem expressa um aspecto metodológico central: A relação que deve existir entre meios e fins em toda e qualquer atividade pacifista. Isto é, os meios são embriões dos fins, como Gandhi costumava repetir, ou os fins estão embutidos nos meios. Dessa forma, os únicos meios eficazes e autênticos para a construção da paz são aqueles que, por si só, sejam sinais de paz. Entre esses meios, destaca-se como um universo o da não-violência.

Para entender o temo não-violência é necessário considerar a vida e o pensamento de Mohandas Karamchand Gandhi (1869 – 1948). Ele desenvolve a concepção de não-

violência em três momentos principais; a) Na África do Sul, onde atuou como advogado, desde 1893, em defesa dos direitos da minoria indiana com direitos civis extremamente limitados; b) Na Índia, a partir de 1915, trabalhando em defesa dos intocáveis, a maioria pobre, discriminada e considerada impura; c) E a partir de 1919, na luta pela independência da Índia da denominação do Império Britânico.

Nesses contextos, Gandhi concentrou em dois conceitos-chave seu método não-violento: *Ahimsa e satyagraha*. A *ahimsa* é a recusa de toda violência. “A não-violência é o meu primeiro artigo de fé, é também o último artigo do meu credo”, dizia ele. Responder à violência pela violência é submeter-se à lógica da violência e reforçar o seu poder sobre a realidade. A única maneira de resistir é, pois, destruir a sua lógica começando por abster-se de reforçá-la.

Renunciando à violência, Gandhi coloca outra força em seu lugar. A *satyagraha*. Explica ele: “*Satya* (verdade) implica o amor e *agraha* (firmeza) serve de sinônimo de força. Comecei assim a denominar o movimento indiano de *satyagraha* e por ele entendia a força que nasce da verdade e do amor (...) o seu significado fundamental é a adesão à verdade e, por conseguinte, a força verdade.

As normas de *satyagraha* de Gandhi podem ser colocadas entre novos instrumentos da paz e da justiça. Eis algumas que ele costumava repetir: “Deixe *ahimsa* guiar todos os seus pensamentos e preocupações! Identifique-se com amor com aquele com quem você se opõe! Sua luta não deve ser primeiramente contra algo, mas por um objetivo positivo! Ofereça ao ser adversário um sinal de verdade! Dê o primeiro passo! Nunca julgue seu oponente ou alguém mais duramente que a si mesmo! Não mate! Não force seu oponente, ajude-o a mudar seu coração, conquiste-o para o bem! Lute contra a injustiça e a mentira, mas nunca contra pessoas! Não leve vantagem da fraqueza do seu adversário! Esteja disposto a fazer sacrifícios! Tente entender o ponto de vista do seu oponente! Seja leal até onde você pode! Nunca cometa sabotagem! Considere a covardia tão terrível quanto à violência”!

Diante da injustiça e da violência, há basicamente três reações: a) passividade; b) contra-violência; c) não-violência.

A não-violência não se identifica com passividade diante da injustiça ou da violência; muitas vezes confundem-se pacifismo e passividade. Passividade é um fechamento voluntário diante de uma injustiça, uma aceitação tácita da situação que se criou, ao invés de assumir a responsabilidade humana de luta contra ela. Entre as razões da passividade podemos identificar o medo das consequências de se por à injustiça e a complexidade de situações injustas que nos cercam, as quais criam um sentimento de ser fraco e impotente para mudar a realidade. Não se devem esconder conflitos, divergências, injustiças e violência, mas procurar uma maneira de resolvê-los. A passividade contribui para manter, reforçar e aumentar a injustiça.

A não-violência opõe-se, igualmente, à contra-violência, isto é, atitude de pôr-se à injustiça através dos meios violentos. A contra-violência é adotada, muitas vezes, porque se desconhece outra maneira de lutar contra a injustiça. O teólogo luterano Walter Wink criou a expressão *o mito da violência redentora* para expressar esta crença ilusória na possibilidade da violência e da guerra como solução para situações de sofrimento injusto. A lógica da contra-violência exige sempre o uso de meios mais violentos de pressão ou de destruição do que o adversário, o que contribui para a criação, segundo a expressão de Dom Helder Câmara, da espiral da violência. Isto pode ser observado tanto nos pequenos conflitos do cotidiano, como nas grandes guerras, ou ainda no campo da corrida armamentista, onde cada lado insiste em incrementar seu arsenal de armas de dissuasão, investindo bilhões e bilhões de dólares que deveriam servir para a vida dos povos. O caminho da contra-violência permite, ainda, que o agressor dite os meios da luta. Quando se assumem os meios violentos, deixa-se contaminar pelas atitudes e destroem os outros. Qualquer vitória imposta, seja num conflito grande ou

pequeno, impede uma mudança de atitude e é apenas uma vitória artificial. Injustiça e violência brotam de novo e, por vezes, com mais força ainda.

A partir da não-violência ativa, tem-se uma perspectiva totalmente diferente. Rejeita-se categoricamente toda passividade e rejeita-se toda violência da mesma forma, mesmo que venha apresentando como um meio de lutar contra o que nos oprime. Substitui-se a violência pela força da verdade, da justiça e do amor. A perspectiva da não-violência ativa é ver e analisar as injustiças em todas as dimensões; lutar para conquistar a justiça e libertar, não apenas suas vítimas, mas também aqueles que são responsáveis pela violência, tanto o oprimido como o opressor. Quando se usa a contra-violência o adversário é identificado com a injustiça que cometeu e ele é morto para vencer a injustiça; ao contrário, na situação de não violência ativa, onde a pessoa ou grupo é separado do mal que fez, luta-se para vencer a injustiça, para tornar sua existência impossível, pelas estratégias de não-cooperação. Mas, ao mesmo tempo, compromete-se a transformar as atitudes daqueles que são responsáveis. Os agressores são incluídos no processo de libertação. Desse modo, promove-se a mudança dos conceitos nas mentes das pessoas, criando novas atitudes; é assim que a transformação de uma situação e a reconciliação se torna possível.

A não-violência apresenta-se, ao mesmo tempo, como um caminho que une a mudança pessoal e a transformação social. É conhecida a máxima gandhiana “seja você a mudança que deseja para o mundo”, chamando a atenção para esta dimensão de mudança pessoal que a não-violência traz. Ela é, em primeiro lugar, um estilo de vida. Mas constitui-se também numa forma de transformação da sociedade, como se pode observar em tantas práticas. Frequentemente acusa-se a não-violência de idealista e utópica. Ora, quem é ilusória é a violência, que jamais cumpre o que promete. A não-violência é ela, sim, a parteira da história.

8. Comentários do grupo, destaques, descobertas, questionamentos.

9. Pontualizações do facilitador salientando os seguintes aspectos: a) As três posturas diante da violência e da injustiça: a passividade, a contra-violência e a não-violência; b) as duas dimensões da noção de não-violência, como *ahimsa* e *satyagraha*, isto é, como recusa da violência e como efetivação e uma transformação social; c) a não-violência como caminho que reúne mudança pessoal e transformação social.

QUARTO MOMENTO: SÍNTESE

10. Trabalho em grupos, com papelógrafo:

a) O que é não-violência?

b) Diferença entre passividade, contra-violência e não-violência.

11. Plenário.

12. Pontualizações do facilitador.

QUINTO MOMENTO: RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA

13. Em grupos, a partir do referencial estudado, escolher uma situação de injustiça e planejar uma ação não-violenta para transformá-la.

14. Plenário

15. Pontualizações do facilitador.

SEXTO MOMENTO: AVALIAÇÃO

16. Espontânea: Ideias e sugestões trazidas pela oficina.

SÉTIMO MOMENTO: CONFRATERNIZAÇÃO

17. Música “Maria Maria” de Milton Nascimento.

Maria, Maria, é um dom, uma certa magia
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta
Maria, maria, é o som, é a cor, é o suor
É a dose mais forte e lenta
De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso ter força, é preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria, mistura a dor e a alegria
Mas é preciso ter manha, é preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania de ter fé na vida

MATERIAL NECESSÁRIO: Lata ou pedaço de pau para fazer barulho; Cópias do material teórico utilizado; papelógrafo; canetas hidrográficas; aparelho de som e música.

BIBLIOGRAFIA:

CLARET, Martin. O poder da não-violência. São Paulo: Ed. Martin Claret Ltda. 1996.

ENCONTRO DOS BISPOS DA AMÉRICA LATINA. A não-violência evangélica, força de libertação. São Paulo: Loyola, 1997.

FRAGOSO, Antônio et aliii. A firmeza permanente. São Paulo: Loyola, 1977.

GALTUNG, Johan. O caminho é a meta: Gnadhi hoje. São Paulo: Palas Athena, 2003.

GANDHI, Mahatma. Autobiografia: Minha vida e minhas experiências com a verdade. São Paulo: Palas Athena, 1999.

HAING, Bernhard. La no-violencia. Barcelona: Herder, 1989.

MACIEL Creuza. Não-violência: Uma estratégia revolucionária. São Paulo: FTD, 1988.

MULLER, Jean-Marie. O princípio de não-violência: percurso filosófico. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

ANEXO E – OFICINA V – CONVERSANDO SOBRE VIOLÊNCIA

Objetivo:

- Possibilitar uma reflexão sobre a problemática da violência social.
- Incentivar a busca coletiva de alternativas à violência.

DESENVOLVIMENTO:

PRIMEIRO MOMENTO: INTEGRAÇÃO

1. *Espelho, espelho meu*: Inicialmente o facilitador desenha com o dedo indicador movimentos no ar e todos os participantes imitam seus gestos, ao som de música instrumental. Depois em duplas, uma pessoa faz o gesto e a outra imita. Posteriormente, em duplas, fazer os gestos com os dedos indicadores juntos ou com a testa colada ou unidos só com o nariz.

SEGUNDO MOMENTO: SENSIBILIZAÇÃO

2. Apresentação dos objetivos da oficina.

3. *Dinâmica do desenho*: Solicitar aos participantes que desenhem uma situação de violência no meio escolar que mais lhe preocupa, enquanto se coloca uma música de fundo. Possibilitar a socialização.

4. Partilha dos sentimentos pessoais, descobertas e percepções acerca da temática, suscitada pela dinâmica.

TERCEIRO MOMENTO: APROFUNDAMENTO DA TEMÁTICA

5. Introdução do facilitador:

A temática da violência passou a fazer parte da pauta obrigatória das discussões atuais dos cidadãos, desde a roda de amigos até as instituições que compõem a sociedade, assumindo a proporção de um imenso debate popular. No entanto, não seria exagero falar em certo despotismo dos meios de comunicação que nos impõe, sem que se possa debater muito, certa percepção da violência, tal como nos alerta o pesquisador francês Jean-Marie Muller: “Os meios de comunicação de massa não nos informam sobre as razões e riscos da violência, mas sobre a própria violência; não suscitam uma opinião pública, mas uma emoção pública”. Neste contexto, o que é mesmo violência? Quais os caminhos para sua prevenção, erradicação e alternativa?

6. Estudo do texto: Violências: *Da condenação às alternativas*.

Talvez mesmo mais que a noção de paz, a noção de violência é hoje por demais utilizada, exigindo uma reflexão mais profunda. Daí que um primeiro passo para compreendê-la, para além dos clichês e lugares comuns, é certa limpeza e desbastamentos de campo.

É sempre importante lembrar que estamos diante de temas complexos, que não se esgotam numa primeira análise e abrangem um vasto complexo de causas variáveis; Psicológicas, sociais, econômicas, culturais, etc. A tentação sempre a vencer, é a do simplismo ou do reducionismo, como por exemplo, simplesmente associar violência com segurança. O *tudo é violência* pode conduzir a uma consideração de que nada é violência ou que apenas o crime seja violência, provocando uma unilateralização do conceito e o desconhecimento de outras formas de violência, tais como psicológica e simbólica. Também é importante superar a emoção. A discussão sobre violência e paz emerge, geralmente, após a experiência de algum fato de maior gravidade, como um crime hediondo ou uma tragédia comunitária. Criticar este viés emocional e desprender a discussão deste contexto é um dos primeiros passos a serem tomados, rumo a uma solução séria e racional para a questão. Um outro cuidado a ser tomado, nesta busca de clarear e delimitar o campo em discussão, é de não mistificar a violência como um ente. Muitas vezes, os discursos sobre a violência começam subjetivando-a, como se fosse uma entidade autônoma ou um princípio de ação, através de

formulações tipo “a violência cresce”, “a violência se alastra”, etc. A violência é um fato humano e um atributo da sociedade. Não existe em forma subjetiva, mas sempre adjetiva como característica e expressão das relações humanas e sociais. Muitos discursos sobre a violência insistem em tratá-la como uma doença ou epidemia ou, então, associá-la como força presente na natureza. Nada é mais perigoso do que querer interpretar fatos sociais em termos biológicos. Paz e violência não são fenômenos naturais, mas pertencem à esfera das relações humanas e sociais, e como tais devem ser tratadas. Aqui, a precisão conceitual pode nos ajudar, no sentido de distinguir força, propriedade da natureza, de violência, atributo social. Como fato da sociedade, a violência está em relação à forma como se dão os arranjos sociais.

Limpo o campo, devemos nos perguntar como realmente entender a noção de violência. Entre as tantas definições e conceituações que as ciências humanas nos oferecem, podemos aprofundar o conceito do estudioso da paz, o norueguês Johan Galtung. Para este autor, a violência está presente quando os seres humanos se veem influenciados de tal forma que as suas realizações afetivas, somáticas e mentais, encontram-se aquém de suas realizações potencias. Esta definição tem a capacidade de englobar vários tipos de violência, deliberada ou não deliberada, manifesta ou latente, pessoal ou estrutural, física ou psicológica, com ou sem objetivos.

Para Galtung, há basicamente três manifestações ou níveis de violência: Direta, estrutural e cultural. Utilizando-se da metáfora do terremoto, Galtung compara a violência direta como o próprio abalo sísmico, visível e claramente identificável nas suas consequências e devastação. A violência estrutural é comparada com o deslocamento das placas geológicas que causam diretamente um abalo sísmico. E a própria falha geológica, constitutiva da estrutura da terra, que está na raiz dos movimentos das placas, corresponderia à violência cultural, isto é, aos modelos que estão na raiz das estruturas, atitudes e interações da sociedade.

Diante destes níveis de violência, podemos identificar três enfoques básicos frente ao fato social da violência. Um primeiro enfoque poderia ser identificado como o enfoque da segurança, vislumbrando a solução para o problema da violência em táticas de força. É um enfoque que se identifica com o primeiro nível de Galtung, o da violência direta. O positivo deste enfoque é que é objetivo, propondo as necessárias reformas para uma aplicação mais eficiente da lei e contribuindo para a redução da corrupção e impunidade. Trabalhando o nível da violência direta, fornece resultados mais rápidos e contribui para um sentimento de segurança e justiça. A crítica a este enfoque é que exatamente trata da violência apenas após ter corrido, sem uma perspectiva de prevenção ou de um campo mais amplo de análise.

Uma segunda abordagem, que poderíamos chamar de enfoque sócio-econômico, considera a violência causada pela estrutura social e pelo modelo econômico que caracterizam a sociedade. Trabalha a violência no segundo nível de Galtung, o estrutural. O aspecto a ressaltar deste enfoque é a importância atribuída à necessidade das mudanças políticas e sócio-econômicas, como horizonte de uma sociedade mais justa e, portanto menos violenta. A crítica a ser feita baseia-se na associação, que pode provocar, entre violência e pobreza, quando na verdade os estudos apontam a relação existente entre violência e desigualdade. Também é um enfoque que, lidando com mudanças complexas e longo prazo, pode ocasionar desânimo e imobilidade. Afinal, quando teríamos esta sociedade justa na qual as violências estruturais seriam sanadas?

Finalmente, um terceiro enfoque, ligado ao terceiro nível de Galtung e à transformação da violência cultural, visa mudar o comportamento da população e das instituições, inspirando-se na paz como o valor humano definitivo. O que está em jogo não são apenas arranjos sociais, mas paradigmas que determinam as relações sociais. Daí a importância de detectarmos, coletivamente, os processos culturais de produção de violência. Não apenas vivemos numa sociedade violenta, mas, sobretudo, numa cultura violenta,

produzida e, ao mesmo tempo, difundida por inúmeras instâncias da sociedade: Os meios de comunicação, a escola, a família, as instituições religiosas, os partidos políticos, os clubes, os sindicatos, etc. Há um currículo oculto, baseado no paradigma bélico, que nos educa para a violência e que, quaisquer políticas públicas que se pretendam eficazes, não podem desconhecer e precisam atuar. O positivo desse enfoque é que enfatiza a prevenção e a promoção ativa de valores universais, tais como a paz, a justiça, a diversidade, o respeito, a empatia e a solidariedade. Oferece a oportunidade de permitir às pessoas que se deem conta da possibilidade de contribuir para a construção da paz, a partir de suas capacidades, habilidades e recursos. Por outro lado, pode permanecer por demais teórico e superficial.

A sociedade começa a vencer a indiferença e mostra tentativas de reação à violência. No entanto, a reação sempre é limitada, porque é a resposta a algo. É preciso começar a construir proposições e alternativas. Não basta reagir à violência, mas é preciso pensar como construir uma sociedade verdadeiramente pacifista e uma cultura de paz. A proatividade – uma atividade que se projeta para a frente – incluiria, é claro, uma dimensão sanativa, de cuidar e atender as vítimas da violência, mas também de uma dimensão preventiva, privilegiando, especialmente, o caminho educativo. A violência não pede apenas uma condenação, mas alternativas.

As medidas para o fim da violência e implementação da paz terão alcance muito reduzido se permaneceram no campo restrito da resposta à violência e à guerra. Faz-se necessário, para se conseguir uma solução eficaz, criar polos positivos de não-violência e paz. Há mais de 60 anos, já nos lembrava Gandhi: “A humanidade somente acabará com a violência através da não-violência”. Somente a não-violência é a alternativa e a superação da violência, uma vez que ela se situa no âmbito totalmente exterior à violência.

7. Comentários do grupo: destaques, descobertas e questionamentos.

8. Pontualizações do facilitador, aprofundando os seguintes aspectos:

a) Os diversos processos que dificultam uma análise profunda da violência: A banalização, o viés emocional, a naturalização, a mistura de conceitos, o tudo é violência e discriminação, a redução a uma dimensão apenas, etc.;

b) O conceito de violência de Galtung e sua tríplice manifestação: Violência direta, estrutural e cultural;

c) Os três enfoques comumente empregados na superação da violência e sua necessária integração, na busca de uma proposição e alternativa.

QUARTO MOMENTO: SÍNTESE

9. Trabalho em pequenos grupos, com papelógrafo:

a) O que é violência?

b) Quais os principais caminhos de superação de violência?

10. Plenário

11. Pontualizações do facilitador.

QUINTO MOMENTO: RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA

12. Em pequenos grupos, baseando-se no referencial estudado, retomar as situações de violência desenhadas no início da oficina e propor ações de prevenção à violência.

13. Plenário

14. Pontualizações do facilitador.

SEXTO MOMENTO: AVALIAÇÃO

15. Socialização das ações.

16. Avaliação do dia: expor as ideias e as sugestões trazidas pela oficina.

SÉTIMO MOMENTO: CONFRATERNIZAÇÃO

17. Música *É preciso saber viver*, de Roberto Carlos:

Quem espera que a vida
Seja feita de ilusão
Pode até ficar maluco
Ou viver na solidão
É preciso ter cuidado
Prá mais tarde não sofrer
É preciso saber viver...

Toda pedra no caminho
Você pode retirar
Numa flor que tem espinhos
Você pode se arranhar
Se o bem e o mau existem
Você pode escolher
É preciso saber viver...

É preciso saber viver!
É preciso saber viver!
É preciso saber viver!
Saber viver!...

Toda pedra do caminho
Você pode retirar
Numa flor que tem espinhos
Você pode se arranhar
Se o bem e o mau existem
Você pode escolher
É preciso saber viver...

É preciso saber viver!
É preciso saber viver!
É preciso saber viver!
Saber viver! Saber viver!

MATERIAL NECESSÁRIO: Música de fundo; folhas de ofício e giz de cera; folhas de papel madeira; cópias do material teórico; papelógrafo.

BIBLIOGRAFIA:

ARENDT, Hannah. Sobre violência. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

ABRAMOVAY, Miriam. RUA, Maria das Graças. Violência na escola. Brasília: UNESCO, 2002.

COLOMBE, Claire et alii. A violência na escola. São Paulo: Summus Editorial, 1989.

DEBARBIEUX, Eric. **BLAYA**, Catherine. Violência nas escolas e políticas públicas. Brasília: UNESCO, 2002.

_____. Violência nas escolas: dez abordagens européias. Brasília: UNESCO, 2002.

OLIVEIRA, Maria F. **GUIMARÃES**, Marcelo Rezende. O conceito de violência em Hanna Arendt e sua repercussão na educação. In **HELPER**, Inácio (org). Pensadores alemães dos séculos XIX e XX. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000, p. 89-110.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. Violência em tempo de globalização. São Paulo: Hucitec, 1999.

ZALUAR, Alba. Da revolta ao crime S.A. São Paulo: Moderna, 1996.

ANEXO F – OFICINA VI – COMPREENDENDO AS RAÍZES DA GUERRA E IMPLEMENTANDO UMA CULTURA DE PAZ

Objetivo:

- Aprofundar a temática das causas da guerra e da cultura de paz.
- Contribuir para a construção de um referencial global.
- Identificar princípios e referências para uma educação em vista de uma cultura de paz e de erradicação das causas da guerra e da violência.

DESENVOLVIMENTO:

PRIMEIRO MOMENTO: INTEGRAÇÃO

1. *Álbum de fotos*: Cada participante, em duas folhas separadas, desenha uma situação na qual teve que enfrentar desafios. Socialização das fotos. Depois se pode fazer um mural onde permaneçam as fotos.

SEGUNDO MOMENTO: SENSIBILIZAÇÃO

2. Memória da oficina anterior e apresentação dos objetivos da oficina atual.

O facilitador deixa claro que está começando um terceiro módulo de formação, onde se aprofunda os quatro referenciais da educação para a paz propostos pela Campanha Global de Educação para a Paz: Causas das raízes da guerra e cultura de paz; direitos humanos; prevenção, resolução e transformação de conflitos; desarmamento e segurança humana.

3. *Dinâmica das fichas*: Divisão em grupos. Cada um receberá uma ficha onde deverá responder a pergunta: Qual o primeiro passo para uma cultura de paz? As fichas respondidas serão redistribuídas entre os membros dos grupos que devem ler a resposta do colega e dar sua opinião sobre ela.

4. Partilha dos sentimentos pessoais, descobertas e percepções acerca da temática, suscitada pela dinâmica.

TERCEIRO MOMENTO: APROFUNDAMENTO DA TEMÁTICA

5. Introdução do facilitador:

O primeiro bloco da Agenda de Haia diz respeito às causas raízes da guerra e da cultura de paz. Se formos buscar a gênese desse conceito teremos que remontar ao preâmbulo da constituição da UNESCO, em 1946 e sua afirmação de que as mentes humanas constituem-se o lugar privilegiado de erguer “as defesas da paz”. Na mesma direção, contribuem às discussões trazidas pelo Congresso Internacional Sobre a Paz na Mente dos Homens – explicitação da intuição presente no documento de constituição – realizado em Yamusukro, Costa do Marfim, em 1989 e o 1º Fórum Internacional de Cultura de Paz, em El Salvador, em 1994. Defendida amplamente pelo presidente da UNESCO na ocasião, o espanhol Frederico Mayor, a proposição da cultura de paz ganhou respaldo, quando a Assembleia Geral das Nações Unidas, através da resolução 52/125, de 20 de novembro de 1997, proclamou o Ano 2000 como “Ano Internacional Por Uma Cultura de Paz” e a Década 2001-2010, como a “Década Internacional Para Uma Cultura De Paz E Não-Violência Para As Crianças do Mundo (resolução 53/25, de 10 de novembro de 19989). Em outubro de 1999, a mesma Assembleia Geral aprova a Declaração E Programa De Ação Sobre Cultura De Paz. A novidade do conceito pede um aprofundamento: o que devemos entender por cultura de paz? O que este conceito traz de novo para quem trabalha na educação para a paz? Mas não seria um conceito por demais amplo e genérico? Neste caso, como concretizá-lo?

6. Estudo do texto: “*Raízes da guerra e cultura de paz*”.

Um primeiro bloco de agenda de ação situa-se em relação às raízes e causas da guerra e cultura de paz. Trata-se de uma intervenção mais no âmbito da cultura, entendendo cultura como os valores e visões de mundo que determinam significativos aspectos da identidade humana, das relações, dos costumes e das instituições. Cultura é um grupo de padrões e modelos historicamente enraizados e socialmente transmitidos, que permeia o conhecimento, as crenças e o comportamento de um grupo. A guerra e a violência não são fenômenos isolados, mas estruturam as formas de pensar, visões de mundo, instituições sócias e relações humanas em todo mundo.

Podemos identificar três dimensões neste conceito de cultura de paz. Primeiramente, a expressão cultura de paz que assinalar que a paz – e as suas noções correlatas como violência e guerra – possui a marca do humano e insere-se no âmbito da cultura, mas do que a natureza. Talvez um dos maiores obstáculos para a construção de alternativas à violência seja a naturalização da violência e da guerra, ou então a própria naturalização da paz. Nossa linguagem parece contribuir para isso: dizemos que o vento ou o mar é violento, atribuindo uma expressão social para fenômenos naturais, ou usamos imagens do mundo natural para descrever a violência na sociedade, afirmando que ela é doença, surto, epidemia ou onda. Há igualmente quem sustente que os seres humanos são naturalmente pacíficos, enquanto outros afirmam que somos naturalmente violentos. Aparentemente contraditórias estas duas posições extremas repousam sobre o mesmo critério: violência, guerra e paz são noções naturais.

Outra perspectiva é entender que estas noções são construções ou invenções culturais. São tão culturais como outras que fazem parte da vida dos humanos na face da terra, como, por exemplo, comer os alimentos cozidos, constituir família ou realizar julgamentos pelos sistemas de jurados. Assim como a guerra é algo inventado pela humanidade – e quem disse que guerrear e matar possam ser as únicas formas de resolver conflitos? – também a paz é algo a ser construído e articulado. Como não é fruto espontâneo de nenhuma árvore, a paz é algo que a humanidade também tem que aprender a criar na busca de novas formas de relacionamento – seja entre pessoas ou entre grupos e nações – se quiser escapar do risco de destruir a si própria. Em 1986, pesquisadores do mundo inteiro, convocados pela UNESCO, lançaram o *Manifesto de Sevilha*, assinalando claramente posição contrária a “cero número de presumidos descobrimentos biológicos que foram utilizados por pessoas, inclusive em nossos respectivos âmbitos, para justificar a violência e a guerra,” e, afirmando explicitamente “que a biologia não condena a humanidade à guerra”.

A consequência mais imediata desta naturalização da violência e da guerra é libertar-nos de certo determinismo que parece se impor. Se a violência é construída pelos humanos, não estamos condenados a ela, nem ela se constitui em uma fatalidade inexorável. Ao mesmo tempo, a desnaturalização de nossas representações de violência e paz conduz-nos a entendê-las como noções pedagógicas. Se a violência e a paz são entidades culturais, portanto são construídas, ensinadas e aprendidas. Se violência e paz têm algo a ver com política, com economia, com organização social, tem também algo a ver com educação e pedagogia.

Uma segunda dimensão que o conceito de cultura de paz parece apontar é para seu aspecto estrutural que favorece, possibilita e mesmo impede determinadas interações, seja no que diz respeito aos macroprocessos da sociedade, como também em relação aos microprocessos sociais. Trata-se, portanto, de incidir sobre essas causas mais amplas de cultura de violência, influenciando os padrões de comportamento, os critérios e julgar, os valores que contam, os centros de interesse, as linhas de pensamento, as fontes inspiradoras e os modelos vigentes. Falar em cultura de paz é evocar um conjunto de representação que constituem a vida de um povo e que interage com as formas de vida econômica, social, política, como por exemplo, os modelos de desenvolvimento; os modelos educacionais e

culturais; os modelos de relações, tanto entre os povos como entre as pessoas; o papel e o lugar da não-violência e do diálogo na resolução dos problemas humanos. Por exemplo, o fato de o mundo gastar por ano 1 trilhão de dólares em despesas militares, ou destinar para cada dólar gasto em projetos sociais outros dois mil par armas, é um modelo que exerce influência entre nós e que precisa ser transformado.

Fazendo uma comparação com uma construção onde o arranjo do edifício favorece algumas interações e tornam outras difíceis ou impossíveis, uma estrutura para a paz pode ser uma estrutura que favoreça os valores da paz, tanto aqueles que contribuem para a eliminação da violência como aqueles que desenvolvem justiça social. As estruturas estabelecidas através de interações podem ser mantidas ou transformadas por novas interações, da mesma forma que interações de paz podem acontecer em uma estrutura favorável a ela. Nesta acepção, o conceito de cultura de paz permite-nos superar a tentação sempre presente do voluntarismo e do individualismo de cada um fazer apenas a sua parte, para pensar estruturas e interações sociais.

A cultura de paz passa a ser entendida como conjunto de valores, atitudes, comportamentos e estilos, baseados em fatores como aqueles citados pela Declaração e Programa de Ação Sobre Uma Cultura de Paz, da ONU: o respeito à vida, o fim da violência e a promoção da não-violência através da educação, do diálogo e a cooperação; o respeito pleno dos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados; o respeito pleno e a promoção de todos os direitos humanos e as liberdades fundamentais; o compromisso com a resolução pacífica dos conflitos; os esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio ambiente e das gerações presentes; o respeito e a promoção do direito de desenvolvimento; o respeito e o fomento da igualdade de direitos e oportunidades entre homens e mulheres; o respeito e o fomento do direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; a adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre nações. A paz é assim, uma realidade que se desenvolve dentro do ser humano, na mente ou no espírito dos homens, porém mediatizada por “valores, atitudes, comportamentos e estilos de vida”.

Finalmente uma terceira dimensão carregada pelo próprio conceito de cultura de paz reside no seu aspecto histórico e social, entendida como um processo em ação, muito mais do que uma meta ou fim a ser alcançado. Muitos constataam a existência de um movimento de libertação protagonista pelas mulheres, as minorias étnicas, os grupos que sofrem violações de direitos humanos, a classe trabalhadora e os pobres do mundo, que se continuado, envolverá mais e mais pessoas, confrontando as estruturas da paz com as estruturas da violência. Embora se reconheça que o processo da guerra não pode ser facilmente mudado, as mudanças virão com o reconhecimento do atual processo de paz em vigor em toda a sociedade e com a profunda consciência do sucesso de resolver conflitos e evitar guerra. Como afirma a socióloga Elise Boulding, a cultura de paz tem sido uma cultura escondida, guardada viva nas rachaduras de uma sociedade violenta. O que se deseja evidenciar é a emergência de ideias, processos sociais, ferramentas e mecanismos institucionais que fazem do nosso tempo um ponto de transição decisivo, como uma paz possível, inscrita historicamente no horizonte humano.

7. Comentários do grupo: destaques, descobertas e questionamentos.

8. Pontualizações do facilitador, salientando os seguintes aspectos:

- a) A dimensão cultural das noções de paz, violência e guerra e sua consequente desnaturalização;
- b) A cultura de paz como, ao mesmo tempo, estrutura e interação;

c) A dimensão histórica da cultura de paz, mas como processo em curso do que meta a ser alcançada.

QUARTO MOMENTO: SÍNTESE

9. Trabalho em pequenos grupos, com papelógrafo:

a) Por que cultura de paz?

b) O que é mesmo cultura de paz?

c) Para que cultura de paz?

10. Plenário

11. Pontualizações do facilitador.

QUINTO MOMENTO: RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA

12. Em pequenos grupos, baseando-se no referencial estudado, planejar uma ação pedagógica em vista da difusão de uma cultura de paz no ambiente em que se atua.

14. Pontualizações do facilitador.

SEXTO MOMENTO: AVALIAÇÃO

15. Socialização das ações.

16. Avaliação do dia: expor as ideias e as sugestões trazidas pela oficina.

SÉTIMO MOMENTO: CONFRATERNIZAÇÃO

17. Música *Eu só peço a Deus*, de Leon Gieco:

Eu só peço a Deus
Que a dor não me seja indiferente
Que a morte não me encontre um dia
Solitário sem ter feito o que eu queria
Eu só peço a Deus
Que a dor não me seja indiferente
Que a morte não me encontre um dia
Solitário sem ter feito o que eu queria

Eu só peço a Deus
Que a injustiça não me seja indiferente
Pois não posso dar a outra face
Se já fui machucado brutalmente

Eu só peço a Deus
Que a guerra não me seja indiferente
É um monstro grande e pisa forte
Toda a pobre inocência dessa gente

Eu só peço a Deus
Que a mentira não me seja indiferente
Se um só traidor tem mais poder que um povo
Que este povo não esqueça facilmente

Eu só peço a Deus
Que o futuro não me seja indiferente
Sem ter que fugir desenganando
Pra viver uma cultura diferente

MATERIAL NECESSÁRIO: Aparelho de som e música de fundo; folhas de ofício e giz de cera; folhas de papel madeira; cópias do material teórico; cópias da música; folhas de desenho e giz de cera; canetas hidrográficas..

BIBLIOGRAFIA:

BOULDING, Elise. Cultures of Peace: the hidden side of history. New York: Siracuse University, 2000.

MILANI, Feizi Masrour; **JESUS**, Rita de Cassia Dias P. Cultura de Paz: estratégias e mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003.

PUREZA, José Manuel. Para uma cultura de paz. Coimbra: Quarteto, 2001.

ANEXO G – OFICINA 7 – PROMOVENDO DIREITOS HUMANOS

Objetivo:

- Aprofundar a temática dos direitos humanos como referencia fundamental da vida e da civilização;
- Identificar princípios e referências para uma educação sobre e para direitos humanos.

DESENVOLVIMENTO:

PRIMEIRO MOMENTO: INTEGRAÇÃO

1. *A fila do aniversário*: Os participantes forma um a grande fila e recebem a tarefa de ordenar-se segundo o dia e mês do seu aniversário (de janeiro a dezembro, não importa o ano do nascimento). O jogo se passa em silencio. O objetivo é buscar se entender sem palavras, mudando de lugar unicamente com um vizinho de cada vez. Durante todo om jogo as pessoas permanecem na fila, isto é, não se agrupam (importante para evitar que umas poucas pessoas conduzam todo o jogo). Se o grupo for muito grande, podem ser feitas duas filas que desenvolvem a tarefa autonomamente.

SEGUNDO MOMENTO: SENSIBILIZAÇÃO

2. Memória da oficina anterior e apresentação dos objetivos da oficina.

3. *Jornalista por dez minutos*: Cada participante tem 10 minutos para preencher a seguinte folha:

JORNALISTA POR 10 MINUTOS
1. O que são direitos humanos?
2. O que significam os direitos humanos para a comunidade em geral?
3. Cite alguns dos direitos humanos?
4. Quais as maiores violações dos direitos humanos?
5. O que a humanidade deveria fazer para avançar nos direitos humanos?
6. Cite pessoas e grupos que você lembra quando se fala em direitos humanos.

TERCEIRO MOMENTO: APROFUNDAMENTO DA TEMÁTICA

4. Introdução do facilitador:

Um segundo bloco da Agenda de Haia diz respeito aos direitos humanos. No dia 10 de dezembro de 1948, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou solenemente a Declaração Universal dos Direitos Humanos, marcando um dos grandes momentos históricos – senão o mais significativo – do século XX. À Declaração seguiram-se outras declarações, convenções e pactos, que por sua vez, geraram novas práticas, articulações, movimentos, enfim, uma nova tomada de posição da humanidade em relação aos direitos humanos, mesmo se ainda resta um longo caminho a percorrer. Hoje, muitos grupos têm lançado diversos questionamentos sobre os direitos humanos, sustentados por algumas atitudes e estereótipos, tanto no âmbito pessoal como comunitário e até mesmo nacional e internacional. Em primeiro lugar vêm o desconhecimento ou a pouca consciência da humanidade em relação aos direitos humanos. Individualmente, esse desconhecimento é expresso por uma atitude de indiferença, e socialmente, pela sistemática atitude do Estado em garantir a impunidade. Há também a abordagem emocional, geralmente diante dos acontecimentos alarmantes ou de crimes hediondos. Aqui, em teoria, não se negam os direitos humanos, mas afirma-se que eles não são aplicáveis nessa situação, o que é muito mais grave do que seu desconhecimento, porque trata da sua revitalização. Neste contexto, é necessário aprofundar a noção de direitos humanos e a sua vinculação com a paz. É possível uma paz sem o respeito, a promoção e a implementação dos direitos humanos?

5. Estudo do texto: “*Os direitos humanos*”.

Dizer direitos humanos significa referir-se aos direitos fundamentais de toda pessoa. Fundamentais porque necessários e indispensáveis à vida: Alguém não consegue existir ou não é capaz de se desenvolver plenamente sem esses direitos que nos cabem pelo simples fato de sermos pessoas. Todos os seres humanos devem ter garantidas todas as mínimas condições para se desenvolverem plenamente, para contribuir com a sociedade e usufruírem dos benefícios da vida social. Os direitos humanos não são um conjunto de princípios abstratos ou alheios ao modo de vida das pessoas, simplesmente porque são os humanos! O que nos faz voltar para aquilo que os humanos fazem, esperam, sentem, lutam, sofrem, aspiram, etc., de forma que os direitos humanos nada mais são do que a consciência que a humanidade tem de si mesma. Eles são, assim, os indicadores concretos de qualidade de vida de uma comunidade e de uma sociedade, caminho de superação de muitos males da sociedade atual, porque portadores não apenas de uma ética humanista, mas também de uma política e um arranjo social em benefício da humanidade. Não existe civilização nem avanço cultural sem consciência desses direitos universais, invioláveis e inalienáveis que nos pertencem pelos simples fatos de serem humanos.

A defesa e a promoção dos direitos humanos resgatam a inalienável dignidade humana. Inalienável porque não pode ser vendida ou considerada como valor de troca, mas é detentora de um valor em si mesma. A vida humana é tão digna que escapa do critério de utilidade – ela não é útil e nem inútil – simplesmente é vida humana, independente das contribuições, ou não, que venha a trazer para a comunidade e a sociedade. Mais que categorias ou elementos que se acrescem à consciência humana, os direitos humanos são, antes de tudo, consequência do fato de que somos sujeitos. A Declaração Universal é bem clara: propõe-se a proclamar e reconhecer – e não conferir – esses direitos inerentes à pessoa humana e à sua dignidade. Assim, ninguém pode legitimamente privar alguém desses direitos porque significaria violentar a sua dignidade. Assim, ninguém pode legitimamente privar a alguém desses direitos porque significaria violentar a sua dignidade. O desrespeito e as violações aos direitos humanos estruturam uma ordem (ou desordem) internacional, gerando

situações dolorosas, que configuram um quadro de infelicidade e irrealização para a grande maioria dos habitantes do planeta.

Para fins didáticos, costuma-se classificar os direitos humanos em três gerações. A primeira geração compreende os direitos civis e políticos e as liberdades individuais, surgidas na transição da Idade Média para a Moderna e garantidos através de movimentos com a Revolução Americana (1776) e a Revolução Francesa (1789). Garantindo o exercício das liberdades individuais, são conhecidos como direitos individuais, porque precedem o contrato social e garantem a preservação e o reconhecimento de cada pessoa. Nesse âmbito, os direitos humanos são portadores de uma ética e de uma utopia para cada pessoa. No quadro de uma sociedade massificada, que coisifica as pessoas e as manipula como se fossem objetos, os direitos humanos são portadores do ideal emancipatório de pessoas autônomas e constituem-se em alternativas à sociedade tecnizante e desumanizadora.

No final do século XIX e início do século XX, depois de reconhecidos os direitos civis e políticos, o aparecimento de enormes desigualdades sociais propiciaram o surgimento de reivindicações sociais, os assim chamados direitos de segunda geração, correspondendo aos direitos sociais, econômicos e culturais. Esses direitos apontam para o Estado um papel fundamental na realização da justiça social. Aqui os direitos humanos tornam-se portadores de uma utopia de relações sociais que expulsa toda forma de opressão, de manipulação e de exclusão. Configurando uma estrutura social em que os pobres são vistos como sujeitos destinatários da ação do Estado, o qual se responsabilizam pelo bem está de todos.

Nas ultimas décadas, em virtude de uma serie de problemas mundiais, tais com as guerras étnicas e as ameaças à preservação do planeta, começou-se a reivindicar uma nova serie de direitos, chamados de direitos de terceira geração, tais como o direito ao desenvolvimento, à paz e ao meio ambiente saudável. Referem-se mais a grupos humanos – tais como a família, nação, povos, grupos étnicos e apropriada humanidade – e não tanto a indivíduos singulares, que, no entanto, são beneficiados. Além de serem portadores de uma plataforma emancipatória para a pessoa e a sociedade, os direitos humanos sinalizam a apontam para formas mais abrangentes dos arranjos sociais, os quais, muitas vezes, condicionam e influenciam o cotidiano. Trata-se de assegurar as condições fundamentais para a vida dos indivíduos e da sociedade, tais como o meio ambiente, a paz e desenvolvimento. Caso contrário, a própria existência da humanidade estará ameaçada. Aqui os direitos humanos convertem-se em garantia da própria vida da humanidade e do planeta; e sua efetivação, em uma questão de sobrevivência de espécie.

Os direitos humanos são conquistados! Ninguém outorga a ninguém os direitos humanos porque eles não se inscrevem na ordem de dons ou benefícios: eles não se articulam no espaço da caridade ou da misericórdia, mas fundam-se no âmbito do direito. Não somos nem clientes, nem beneficiários dos direitos humanos, mas seus sujeitos e construtores. É tarefa de cada ser humano e da humanidade em seu conjunto constituir uma ordem de liberdade e de paz. Mais do que um texto ou código cristalizado, do qual se tem que fazer um esforço interpretativo para descobrir os seus meandros, os direitos humanos constituem-se num dinamismo permanente que anima a humanidade a continuamente buscar a afirmação de si própria. Nesse sentido, os direitos humanos concretizam-se nos movimentos – movimentos, porque plurais e diversificados – de direitos humanos e são viabilizados pelo trabalho concreto de centenas de milhares de ativistas nos mais diversos recantos do mundo; pelas inúmeras associações e organizações que se dedicam à defesa, à promoção e à educação em por direitos humanos. Aos tantos pesquisadores que, nas mais diversas áreas, buscam aprofundamento teórico sobre essa temática; pelos programas desenvolvidos pelas entidades governamentais, seja nacional, seja internacionalmente. A luta pelos direitos humanos não acabará enquanto houver seres humanos. Ela é testemunho desta incrível capacidade humana

de não se deixar prender por dominação de qualquer espécie e de poder resistir a toda e qualquer humilhação, na incrível afirmação dos seus humanos e inalienáveis direitos.

Um dos primeiros considerandos da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 coloca esses mesmos direitos como fundamento da liberdade, da justiça e da paz. Sem direitos humanos não há paz! Muitas vezes entendeu-se a paz como um conceito negativo, significando ausência de conflitos bélicos e de guerras. A experiência dos povos latino-americanos durante os período de ditadura militar, mostrou que a simples ausência de guerra não é garantia da paz e que pode mesmo esconder a violação dos direitos humanos. Enquanto os direitos humanos não são respeitados, não há paz verdadeira e a possibilidade de convulsões sociais, conflitos estruturais ou enfrentamento armados permanece aberta. Por outro lado, as violências e as guerras são fundamentadas no absoluto desprezo dos direitos humanos. Quando os meios justificam os fins, tal como acontece em todo uso da violência como forma de resolver os conflitos, a dignidade humana como fim em si mesmo já não é mais levada em conta. Daí a importância de desenvolvermos uma ideia de paz que transcenda o conceito estrito de violência militar, passando a considerar tudo aquilo que impede as pessoas de se autorealizarem como seres humanos, seja em consequência de violências diretas ou estruturais. Definitivamente, a paz não é algo abstrato ou estático, mas constitui-se em um processo dinâmico estritamente vinculado à categoria de direitos humanos. Avança-se na construção da paz se – e somente se – fortalecermos a proteção da vida!

6. Comentários do grupo: destaques, descobertas e questionamentos.

7. Pontualizações do facilitador, ressaltando os seguintes aspectos:

- a) O conceito de direitos humanos, enquanto direitos fundamentais e inalienáveis, ligado à qualidade de vida e avanço civilizatório;
- b) Os direitos humanos como conquista dos humanos e não como direitos dardos ou outorgados;
- c) Relação entre direitos humanos e paz.

QUARTO MOMENTO: SÍNTESE

8. Trabalho em pequenos grupos, com papelógrafo:

- a) Por que direitos humanos?
- b) O que são mesmos direitos humanos?
- c) Para que direitos humanos?

9. Plenário

10. Pontualizações do facilitador.

QUINTO MOMENTO: RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA

11. Em grupos, a partir do referencial estudado, planejar uma ação pedagógica em e para direitos humanos no ambiente em que se atua.

12. Plenário

13. Pontualizações do facilitador.

SEXTO MOMENTO: AVALIAÇÃO

14. Socialização das ações.

15. Avaliação do dia: expor as ideias e as sugestões trazidas pela oficina.

SÉTIMO MOMENTO: CONFRATERNIZAÇÃO

16. Música *Los Hermanos* de Atahualpa Yupanque:

Yo tengo tantos Hermanos
Que no los puedo contar
En el valle, la montaña
En la pampa y en el mar

Cada cual con sus trabajos
Con sus sueños, cada cual
Con la esperanza adelante
Con los recuerdos detrás

Yo tengo tantos Hermanos
Que no los puedo contar

Gente de mano caliente
Por eso de la amistad
Con uno lloro, pa llorarlo
Con un rezo pa rezar

Con un horizonte abierto
Que siempre está más allá
Y esa fuerza pa buscarlo
Con tesón y voluntad

Cuando parece más cerca
Es cuando se aleja más
Yo tengo tantos Hermanos
Que no los puedo contar

Y así seguimos andando
Curtidos de soledad
Nos perdemos por el mundo
Nos volvemos a encontrar

Y así nos reconocemos
Por el lejano mirar
Por la copla que mordemos
Semilla de inmensidad

Y así, seguimos andando
Curtidos de soledad
Y en nosotros nuestros muertos
Pa que nadie quede atrás

Yo tengo tantos Hermanos
Que no los puedo contar
Y una novia muy hermosa
Que se llama ¡libertad!

MATERIAL NECESSÁRIO: Cópias do material teórico utilizado; papelógrafo; canetas hidrográficas; aparelho de som e música.

BIBLIOGRAFIA:

BOBBIO, Norberto. A era dos direitos. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. Um novo mundo é possível São Leopoldo: Sinodal, 2004, p. 81-96.

JARES, Xesus. Educacion y derechos humanos: estratégias didacticas e organizativas. Madrid: Editorial Popular, 1999.

TUVILLA RAYO, Jose. Alguns aspectos teóricos do ensino dos direitos humanos. Revista de Educação da AEC, Brasília, v. 19, n. 77, p. 9-35, out./dez. 1990.

_____. Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ANEXO H – OFICINA VIII – INSTRUMENTALIZAÇÃO NÃO-VIOLENTA DE CONFLITOS

Objetivo:

- Oportunizar uma nova visão sobre os conflitos na vida humana e sua forma de resolução;
- Instrumentalizar para a prática da resolução não-violenta de conflitos;
- Identificar princípios e referências para uma educação em e para conflitos.

DESENVOLVIMENTO:

PRIMEIRO MOMENTO: INTEGRAÇÃO

1. *Técnica da Bolinha*: O facilitador divide a turma em dois grupos. Os participantes deverão sentar lado a lado nas cadeiras colocadas, formando uma fileira com as pernas esticadas e unidas. Somente usando as pernas e sem falar com os colegas, o grupo deverá passar a bolinha até o final da fileira e depois trazê-la de volta. Num segundo momento os participantes poderão realizar a mesma tarefa com a coordenação verbal de algum membro do grupo escolhido previamente.

SEGUNDO MOMENTO: SENSIBILIZAÇÃO

2. Memória da oficina anterior e apresentação dos objetivos da oficina.

3. *Jogos de papéis*: Divide-se o grupo pela metade, formando duas linhas opostas. O grupo da direita representará o Dr. Patel e o da esquerda o Dr. Smith. O facilitador lembra que cada um é um cientista renomado e terá encontro com outro cientista, igualmente renomado, mas que poderá se constituir num obstáculo para sua pesquisa. Cada pessoa tem cinco minutos para estudar sua ficha. Depois de um tempo, cada dupla se encontra para a negociação.

Dr. Smith

Você é o Dr. Smith, um químico empregado de uma grande corporação multinacional. Você é um cientista da divisão que tem a responsabilidade de desenvolver tecnologias para manejar os riscos e efeitos ambientais e sanitários do derramamento de petróleo em comunidades costeiras.

Recentemente, houve um grande derramamento em uma comunidade de 50 mil pessoas, em uma região conhecida por sua produção agropecuária. De fato, esta região é a despensa de país. O petróleo derramado contaminou a água e a terra, ameaçando a próxima temporada de plantio e destruindo as reservas de água da comunidade. O presidente do país está contemplando declaração de um estado de emergência e a evacuação da região e já pediu reservas de alimentos para seu país às ONGs e às organizações internacionais de emergência.

Sua divisão desenvolveu um produto que é capaz de neutralizar os efeitos danosos do petróleo derramado. O produto foi provado previamente em uma comunidade onde o petróleo derramado contaminou a terra. Um dos ingredientes fundamentais que se utiliza no produto é a casca da banana azul, que é muito rara. Infelizmente, a colheita deste ano de banana azul foi muito reduzida devido a uma praga, de forma que apenas foram colhidas 3 mil frutas. O produto requer a casca da banana azul: as provas que foram realizadas com as cascas outras bananas não deram os mesmos resultados.

Recentemente você descobriu que R. Rodriguez, um exportador latino-americano de frutas, tem 2 mil bananas destas bananas, em boa condição para a venda. As cascas dessas 2 mil bananas parecem suficientes para produzir a quantidade necessária de produto para salvar a próxima colheita e descontaminar as reservas de água.

Você também descobriu que o Dr. Patel igualmente está buscando comprar essas bananas de R. Rodrigues. O Dr. Patel trabalha para uma companhia farmacêutica rival e se

negou em trabalhar em sua divisão em assuntos de grande interesse científico. De fato, suas negativas em cooperar com sua divisão retardaram as investigações deste produto.

O presidente solicitou a colaboração de sua companhia. Sua companhia o autorizou a contatar R. Rodriguez para conseguir as bananas azuis. Você foi informado que R. Rodriguez as venderá à melhor proposta. Você pode pagar o máximo de US\$ 250.000 para obter as cascas das 2 mil bananas disponíveis.

Antes de contatar R. Rodriguez, você decidiu falar com o Dr. Patel, para assim evitar obstáculos para comprar as bananas.

Dr. Patel

Você é o Dr. Patel, um cientista pesquisador que trabalha para uma firma farmacêutica. Depois de muitos anos de pesquisa, você desenvolveu uma promissora vacina para a AIDS. Ainda que se encontre em fase de prova, os ensaios em um numero reduzido de voluntários produziram resultados muito esperançosos. A AIDS afeta milhões a cada não e sua vacina, ainda que relativamente secreta, está ganhando publicidade. Vários governos de países devastados pelos efeitos da AIDES, contataram a companhia para a qual trabalha, para fazer testes em seus países. Por azar, a vacina se falta da polpa da banana azul, que é extremamente escassa. Somente foi colhida uma quantidade mínima (aproximadamente 3 mil) dessas bananas na temporada passada, devido à infestação de insetos, que destruíram grande parte do cultivo. Não se disporá de mais bananas até a colheita da próxima temporada e de novo, os peritos estão predizendo uma colheita pobre.

Suspender os experimentos de sua vacina significaria que você não poderia seguir com o processo de provas, que atrasaria em vários anos a aprovação de uma distribuição massiva. Os experimentos preliminares demonstraram que sua vacina não tem efeitos colaterais para quem está vacinado. Sua companhia tem os direitos sobre a patente da vacina, que se espera ser de grande procura quando estiver disponível ao publico. Apesar disso, sua companhia começou a desenvolver apolítica da vacina para quem mais necessita, mas que não podem pagar os gastos.

Recentemente você descobriu que R. Rodriguez, um exportador latino-americano de frutas, tem 2 mil bananas destas bananas, em boa condição para a venda. As cascas dessas 2 mil bananas parecem suficientes para produzir um quantidade substancial de vacina, de forma que ela esteja disponível para provas futuras e fazer possível que a aprove para uma distribuição massiva dentro de um ano, se todos os experimentos futuros corressem bem.

Você também descobriu que o Dr. Smith igualmente está buscando comprar essas bananas de R. Rodrigues. O Dr. Smith trabalha para uma companhia farmacêutica rival e se negou em trabalhar em sua divisão em assuntos de grande interesse científico. De fato, suas negativas em cooperar com sua divisão retardaram as investigações desta vacina.

Sua companhia o autorizou a contatar R. Rodriguez para conseguir as bananas azuis. Você foi informado que R. Rodriguez as venderá à melhor proposta. Você pode pagar o máximo de US\$ 250.000 para obter as cascas das 2 mil bananas disponíveis.

Antes de contatar R. Rodriguez, você decidiu falar com o Dr. Smith, para assim evitar obstáculos para comprar as bananas.

TERCEIRO MOMENTO: PERCEPÇÃO E APROFUNDAMENTO DA TEMÁTICA

6. Introdução à temática

Uma terceira linha de ação da Agenda de Haia diz respeito a nossas posições em relação aos conflitos, sejam entre pessoas, grupos ou nações. A construção da paz assume que o conflito é uma parte natural da existência humana e deseja transformar a forma destrutiva com que lidamos com os conflitos, para nos encaminhar para resultados mais construtivos. Associar conflito com resultados construtivos geralmente muda nossa perspectiva rumo a um

ponto de vista mais positivo. Nossa ação, neste sentido, pode situar-se em três níveis: a) a apresentação do conflito desenvolvendo a sensibilidade à presença ou potencial de violência e injustiça (sistema de alerta prévio) e a capacidade de análise do conflito; b) a resolução, ou seja, o enfrentamento do problema e o recurso dos mecanismos institucionais; c) a transformações, em vista das estratégias para mudança, reconciliação e construção de relações positivas. Mas em que sentido a resolução não-violenta constitui-se verdadeiramente uma alternativa?

7. Estudo do texto: “*Instrumentalizando a resolução não-violenta de conflitos*”.

Embora a vida humana seja iminente conflitiva, há, no Ocidente, uma tendência muito forte a escamotear o conflito ou passar por cima dele. No entanto, esta premissa básica de nossa cultura do conflito como algo ruim, é algo que se necessita dispensar para se avançar em processo de paz. O conflito deixa de ser encarado como o oposto da paz para ser visto como um dos modos de existência da sociedade. Conflitos não são sinônimos de intolerância ou desentendimento, sendo a resposta dada que se torna negativos, construtivos ou destrutivos. A questão é como se resolvem os conflitos, se por meios violentos ou não-violentos.

Podemos definir conflito como a incompatibilidade entre duas metas ou mais metas sustentadas por agentes de um sistema social, podendo ser organizados em três níveis: pessoais, grupo e nações. Entendendo a paz como um conceito dinâmico que nos leva a provocar, enfrentar e resolver conflitos de uma forma não-violenta, em alguns casos significará também provocá-los.

O pesquisador norueguês Johan Galtung constata uma reivindicação geral pela democratização da resolução de conflitos: “conflito afeta a todos, por essa razão a resolução de conflitos diz respeito a todos”. Entende esta democratização como uma difusão – tão rápida quanto possível – de conhecimento sobre a temática, transformando as pessoas de peças de um conflito em sujeitos no conflito. A resolução não-violenta de conflitos não significa escamoteamento, fuga, resignação, submissão, nem renúncia à expressão direta e clara dos verdadeiros sentimentos, opiniões ou emoções. Mas a resolução não-violenta de conflitos não se caracteriza apenas por não se utilizar a violência: também se distingue de processos como a gestão de conflitos, como, por exemplo, a arbitragem. A gestão supõe, muitas vezes, o estabelecimento de controles sociais através de juízes hierarquizados de cima para baixo, ou o emprego de poder para impor uma solução ou manter o *status quo*, enquanto a resolução do conflito encarna uma compreensão e uma aplicação correta de processos democráticos que estimulam a responsabilidade social e a resposta criativa à mudança. Assim, a característica fundamental deste processo é a participação das partes envolvidas, como sujeitos competentes, mediante o uso da ação comunicativa, embora possa ser feita de forma direta ou indireta. Todo processo de resolução não-violenta de conflitos supõe, ao menos, os seguintes elementos:

- a) A possibilidade de cada parte expor tanto seus sentimentos;
- b) Uma avaliação racional do processo;
- c) O empenho na busca de soluções para o conflito.

Pelo consenso direto, as pessoas ou grupos tentam chegar a uma solução mutuamente aceitável do conflito mediante uma reflexão e uma tomada de decisões comuns. Para isto, é preciso que ambas as partes desejam realmente encontrar uma solução e não derrotar ou subjugar a outra parte. Trata-se, não de impor um ponto de vista, mas de chegar a um terceiro termo. São diversos os exemplos desta modalidade em educação para a paz. A educadora americana Naomi Drew, desenvolveu a técnica chamada por ela de diretrizes Vitória/Vitória, através da qual os alunos aprendem a buscar soluções de seus conflitos de

forma que não haja ganhador e perdedor, mas que resulte em benefício para ambos os envolvidos. A base deste procedimento reside naquilo que a autora chama de mensagens eu, isto é, formas de expressar o sentimento que ocorre a alguém em determinada situação, abrindo para o diálogo, em contraposição às mensagens você, nas quais há uma qualificação e uma determinação do oponente. Exemplos de mensagens dados pela autora: eu estou zangado; estou chateado porque você pegou meu material; fiquei ofendido porque você me xingou. Exemplos de mensagem você: você é um chato; você é um miserável; você me irrita.

Outro método de resolução não-violenta de conflitos é o consenso indireto ou mediação, definido como uma negociação na presença de uma terceira pessoa, aceita por ambas as partes envolvidas no conflito. O acordo é negociado entre os envolvidos numa solução que ambos postulem como aceitável, de forma que o peso da responsabilidade recai sobre as partes, entendidas como sujeitos do processo. Assim, são eles que controlam o conteúdo da negociação e precisam a natureza do acordo. O processo de mediação começa por aquilo que se chama de pré-mediação, isto é, o estabelecimento das condições adequadas para poder iniciar o processo de mediação (local, momentos, metodologia de trabalho), aconselhando a não abri num clima emocional muito intenso ou numa situação de desequilíbrio de poder.

O segundo momento, o começo das negociações é um momento particularmente importante, onde além de uma apresentação pessoal, será necessário estabelecer algumas normas básicas. O terceiro passo caracteriza-se por um processo de escuta ativa, onde se respeitam os turnos de intervenção e não se empregam termos ofensivos e provocadores. Ao mediador, caberá criar um ambiente em que as pessoas possam expressar-se livre e confiadamente, bem como introduzir algumas perguntas que permitem desenvolver um debate racional: quem fez o que, a quem, por que, quando, onde, etc. O quarto passo deste processo é o delineamento do acordo, conduzindo para o quinto e ultimo ponto, o acordo final, redigido de forma realista, específica, clara e compreensível. Embora no processo mediatório as partes sejam realmente sujeito do processo, a figura do mediador alcança importância, dado seu papel de facilitador da ação comunicativa.

Seja no consenso direto ou indireto, negociação ou mediação, é importante:

- a) Separar a pessoa do problema. Desligando a relação do problema, reduz-se possibilidade de falhas de comunicação e de sentimentos que afetam negativamente a negociação.
- b) Centrar-se nos interesses, não nas posições. Os interesses são o reflexo das necessidades, desejos, preocupações, valores ou temores fundamentais. Os interesses motivam as pessoas, mas, muitas vezes, a vontade dos indivíduos estabelece uma posição. No conflito, frequentemente, os indivíduos e grupos se mantem numa só posição, o que gera dificuldade na busca de soluções. Atrás das posições estão interesses múltiplos; centrar-se neles permite ter mais espaço para gerar soluções aceitáveis para todas as partes.
- c) Criar opções para o proveito mútuo. Na análise das diferentes possibilidades, necessita-se separar a etapa da avaliação das opções da etapa de criação das opções. Ambas as partes necessitam ampliar o número de opções possíveis e não buscar somente uma possibilidade. Também necessitam pensar em opções que satisfaçam os interesses da outra parte.
- d) Insistir no uso de critérios ou objetivos mutuamente aceitáveis, por meio dos quais as partes possam avaliar a imparcialidade ou a aceitabilidade de um outro acordo negociado.
- e)

8.Comentários do grupo, destaques, descobertas, questionamentos.

9. Pontualizações do facilitador salientando os seguintes aspectos:

- a) O conceito de conflito como incompatibilidade de metas;
- b) A compreensão da resolução não-violenta de conflitos, não como fuga ou submissão, mas como uso da competência comunicativa;
- c) As duas formas básicas de resolução não violenta: consenso direto e indireto.

QUARTO MOMENTO: SÍNTESE

10. Trabalho em grupos, com papelógrafo:

- a) por que não resolução não-violenta de conflitos?
- b) O que é mesmo resolução não-violenta de conflitos?
- c) Para que resolução não violenta de conflitos?

11. Plenário.

12. Pontualizações do facilitador.

QUINTO MOMENTO: RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA

13. Em grupos, a partir do referencial estudado, planejar uma ação pedagógica que contribua para apropriação dom instrumental da resolução não-violenta de conflitos.

14. Plenário

15. Pontualizações do facilitador.

SEXTO MOMENTO: AVALIAÇÃO

16. Espontânea: Ideais e sugestões trazidas pela oficina.

SÉTIMO MOMENTO: CONFRATERNIZAÇÃO

17. Música *O que é o que é*, de Gonzaguinha

Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita
Viver
E não ter a vergonha
De ser feliz
Cantar e cantar e cantar
A beleza de ser
Um eterno aprendiz
Ah meu Deus!
Eu sei, eu sei
Que a vida devia ser
Bem melhor e será
Mas isso não impede
Que eu repita
É bonita, é bonita
E é bonita
E a vida
E a vida o que é?
Diga lá, meu irmão
Ela é a batida de um coração

Ela é uma doce ilusão
Hê! Hô!
E a vida
Ela é maravilha ou é sofrimento?
Ela é alegria ou lamento?
O que é? O que é?
Meu irmão
Há quem fale
Que a vida da gente
É um nada no mundo
É uma gota, é um tempo
Que nem dá um segundo
Há quem fale
Que é um divino
Mistério profundo
É o sopro do criador
Numa atitude repleta de amor
Você diz que é luta e prazer
Ele diz que a vida é viver
Ela diz que melhor é morrer
Pois amada não é
E o verbo é sofrer
Eu só sei que confio na moça
E na moça eu ponho a força da fé
Somos nós que fazemos a vida
Como der, ou puder, ou quiser
Sempre desejada
Por mais que esteja errada
Ninguém quer a morte
Só saúde e sorte
E a pergunta roda
E a cabeça agita
Eu fico com a pureza
Da resposta das crianças
É a vida, é bonita
E é bonita

MATERIAL NECESSÁRIO: Uma bolinha de borracha; cópias do material teórico utilizado; papelógrafo; canetas hidrográficas; aparelho de som e música.

BIBLIOGRAFIA:

ADPP-MOÇAMBIQUE. Conflitos e como resolvê-los de forma construtiva. In: Educação para a paz e democracia manual para professores primários. Maputo: ADPP/UNICEF, 1998, p. 29-49.

BRANDÃO, Carlos Eduardo Alcântara. Resolução de conflitos: manual de formação de mediadores e agentes da paz. Rio de Janeiro: Viva Rio, 2005.

DIAZ, Calo Iglesias. Educar para la paz desde el conflicto: alternativas teórica y prácticas para la convivencia escolar. Rosario: Homo Sapiens, 1999.

GALTUNGO, Johan. Transcender e transformar: uma introdução da prevenção da violência. São Paulo: Moderna, 1997.

ANEXO I – OFICINA IX– MULTIPLICANDO CÍRCULOS DE CULTURA DE PAZ

Objetivo:

- Compreender a necessidade de espaços comunitários no processo de constituição de uma cultura de paz;
- Aprofundar o conhecimento dos círculos de cultura de paz como instrumento de educação para a paz.

DESENVOLVIMENTO:

PRIMEIRO MOMENTO: INTEGRAÇÃO

1. *O guia*: Um guia que não pode falar leva todo um grupo que não pode ver por uma pista de obstáculos. Em outra sala que não seja a do encontro, prepara-se uma pista de obstáculos com cadeiras, mesas, bancos, com lugares para passar por baixo, com curvas, uma pista desafiadora. Formam-se grupos, cada grupo escolhendo um líder, que devem conhecer antecipado a pista de obstáculos. O guia ode combinar om o grupo sinais d e comunicação. Todos colocam vendas, com exceção dom guia. A tarefa om guia – que não pode falar – é levar seu grupo pela pista de obstáculos evitando que se machuquem. Ao final pode ocorrer a partilha dos sentimentos, as vivencias e os meios de comunicação utilizados.

SEGUNDO MOMENTO: SENSIBILIZAÇÃO

2. Memória da oficina anterior e apresentação dos objetivos da oficina.

3. *Círculos rotatórios*: o grupo se divide em dois subgrupos, formando dois círculos, um dentro e outro fora, ficando os componentes do círculo frente a frente. O facilitador senta-se como portador de uma varinha mágica. Toca nas pessoas de fora que ficam com os pés presos ao chão. Tocam nas pessoas de dentro que ficam mudas. Assim, as pessoas do círculo de fora ficarão imóveis, enquanto apenas as do círculo de dentro não falam, apenas escutam, enquanto as pessoas do círculo de fora respondem á pergunta: como eu aprendi a paz? O facilitador reserva cerca de dois minutos para cada rotação, ao final do tempo bate palmas, para que o círculo de dentro se desloque para a direita e novas duplas se formem. As pessoas do círculo de fora responde novamente a mesma pergunta. O facilitador repete o procedimento por cinco vezes a seis vezes. Ao final, ele toca com a varinha mágica as pessoas do círculo de fora que ficam mudas e as pessoas do círculo de dentro recuperam a fala, partilhando o que escutaram.

4. Partilha dos sentimentos, descobertas e percepções acerca da temática, suscitadas pela dinâmica.

TERCEIRO MOMENTO: PERCEPÇÃO E APROFUNDAMENTO DA TEMÁTICA

5. Introdução do facilitador:

Uma terceira linha de ação da Agenda de Haia diz respeito a nossas posições em relação aos conflitos, sejam entre pessoas, grupos ou nações. A construção da paz assume que o conflito é uma parte natural da existência humana e deseja transformar a forma destrutiva com que lidamos com os conflitos, para nos encaminhar para resultados mais construtivos. Associar conflito com resultados construtivos geralmente muda nossa perspectiva rumo a um ponto de vista mais positivo. Nossa ação, neste sentido, pode situar-se em três níveis: a) a apresentação do conflito desenvolvendo a sensibilidade à presença ou potencial de violência e injustiça (sistema de alerta prévio) e a capacidade de análise do conflito; b) a resolução, ou seja, o enfrentamento do problema e o recurso dos mecanismos institucionais; c) a transformações, em vista das estratégias para mudança, reconciliação e construção de relações positivas. Mas em que sentido a resolução não-violenta constitui-se verdadeiramente uma alternativa?

6. Estudo do texto: *Forjando espaços de cultura de paz.*

Se a simples menção da palavra paz é suficiente para obter um consenso imediato – somos todos favoráveis à paz – é certo também que quando se trata de pensar caminhos para sua operacionalização esta facilidade se desfaz. Todos queremos a paz, embora nem todos tenhamos clareza quanto a seus caminhos e estradas. Daí a importância do debate metodológico e de aprofundar instrumentais que possibilitem a efetivação de culturas de paz.

A cultura de paz e a não-violência, na situação contemporânea, apresentam-se como o único âmbito a partir do qual pode emergir um caminho de superação da violência. Postular medidas contra a violência é, ainda, permanecer sob sua regulação. Por essa razão, não basta reagir à violência ou à cultura e violência, mas é preciso pensar como construir uma sociedade verdadeiramente pacifista e uma cultura de paz. Nesta busca de alternativas, podemos encontrar alguns modelos significativos, como os círculos da cultura de paz, os territórios da paz e os fóruns da paz.

Da pedagogia de Paulo Freire (1921-1977) tomou-se a noção dos círculos de cultura recriando-os como círculos de cultura de paz. Os círculos de cultura foram desenvolvidos, inicialmente, por este educador brasileiro, no final da década de 50, no Movimento de Cultura Popular do Recife e no Movimento de Educação de Base, que promoviam, através da constituição de um grupo de relações, o processo educativo, como apropriação cultural. O círculo de cultura tem como tarefa essencial o diálogo, reunindo um coordenador e algumas dezenas de pessoas do povo no trabalho comum da conquista da linguagem, a partir da discussão de uma palavra geradora. As concepções teóricas do círculo de cultura foram sendo construídas no decorrer da obra de Paulo Freire e encontram sua referência básica na concepção de dialogicidade entendida como um elemento de extrema importância no processo educativo – e não apenas ornamental –, uma vez que responde à exigência radical das pessoas que não podem ser fora da comunicação, uma vez que são comunicação. Sem o diálogo com os oprimidos não é possível uma práxis autêntica, de forma que sua ausência ou presença configura os processos educativos, determinando-os ou como concepção bancária ou como concepção dialógica de educação, extensão ou comunicação, ação anti-dialógica ou ação dialógica.

Para quatro características da ação anti-dialógica – conquista, divisão, manipulação e invasão cultural –, Freire aponta outras quatro características da ação dialógica: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural. Ao inverso da conquista – definida como um sujeito que conquistando o outro, transforma-o em quase coisa –, a colaboração proporciona que os sujeitos se encontrem para a transformação do mundo através de um intercâmbio mútuo. A colaboração derruba a concepção de alguém que liberta ou que desvela o mundo; em lugar disto, os sujeitos se encontram para o desvelamento e a pronúncia do mundo, para a sua transformação. Contraposta à divisão para a dominação, a união apresenta-se como passo necessário para a libertação. A teoria dialógica obriga ao esforço incansável de união dos oprimidos entre si, colocando a necessidade de uma forma de ação cultural, através da qual, os sujeitos descubram-se mutuamente, através de uma modalidade da ação cultural, reconhecendo o porquê e o como de sua aderência. Contraposta à manipulação, que supõe a existência de objetos a serem instrumentalizados, a organização supõe sujeitos que buscam sua afirmação social e grupal. A síntese cultural, em oposição à invasão cultural, tanto em nível de investigação temática como em nível de ação. A cultura é entendida aqui como aquisição sistemática da experiência humana e a síntese cultural é exatamente este processo onde o sujeito se descobre como fazedor deste mundo de cultura.

Desta forma, toda ação cultural dialógica dirigida à paz entre pessoas e grupos tem como base o desvelamento das desigualdades, sua supressão e a multiplicação autônoma das diferenças. Os círculos de cultura podem contribuir num processo de educação para a paz, seja pelo acento participativo, dialógico e democrático, seja pela possibilidade de dar à

educação para a paz um rosto visível e concreto. Os círculos de cultura fornecem para a educação para a paz esta inspiração, de reunir pessoas – a ideia do círculo – em torno da preocupação pela paz, como ícone da tarefa que a humanidade necessita realizar. A educação para a paz, dessa forma, passa a ser significada como um espaço onde os sujeitos dizem a paz, debatendo suas visões e percepções, ao mesmo tempo em que organizam ações para a sua efetivação. Os círculos de cultura da paz apresentam-se, assim, como uma possibilidade de conduzir a educação para a paz, dentro e fora do meio escolar. Nas escolas, reunindo estudantes e professores no protagonismo pela paz. Fora delas, articulando a comunidade como um todo, ou mesmo, segmentos específicos, como grupos organizados.

Já os territórios da paz foram inspirados nas “comunidades de paz”, desenvolvidas na Colômbia. Nascidas por estímulos das Igrejas cristãs, os territórios da paz têm como fundamento a necessidade das próprias comunidades atingidas pela violência em agir com recursos de que dispõem. A intenção não é montar sistemas de segurança preventivos e punitivos e/ou fazer justiça pelas próprias mãos, mas construir espaços de verdadeira paz e respeito mútuo, entre as pessoas. Trata-se de construir iniciativas de paz desde a base, na convicção de que a paz não vira apenas por decreto entre os dirigentes, mas por um acordo e uma dinâmica que diga respeito a todos os envolvidos e afetados, que são justamente os mais idôneos para formular propostas adequadas. Em nível de ação, as comunidades urbanas e rurais criam seu território da paz definitivo um território físico, em torno delas. Nessa espaço desenvolverão sua ação e farão um diagnóstico da violência que nele ocorre (tipos, modalidades, intensidade, causas). Feito o diagnóstico, as comunidades refletem sobre o que elas mesmas poderiam fazer para interromper os ciclos de violência que foram detectados.

Na linha das diversas mobilizações sociais que têm surgido ultimamente, em todo o mundo, como o Fórum Social Mundial, os Fóruns regionais, o Fórum Mundial de educação, a Campanha da Fraternidade propõe o “Fórum Pela Paz”. Ele reúne pessoas e entidades que acreditam que a paz é possível e que é obra de cada um e de toda a sociedade. É constituída por organizações da sociedade civil com o intuito de superar as diversas formas de violência que se manifestam na comunidade local, a fim de transformá-la num território de paz. Ao estabelecer-se a comunidade como referência no processo de educação para a paz – sejam círculos de cultura de paz, territórios de paz ou fórum pela paz – está-se explicitando o que se considera fundamental: a educação para a paz é um acontecimento coletivo, comunitário e intersubjetivo. Não há educação para a paz sem esta comunidade que se constitui como o horizonte próximo do próprio processo educativo e, ao mesmo tempo, como mediação do movimento pacifista e da cultura de paz. Constituindo-se como comunidades interpretativas estáveis, os círculos de cultura de paz permitem superar o episódico de algumas propostas de educação para a paz, instaurando-se como caminho metodológico no processo da educação para a paz.

7. Comentários do grupo, destaques, descobertas, questionamentos.

8. Pontualizações do facilitador salientando os seguintes aspectos:

a) A diferença entre a ação dialógica e antidialógica;

b) A estrutura que sustenta as diversas formas de espaço de cultura de paz..

QUARTO MOMENTO: SÍNTESE

9. Trabalho em grupos, com papelógrafo:

a) O que é um círculo de cultura de paz?

10. Plenário.

11. Pontualizações do facilitador.

QUINTO MOMENTO: RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA

12. Em grupos, a partir do referencial estudado, propor ações para criar e animar um círculo de cultura de paz. Simulação de um círculo de cultura de paz.
13. Plenário
14. Pontualizações do facilitador.

SEXTO MOMENTO: AVALIAÇÃO

5. Espontânea: Ideais e sugestões trazidas pela oficina.

SÉTIMO MOMENTO: CONFRATERNIZAÇÃO

16. Música *Guive peace a chance*, de John Lennon
Two, one two three four
Ev'rybody's talking about
Bagism, Shagism, Dragism, Madism, Ragism, Tagism
This-ism, that-ism, is-m, is-m, is-m.
All we are saying is give peace a chance
All we are saying is give peace a chance
Camon
Ev'rybody's talking about Ministers,
Sinisters, Banisters and canisters
Bishops and Fishops and Rabbis and Pop eyes,
And bye bye, bye byes.
All we are saying is give peace a chance
All we are saying is give peace a chance
Let me tell you now
Ev'rybody's talking about
Revolution, evolution, masturbation,
flagellation, regulation, integrations,
meditations, United Nations,
Congratulations.
All we are saying is give peace a chance
All we are saying is give peace a chance
Ev'rybody's talking about
John and Yoko, Timmy Leary, Rosemary,
Tommy Smothers, Bobby Dylan, Tommy Cooper,
Derek Taylor, Norman Mailer,
Alan Ginsberg, Hare Krishna,
Hare, Hare Krishna
All we are saying is give peace a chance
All we are saying is give peace a chance
Dê Uma Chance A Paz

Todos estão falando sobre
Bagismo, Shaguismo, Draguismo, Madismo, Ragismo, Tagismo
Esse ismo, ismo, ismo
Tudo o que dizemos é dê uma chance a paz
Todos estão falando sobre
Ministro, Sinistro, Corrimãos e Latas,
Bispos, Peixes, Coelhos, Olhos Abertos, Bye, bye
Tudo o que dizemos é dê uma chance a paz
Todos estão falando sobre

Revolução, Evolução, Masturbação, Flagelação, Regulação,
Integrações, mediações, nações unidas, - parabéns
Tudo o que dizemos é dê uma chance a paz
Todos estão falando sobre
John e Yoko, Timmy Leary, Rosemary,
Tommy Smothers, Bobby Dylan, Tommy Cooper,
Derek Taylor, Norman Mailer, Alan Ginsberg, Hare Krishna
Hare Hare Krishna
Tudo o que dizemos é dê uma chance a paz...

MATERIAL NECESSÁRIO: Cópias do material teórico utilizado; papelógrafo; canetas hidrográficas; sala com obstáculo; lenços para vendar os olhos dos participantes; aparelho de som e música ao fundo; CD com música *Guive peace a chance*.

BIBLIOGRAFIA:

ALDANA, MENDOZA, Carlos. Desafios pedagógicos de la paz. Tegucigalpa: Editorial Universitaria, 1995.

BRANDÃO, Carlos. Propostas pedagógicas para culturas de vocação de paz: algumas ideias desde a América Latina. In: _____. Em campo aberto. São Paulo: Cortez, 1995, p. 37-58.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de JANEIRO: Paz E Terra. 1974.

ANEXO J – OFICINA X – ORGANIZANDO A AÇÃO PARA A PAZ

Objetivo:

- Desenvolver consciência da importância e necessidade do exercício da ação na educação para a paz;
- Exercitar-se na dinâmica de facilitar a ação planejada e avaliação;

DESENVOLVIMENTO:

PRIMEIRO MOMENTO: INTEGRAÇÃO

1. *Pintura alternativa*: Trata-se de realizar uma pintura em conjunto, com papel, pincéis e tinta. O grupo deve estar em silêncio. Colocar o papel e o material no centro da sala. Cada pessoa vai fazendo um traço no papel até que todos consigam terminar a “obra”. Analisam-se os pensamentos e sentimentos vividos (cooperação, conflito, subordinação, etc.). Valorizará os obstáculos e a riqueza da cooperação.

SEGUNDO MOMENTO: SENSIBILIZAÇÃO

2. Memória da oficina anterior e apresentação dos objetivos da oficina. O facilitador deve dizer:

3. *Minha cidade, meu país e meu mundo*: formar três grupos. Cada um recebe um papelógrafo com um título diferente: “minha cidade”, “meu país”, “meu mundo”. Durante 5 minutos cada grupo escreve uma experiência significativa para a construção da paz de acordo com o seu âmbito (cidade, país ou mundo). Cada experiência deve ser escrita em cerca de cinco linhas, de modo claro e objetivo. Depois, a um sinal do facilitador, cada grupo passa o seu cartaz para o grupo seguinte por mais 5 minutos, onde novamente são acrescentadas duas novas experiências. Novo sinal e nova rotação e novo relato de experiências.

4. Partilha dos sentimentos, descobertas e percepções acerca da temática, suscitadas pela dinâmica.

TERCEIRO MOMENTO: PERCEPÇÃO E APROFUNDAMENTO DA TEMÁTICA

5. Introdução do facilitador:

A ação é imprescindível para a construção da paz. Aqui se deve fazer uma distinção entre fazer e agir. Talvez uma das características da contemporaneidade é a multiplicação do fazer e a deterioração do agir. Fazemos muito e agimos pouco. A ação é aqui compreendida na sua dimensão pública, comunitária e política. Neste sentido, educar para a paz é empoderar, entendendo como capacidade de mudança e transformação para a paz.

6. Estudo do texto: *Programas de ação*.

Em nossas sociedades contemporâneas, observa-se um processo de deterioração das ações públicas, políticas e comunitárias: o agir em concerto é substituído por um coletivo ou justaposição de indivíduos isolados, a ação criadora do novo é trocada por uma coletânea de atividades pré-determinadas que se aproximam mais de repetição da fabricação que da condição de natalidade e criatividade própria da ação. Tem-se a ilusão da ação, mas não a ação propriamente. Trata-se, portanto, na busca de culturas de paz, de criar espaços que possibilitem a experiência comunitária, argumentativa e pública, com todos seus percalços, enfrentamentos e dificuldades. Oferecer aquilo que o filósofo alemão Junger Habermas(1929) chama de “o espetáculo das liberdades comunicativas”.

Em se tratando de construção da paz, este espetáculo das liberdades comunicativas necessita atingir três níveis de dimensões. Em primeiro lugar, o das relações inter-pessoais: assim como existe violência direta, é preciso uma paz direta, isto é, ações cotidianas que aproximam pessoas, que quebram barreiras, que criam, no aqui e no agora, experiências de paz. Um segundo nível atinge a dimensão estrutural: é preciso criar organizações, práticas culturais, políticas públicas, que facilitem práticas de paz e

obstaculizem práticas de violência. Finalmente, é preciso atingir o âmago mesmo da cultura, isto é, os modelos de desenvolvimentos e relação que reagem relações e estruturas, transformando os centros de interesses, os valores, os critérios de julgamento, etc.

Basicamente, trata-se de uma iniciação ao vasto mundo do pacifismo e da não-violência, especialmente do aprendizado de suas três formas de transformação: a não-cooperação, a intervenção não-violenta e a publicização das lutas pela paz.

A não-cooperação é um termo técnico, não correspondendo a uma negativa de cooperação, mas a uma forma de obter consenso e acordo retirando, contraditoriamente, o apoio e adesão a algo. Como forma de resolução do conflito, retiram-se as formas e grau de cooperação costumeiras com a pessoa, atividade, instituição ou regime com o qual se está envolvido em conflito, ou então, negam-se novas formas de ajuda, produzindo uma ruptura no cotidiano. Para Gandhi, o que fez o poder do império britânico na Índia foi, mais do que a capacidade de domínio dos ingleses, a resignação dos indianos: “Não são tanto as espingardas britânicas como a nossa cooperação que são responsáveis pela nossa sujeição... O governo não tem nenhum poder fora da cooperação voluntária ou forçada do povo. A força que exerce é o nosso povo que a dá. Sem o nosso apoio, cem mil europeus não poderiam sequer ter um sétimo das nossas aldeias”. Gandhi usou a não-cooperação como instrumento para discutir e debater com o poder britânico que se negava a um acordo ou a uma tematização da questão da independência indiana. A marcha do sal foi realizada em 1930 e contou com milhares de manifestantes que desobedeciam frontalmente à proibição de fabricar o sal. Teve como consequência um encontro entre Gandhi e o vice-rei britânico nas Índias, no qual se encaminhou o Pacto de Nova Deli, assinado em 5 de março de 1931 e considerado um marco na constituição das liberdades civis. Desta forma, a mobilização cidadãos através de um ato de não-cooperação permitiu exercer uma coação sobre aqueles que têm o poder de decisão, permitindo um debate e posterior consenso.

A não-cooperação pode-se realizar em três âmbitos: social, econômico e político. Um exemplo de não-cooperação social foi o acontecido em Holanda, por ocasião da invasão nazista. Um diretor de teatro, pressionado pela polícia política a declarar no palco que as cortinas só se abririam depois que os judeus evacuassem a sala, viu todos os presentes, judeus e não-judeus, retirarem-se do recinto!

Um exemplo de não-cooperação econômica foi o movimento dos negros de Montgomery, Estados Unidos, em 1956. Por 382 dias recusaram-se a andar de ônibus, até conseguir a revogação das leis discriminatórias que obrigavam os negros a ceder lugar para os brancos. Na linha de não-cooperação política pode-se lembrar a resistência contra a ocupação nazista na Dinamarca: quando oficiais alemães entravam em uma loja ou restaurante, todos faziam silêncio imediatamente ou se retiravam; às ordens de prender todos os judeus. Em 1943, a inteira população dinamarquesa colaborou em obstaculizar o plano nazista: dos 7.000 judeus dinamarqueses foram detidos 500.

Já a intervenção não-violenta, como diz o nome, procura intervir em alguma situação, porém de forma não-violenta. Fala-se de cinco categorias de métodos de intervenção não-violenta: intervenção psicológica, física, social, econômica e política. Um exemplo de intervenção psicológica é o jejum, utilizado por Gandhi para conseguir fazer parar as rivalidades entre hindus e muçulmanos –que infelizmente continuaram e provocaram a separação entre Índia e Paquistão e que até hoje continuam, agora travestidas no conflito da Caxemira. Na linha da intervenção física, pode-se lembrar os anti-segregacionistas de Martin Luther King, que praticaram a ocupação de meios de transporte durante seu movimento em 1955-1956, impedindo que os brancos tomassem *seu lugar*. Exemplo de oração em protesto foi utilizado por Gandhi em Vykhom, para conseguir que os sacerdotes brâmanes deixassem de proibir que os intocáveis passassem na frente do templo. O gesto de Gandhi, ao tecer suas

próprias roupas em oposição às ordens instituídas de apenas comprar tecidos ingleses, pode ser citado como um caso de intervenção econômica.

Um terceiro caminho é o de mobilizar e suscitar o comprometimento das pessoas, contribuindo na construção e na formação de uma opinião pública para a paz. São os meios a serem utilizados: declarações formais, comunicações com uma audiência maior, representações de grupos, atos públicos simbólicos, pressões sobre indivíduos, peças teatrais e músicas, caminhadas, homenagem aos mortos, assembleias públicas e atos de retirar-se e renúncia. Porém, aqui, cabe destacar dois instrumentos de publicização: as manifestações e as campanhas. As manifestações podem servir para expressar um posicionamento –estar contra ou a favor de algo – ou um sentimento, ou, ainda, simplesmente informar. No contexto de monopólios culturais, esta ação de informar reveste-se de significado, como se viu em casos como o de Kosovo ou da Palestina: a comunidade internacional sabe realmente muito pouco do que acontece, dos sentimentos e posicionamentos das partes envolvidas ou dos grupos em ação em favor da paz. Já as campanhas se estruturam em torno de fins determinados, como por exemplo, a *Campanha Pelo Tribunal Penal Internacional*, objetivando obter da opinião pública um posicionamento. Aqui se trata de trabalhar na direção de criar consensos determinados sobre questões pontuais que afetam um grupo, país ou toda a humanidade. Nesta iniciação ao vasto e magnífico mundo da ação pacifista, é importante que o educador cuide de articular aspectos que são complementares, tais como o local e o global, o micro e o macro, a mudança pessoal e a transformação social, de forma que o desconhecimento de um destes elementos pode causar um desequilíbrio.

Neste aprendizado da ação para a paz, cabe ao educador também incidir sobre:

- a) o desenvolvimento da auto-estima de cada um, como espaço, fundamento e condição para que se aposte em suas potencialidades;
- b) o acesso a informações, as quais possibilitam novas perspectivas sobre o mundo e novos enfoques de agir;
- c) a apropriação de metodologia de intervenção e transformação da realidade.

A Educação Para A Paz, Novos Caminhos Para A Sociedade E A Educação

Autores ligados às práticas educacionais oriundas da realidade latinoamericana têm levantado a questão do sentido da educação para a paz no, assim chamado Terceiro Mundo, como os questionamentos feitos pelo educador alemão Hermann Röhrs, que pergunta se a tematização da educação para a paz neste contexto não significa a bagatelização da fome e da miséria com a importação de bens sociais de luxo (RÖHRS, 1996, p. 23), ou pelo antropólogo e educador Carlos Rodrigues Brandão ao apontar para as vinculações ocorridas, durante a ditadura militar, entre a ideologia dominante e uma determinada compreensão de educação para a paz.

Num momento, em que países como Brasil, Chile e Argentina, definiam-se algumas bases teóricas e metodológicas e buscavam-se algumas primeiras experiências do que mais tarde veio a ser chamada na América Latina de educação popular, órgãos internacionais e de ajuda humanitária, tais como a UNESCO ou a Aliança para o Progresso, patrocinaram a educação para a paz como forma de deter um trabalho crítico e politicamente conscientizador (BRANDÃO, 1995, p. 38). Neste contexto, este autor pergunta se as propostas de uma educação para a paz, ou de alternativas pedagógicas para uma cultura da paz, “representam avanços reais - porque, afinal, os tempos são outros -, ou uma revanche indevida - porque, afinal, algumas velhas ideias retornam sempre, sob novas roupas, com outros nomes?” (BRANDÃO, 1995, p. 42).

Além disso, a própria dinâmica que a educação para a paz tem assumido, nos últimos anos, aponta para uma multiplicidade de práticas e de sentidos que se configuram, não apenas plurais, mas, muitas vezes, conflitivos. Para o espanhol Xesús Jares, “ainda que pareça paradoxal, educar para a paz não é nem resulta algo harmonioso, isento de conflitos ou que incite unanimidade”. A primeira polêmica, para este autor, surge com a própria denominação a utilizar. São expressões sinônimas, educar para/sobre/em a paz, educar para/sobre/em a compreensão internacional; educar para/sobre/em os direitos humanos; educar para/sobre/em o desarme? Possuem os mesmos objetivos? Fundamentam-se nos mesmos conceitos? Utilizam os mesmos recursos e estratégias didáticas? Procedem de um mesmo devir histórico? (JARES, 1999, p. 6). A espanhola Beatriz Aguillera constata uma diferença de posturas frente à violência: um enfoque intimista, que busca evitar a guerra e os conflitos, buscando a harmonia; um enfoque que ela chama de conflitivo não-violento, que procura aprender a entrar nos conflitos e resolvê-los de forma positiva sem usar a violência, embora onde haja injustiça faça brotar o conflito, eventualmente reprimido; e um enfoque conflitivo violento, que busca resolver, a todo custo, o conflito, se necessário com violência (AGUILLERA, s.d., p. 34).

Assim a questão metodológica da educação para a paz apresenta-se como fundamental. Não basta apenas tematizar a educação para a paz, é necessário perguntar sobre qual metodologia ela se inspira. Especialmente, faz-se necessário confrontar estes sentidos com os desenvolvimentos do pensamento filosófico contemporâneo, especialmente com a posição de negação das estruturas estáveis do ser, às quais o pensamento deveria ater-se para fundar-se em certezas que não sejam precárias, conhecida como crise da metafísica. É preciso examinar se certa desconfiança e ceticismo em relação à educação para a paz não proviria de sua ligação quase visceral com a metafísica. Trata-se, portanto, de pensar o sentido da educação para a paz na crise da metafísica, constituindo-a sem a necessidade de recurso a um transcendental. Entendemos como pensamento pós-metafísico aquele que procura transcender as quatro características apontadas por Habermas para o pensamento metafísico, quais sejam, o pensamento de identidade, o idealismo, a *prima philosophia* como filosofia da consciência e o conceito forte de teoria (HABERMAS, 1990-b, p. 39- 42). Uma racionalidade de tipo comunicativa conduz a valorizar a ação linguística onde dois ou mais sujeitos, através da linguagem e da argumentação, estabelecem um consenso racional, transformando a educação para a paz numa instância argumentativa por excelência, ao mesmo tempo em que se constitui como um instrumento formador da competência comunicativa. Aqui, novamente o conceito individualizado e subjetivista de paz é substituído por uma noção intersubjetiva - sujeitos que estabelecem acordos -, resgatando a noção de pacto subjacente na etimologia da palavra paz. Discutir limites à cultura de violência ou alternativas para a paz, exercitar a resolução não-violenta de conflitos, possibilitar a retomada do diálogo numa situação assimétrica ou criar uma situação argumentativa num contexto de indiferença são ações que, destituídas de toda teleologia, tornam-se elas mesmas presentificadoras da paz para a qual se pretende educar. A racionalidade comunicativa nos faz compreender que não há outra saída para a questão da violência e da paz, senão, sempre de novo, negociar e obter consensos. A partir dessas considerações, a educação para a paz revela-se como um caminho de potencialidades, de forma que as expectativas a ela atribuídas - exigência indiscutível do nosso tempo, tarefa mundial, componente constitutivo dos programas escolares - não estão equivocadas.

A educação para a paz apresenta-se como uma tarefa a ser empreendida - e neste sentido não é em nada absurda a proposta da campanha global de educação para a paz de incluir nos currículos escolares a educação para a paz – 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. A investigação realizada mostrou, no Brasil, que não é proibido sonhar - ou anunciar - com o surgimento de centros de educação para a paz, nos mais diversos

níveis, também em nível universitário, como acontece já em diversos países da Europa e da América do Norte, concretizando a proposta, levantada por Hermann Marcelo Rezende Guimarães Educação Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 329 – 368, Maio/Ago. 2006 364 Röhrs, de organizar uma escola-modelo, dedicada centralmente a questões de educação para a paz.

Também não é proibido anunciar - ou sonhar - que as escolas brasileiras, no 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 - o movimento pacifista -, de forma que a escola participe dos movimentos pela paz e não-violência e transformando-os em interlocutores permanentes da comunidade escolar.

Também permitirá estruturar, a partir da não-violência, as relações escolares - com uma outra forma de exercício do poder, uma nova visão de autoridade, uma visão nova para os conflitos -, assim como desenvolver mecanismos de vigilância e autocritica sobre a produção cultural da violência exercida pela escola. 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. Também inclui na lista de habilidades e competências da escola uma nova preocupação: a capacitação de lideranças para a paz, como forma de expressão do apoio da escola ao protagonismo juvenil, a aposta na múltipla potencialidade de ação da juventude, superando toda tutela.

Também para a educação não formal, a educação para a paz apresenta uma série de caminhos possíveis, especialmente na sustentação do protagonismo infantojuvenil para os direitos humanos, a cidadania e paz. Não estarão diversas instituições da sociedade - como as comunidades religiosas, os sindicatos, os clubes, e associações de bairro - necessitando de formas novas para mobilizar seus quadros jovens? A superação das desconfianças metafísicas abre a possibilidade para que a sociedade, como um todo, tire as consequências disto e veja na educação para a paz um caminho de democracia, implementando-a em diversas instâncias. Por que não pensar em programas de resolução de conflitos na formação de policiais ou juízes? Nestes campos, a educação para a paz pode valer-se de duas mediações que a visibilizem: os círculos de cultura de paz e as oficinas da paz.

7. Comentários do grupo, destaques, descobertas, questionamentos.

8. Pontualizações do facilitador salientando os seguintes aspectos:

a) As três formas de ação não-violenta: a não cooperação, a intervenção não-violenta e a publicização das ações pela paz;

b) A contribuição da educação par a paz; o desenvolvimento da autoestima, a partilha de informações e a formação metodológica.

QUARTO MOMENTO: SÍNTESE

9. Trabalho em grupos, com papelógrafo:

a) Quase os princípios metodológicos para a construção de programas de ação para a paz?

10. Plenário.

11. Pontualizações do facilitador.

QUINTO MOMENTO: RECONSTRUÇÃO DA PRÁTICA

12. Divisão em subgrupos de acordo com os núcleos de ensino AZC. Cada grupo de educadores planejará uma ação em cultura de paz para por em prática em seus respectivos núcleos de ensino.

13. Plenário

14. Pontualizações do facilitador.

SEXTO MOMENTO: AVALIAÇÃO

5. Espontânea: Ideais e sugestões trazidas pela oficina.

SÉTIMO MOMENTO: CONFRATERNIZAÇÃO

16. Música *Por um dia de graça*, de Luiz Carlos da Vila.

Um dia, meus olhos ainda hão de ver

Na luz do olhar do amanhecer

Sorrir o dia de graça

Poesias, brindando essa manhã feliz

Do mal cortado na raiz

Do jeito que o mestre sonhava

O não chorar

E o não sofrer se alastrando

No céu da vida, o amor brilhando

A paz reinando em santa paz

Em cada palma de mão, cada palmo de chão

Semente de felicidade

O fim de toda a opressão, o cantar com emoção

Raiou a liberdade

Chegou o áureo tempo de justiça

Ao esplendor, do preservar a natureza

Respeito a todos os artistas

A porta aberta ao irmão

De qualquer chão, de qualquer raça

O povo todo em louvação

Por esse dia de graça

MATERIAL NECESSÁRIO: Cópias do material teórico utilizado; papelógrafo; canetas hidrográficas; papel, pincéis e tintas; aparelho de som e música ao fundo; CD com música *Por um dia de graça*..

BIBLIOGRAFIA:

DREW, Naomi. A paz também se aprende. São Paulo: Gaia, 1990.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. Educação para a paz; sentidos e dilemas. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

_____. Cidadãos do presente: crianças e jovens na luta pela paz. São Paulo: Saraiva, 2002.

Já pensamos como
será o mundo amanhã?



E a vida no planeta como será?



Canção pela paz

Contaminem os leitos
dos vossos rios
e uma noite morrerão
afogados nos vossos
próprios detritos.
Contudo vocês caminharão
para a vossa destruição
cheios de glória,
inspirados pela força
do Deus que os trouxe
a esta terra e que,
por algum desígnio especial,
vos deu o domínio sobre
ela e sobre os Peles Vermelhas.
Esse destino
é um mistério
para nós,
pois não percebemos
porque se exterminam
os bisontes,
se domam os cavalos selvagens,
se saturam os mais escondidos
recantos dos bosques
com a respiração de tantos homens
e se mancha a paisagem
das exuberantes colinas
com os fios do telégrafo.
Onde se encontra o matagal?
Destruído! Onde está a água?
Desapareceu!
Termina a vida.
E começa a sobrevivência!

(Trecho da Carta do Chefe Seattle
ao presidente dos Estados Unidos
Francis Pierce, 1857)

A paz do mundo
Começa em mim
Se eu tenho amor,
Com certeza sou feliz
Se eu faço o bem ao meu irmão,
Tenho a grandeza dentro do meu coração
Chegou a hora da gente construir a paz
Ninguém suporta mais o desamor.

Paz pela paz - pelas crianças
Paz pela paz - pelas florestas
Paz pela paz - pela coragem de mudar.
Paz pela paz - pela justiça
Paz pela paz - a liberdade
Paz pela paz - pela beleza de te amar.

Paz pela paz - pro mundo novo
Paz pela paz - a esperança
Paz pela paz - pela coragem de mudar.
Paz pela paz - pela justiça
Paz pela paz - a liberdade
Paz pela paz - pela beleza de te amar.

(Nando Cordel)

AZC



PELA CULTURA DA PAZ

A construção da Paz é no dia-a-dia!

Em Paz

Com o

Meio Ambiente

AZC CANINDEZINHO



Quem é da Paz é assim que faz!



Sendo generosos, honestos,
bons e mais amorosos.

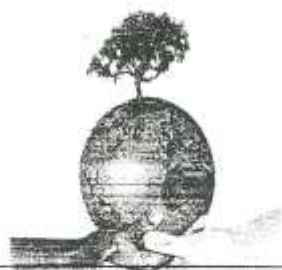
Resolvendo os conflitos com diálogo.
Exemplifica a não-violência.

Prezando pela justiça social,
abolindo todo o tipo preconceito.

Respeitando a dignidade
e os direitos de todos.

Cumprindo seus deveres de cidadão.

Respeitando a Terra.



Defendendo a Terra e todas
as suas formas de vida.

Pequenas mudanças de hábitos
fazem toda a diferença:

Economize água:
É preciso poupar
para não faltar

Dispense embalagens:
Pacote só aumenta o lixo!
Utilize produtos de
fácil reciclável ou retornáveis.

Separe o lixo:
Material orgânico
em um cesto;
material reciclável
em outro.

Experimente os orgânicos:
Agrotóxicos prejudicam
o meio ambiente e a saúde.

Dependa menos do carro.
Ajude na redução de CO2



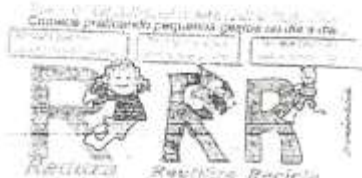
Valorize os produtos
de sua região:
Contribua na diminuição
de uso de combustível e
no desenvolvimento sustentável
do local onde você mora.

Ilumine-se conscientemente:
Prefira lâmpadas ecológicas.

Prefira eletrodomésticos
econômicos:
Opõe por produtos
que consuma menos energia.

Fique de olho
na conta de luz:
Economize energia.

Inspire outras pessoas:
Um pouquinho que cada
um faz traz grande
resultado para o planeta.



Carta da Terra



Princípios:

I - Respeitar e cuidar da
comunidade e da vida

"Respeito, cuidado,
amor compaixão,
justiça, participação,
sustentabilidade e paz"

II - Integridade Ecológica

"Proteção, restauração,
prevenção de danos
ao meio ambiente,
sustentabilidade ecológica".

III. Justiça Social e Econômica

"Erradicar a pobreza
e defender os direitos
de todas as pessoas".

IV. Democracia, Não-Violência e Paz

"Promover uma cultura
de tolerância,
não violência e paz".



PELA CULTURA DA PAZ
A construção da Paz é no dia-a-dia!

"Que o nosso tempo seja lembrado
pelo despertar de uma nova reverência
face-à vida, pelo compromisso firme de
alcançar a sustentabilidade,
a intensificação da luta pela
justiça e pela paz,
e a alegre celebração da vida."