



**Kelma Socorro Alves Lopes de Matos**

ORGANIZADORA

# Cultura de Paz, Ética

N. Cham.: 327.17207 C974

Título: Cultura de paz, ética e  
espiritualidade .



14208294

Ac. 114374

BCCE

# ...alidade III



EDIÇÕES  
UFC



131  
Coleção  
Diálogos  
Intempestivos

**R**econhecimento e respeito são atitudes que precisamos adotar, pois estas possibilitam nossa integridade como seres humanos. A autoconstituição do ser é, pois, uma construção dialógica, multidualógica na qual os sujeitos operam em conjunto e são transformados pela existência do outro.

O reconhecimento de si e do outro se estabelece como pensamento e mecanismo que propicia o pensamento e as práticas do cuidado de si. É a partir de tais práticas que se forja uma estética da existência coerente com a autorrealização humana, sendo a educação a principal agência do aprendizado deste cuidado.

As práticas de reconhecimento de si e cuidado de si e dos outros possibilitam a configuração de um “corpo existencial do sujeito” que implica, além do estilo de vida, o retorno a si mesmo, entendendo que as verdades, vontades de verdade e os discursos de verdade não são absolutos, fixos, nem universais e que não estão fora e nem são produzidas fora de cada sujeito.

DC 114374

R 14208294

19/07/2016

# Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade III

327.17207

C 974

PERGAMUM  
BCCE/UFC

✓

**Presidente da República**

Dilma Vanna Rousseff

**Ministro da Educação**

Aloizio Mercadante

**Universidade Federal do Ceará**

**REITOR**

Prof. Jesualdo Pereira Farias

**VICE-REITOR**

Prof. Henry Campos

**Conselho Editorial**

**PRESIDENTE**

Prof. Antônio Cláudio Lima Guimarães

**CONSELHEIROS**

Prof<sup>a</sup> Adelaide Maria Gonçalves Pereira

Prof<sup>a</sup> Ângela Maria Mota Rossas de Gutiérrez

Prof. Gil de Aquino Farias

Prof. Italo Gurgel

Prof. José Edmar da Silva Ribeiro

**Diretor da Faculdade de Educação**

Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca

**Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira**

Enéas Arrais Neto

**Chefe do Departamento de Fundamentos da Educação**

Adriana Eufrásio Braga Sobral

**Série Diálogos Intempestivos**

**COORDENAÇÃO EDITORIAL**

José Gerardo Vasconcelos (EDITOR-CHEFE)

Kelma Socorro Alves Lopes de Matos

Wagner Bandeira Andriola

**CONSELHO EDITORIAL**

DR<sup>a</sup> ANA MARIA IÓRIO DIAS (UFC)

DR<sup>a</sup> ÂNGELA ARRUDA (UFRJ)

DR<sup>a</sup> ÂNGELA T. SOUSA (UFC)

DR. ANTONIO GERMANO M. JUNIOR (UECE)

DR<sup>a</sup> ANTÔNIA DILAMAR ARAÚJO (UECE)

DR. ANTONIO PAULINO DE SOUSA (UFMA)

DR<sup>a</sup> CARLA VIANA COSCARELLI (UFMG)

DR<sup>a</sup> CELLINA RODRIGUES MUNIZ (UFRN)

DR<sup>a</sup> DORA LEAL ROSA (UFBA)

DR<sup>a</sup> ELIANE DOS S. CAVALLEIRO (UNB)

DR. ELIZEU CLEMENTINO DE SOUZA (UNEB)

DR. EMANUEL LUÍS ROQUE SOARES (UFRB)

DR. ENÉAS ARRAIS NETO (UFC)

DR<sup>a</sup> FRANCIMAR DUARTE ARRUDA (UFF)

DR. HERMÍNIO BORGES NETO (UFC)

DR<sup>a</sup> ILMA VIEIRA DO NASCIMENTO (UFMA)

DR<sup>a</sup> JAILEILA MENEZES (UFPE)

DR. JORGE CARVALHO (UFS)

DR. JOSÉ AIRES DE CASTRO FILHO (UFC)

DR. JOSÉ GERARDO VASCONCELOS (UFC)

DR. JOSÉ LEVI FURTADO SAMPAIO (UFC)

DR. JUAREZ DAYRELL (UFMG)

DR. JÚLIO CESAR R. DE ARAÚJO (UFC)

DR. JUSTINO DE SOUSA JÚNIOR (UFC)

DR<sup>a</sup> KELMA SOCORRO ALVES LOPES DE MATOS (UFC)

DR<sup>a</sup> LUCIANA LOBO (UFC)

DR<sup>a</sup> MARIA DE FÁTIMA V. DA COSTA (UFC)

DR<sup>a</sup> MARIA DO CARMO ALVES DO BOMFIM (UFPI)

DR<sup>a</sup> MARIA IZABEL PEDROSA (UFPE)

DR<sup>a</sup> MARIA JURACI MAIA CAVALCANTE (UFC)

DR<sup>a</sup> MARIA NOBRE DAMASCENO (UFC)

DR<sup>a</sup> MARLY AMARILHA (UFRN)

DR<sup>a</sup> MARTA ARAÚJO (UFRN)

DR. MESSIAS HOLANDA DIEB (UERN)

DR. NELSON BARROS DA COSTA (UFC)

DR. OZIR TESSER (UFC)

DR. PAULO SÉRGIO TUMOLO (UFSC)

DR<sup>a</sup> RAQUEL S. GONÇALVES (UFMT)

DR. RAIMUNDO ELMO DE PAULA V. JÚNIOR (UECE)

DR<sup>a</sup> SANDRA H. PETIT (UFC)

DR<sup>a</sup> SHARA JANE HOLANDA COSTA ADAD (UFPI)

DR<sup>a</sup> SILVIA ROBERTA DA M. ROCHA (UFMG)

DR<sup>a</sup> VALESKA FORTES DE OLIVEIRA (UFMS)

DR<sup>a</sup> VERIANA DE FÁTIMA R. COLAÇO (UFC)

DR. WAGNER BANDEIRA ANDRIOLA (UFC)

Kelma Socorro Alves Lopes de Matos

O R G A N I Z A D O R A

# Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade III

|   |                                    |
|---|------------------------------------|
| ANA PATRÍCIA DA SILVA MENDES PATON VIEGAS | KELMA SOCORRO ALVES LOPES DE MATOS |
| ANGELA MARIA BESSA LINHARES               | LIDIA VALESCA PIMENTEL             |
| ANNA ERIKA FERREIRA LIMA                  | LILIA CRISTIAN BARREIRA            |
| ANTONIA ARISDÉLIA FONSECA M. A. FEITOSA   | LÍVIA MARIA DUARTE DE CASTRO       |
| BERNADETE PORTO                           | LUCIANA RODRIGUES CORDEIRO         |
| CACIANA LINHARES PEREIRA                  | LUIZ BOTELHO ALBUQUERQUE           |
| CEZAR PERES DE SOUZA                      | MÁRCIA MARIA LEAL DE MEDEIROS      |
| CLAUDIA M. M. PIERRE                      | MÁRCIA MOURA DA SILVA              |
| CLESLEY MARIA TAVARES DO NASCIMENTO       | MARIA AURICÉLIA DA SILVA           |
| DANIELA DIAS FURLANI SAMPAIO              | MARIA DO CARMO ALVES DO BOMFIM     |
| DÁRIO GOMES DO NASCIMENTO                 | MARIA GESSI-LEILA MEDEIROS         |
| DEYSEANE MARIA ARAÚJO LIMA                | MARIA JOYCE MAIA COSTA CARNEIRO    |
| DORGIIVAL GONÇALVES FERNANDES             | NEI ALBERTO SALLES FILHO           |
| ELIONE MARIA NOGUEIRA DIÓGENES            | PAULO SÉRGIO BARROS                |
| ELIZANGELA LIMA DO NASCIMENTO             | PRICILA CRISTINA MARQUES ARAGÃO    |
| FRANCISCA LUCIA SILVA DOS SANTOS          | RAIMUNDA AIRES RODRIGUES PAIVA     |
| HENRIQUE SÉRGIO BELTRÃO DE CASTRO         | RAIMUNDO NONATO JÚNIOR             |
| IÊDA ALVES MACIEL                         | RAPHAEL ALVES FEITOSA              |
| JOÃO BATISTA DE ALBUQUERQUE FIGUEIREDO    | RITA VIEIRA DE FIGUEIREDO          |
| JOÃO NICOLAS WILAME                       | ROSA MARIA DE ALMEIDA MACÊDO       |
| JOSÉ AIRES DE CASTRO FILHO                | SILVANA FERNANDES RODRIGUES GONDIM |
| KARLA PATRÍCIA MARTINS FERREIRA           | VIVIANE ALVES DE OLIVEIRA FEITOSA  |



EDIÇÕES  
UFC

Fortaleza-Ceará

2012

PERGAMUM  
BCCE/UFC

## **Cultura de paz, ética e espiritualidade III**

© 2012 Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Organizadora)

Impresso no Brasil / Printed in Brazil

Efetuada depósito legal na Biblioteca Nacional

### **TODOS OS DIREITOS RESERVADOS**

Editora Universidade Federal do Ceará — UFC

Av. da Universidade, 2932, Benfica, Fortaleza-Ceará

CEP: 60020-181 — Livraria: (85) 3366.7439. Diretoria: (85) 3366.7766.

Administração: Fax (85) 3366.7499

Site: [www.editora.ufc.br](http://www.editora.ufc.br) — E-mail: [editora@ufc.br](mailto:editora@ufc.br)

### **Faculdade de Educação**

Rua Waldery Uchoa, Nº 1, Benfica — CEP: 60020-110

Telefones: (85) 3366.7663/3366.7665/3366.7667 — Fax: (85) 3366.7666

Distribuição: Fone: (85) 3214.5129 — E-mail: [aurelio-fernandes@ig.com.br](mailto:aurelio-fernandes@ig.com.br)

### **Normalização Bibliográfica**

Perpétua Socorro Tavares Guimarães — CRB 3/801

### **Projeto Gráfico e Capa**

Carlos Alberto A. Dantas ([carlosalberto.adantas@gmail.com](mailto:carlosalberto.adantas@gmail.com))

### **Revisão e Leitura de Texto**

Leonora Vale de Albuquerque



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará — Edições UFC

M425c Matos, Kelma Socorro Alves Lopes de  
Cultura de paz, ética e espiritualidade III / Kelma Socorro  
Alves Lopes de Matos. — Fortaleza: Edições UFC, 2012.

437P.

Isbn: 978-85-7282-530-6

1. Paz 2. Cultura de paz I. Título

CDD: 327.172

## SOBRE OS AUTORES

**Ana Patrícia da Silva Mendes Paton Viegas** — Formada em Fisioterapia pela UNIFOR e Biologia pela UFC. Especialista em Psicomotricidade e Atendimento Educacional Especializado e Tutora da UFC virtual, ambiente Teleduc, na especialização em AEE/ MEC -UFC. Professora da sala de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Fortaleza.

E-mail: [patriciapaton.viegas@gmail.com](mailto:patriciapaton.viegas@gmail.com)

**Angela Maria Bessa Linhares** — Professora da Faculdade de Educação da UFC, Doutora em Educação Brasileira, escritora e dramaturga.

E-mail: [angela.ciranda@hotmail.com](mailto:angela.ciranda@hotmail.com)

**Anna Erika Ferreira Lima** — Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA-UFC); Professora do Curso de Gastronomia — IFCE — Campus Baturité; Doutoranda em Geografia — UFC

E-mail: [annaerikaufc@yahoo.com.br](mailto:annaerikaufc@yahoo.com.br)

**Antonia Arisdélia Fonseca M. A. Feitosa** — Doutora em Educação, Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente e Graduada em Biologia pela Universidade Federal da Paraíba. Professora da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras.

E-mail: [arisdelfeitosa@gmail.com](mailto:arisdelfeitosa@gmail.com)

**Bernadete de Souza Porto** — Possui graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado em Educação. Foi professora na FESP-PE, UEPB, UECE (Visitante) e adjunta da Universidade Federal da Bahia, de 2001 a 2004. Coordenou o grupo de pesquisa em educação e ludicidade — Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA. Atualmente é professora adjunta II na Universidade Federal do Ceará, Departamento de Teoria e Prática do Ensino. Leciona as disciplinas Didática e Docência no Ensino Fundamental.

E-mail: [bernadete.porto@gmail.com](mailto:bernadete.porto@gmail.com)

**Caciana Linhares Pereira** — Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará. Professora do curso de Psicologia da Universidade de Fortaleza. Membro do Corpo Freudiano Escola de Psicanálise. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da clínica psicanalítica, da crítica da cultura e da educação especial.

E-mail: [cacianalinhaires@gmail.com](mailto:cacianalinhaires@gmail.com)

**Cezar Peres de Souza** — Filósofo, Teólogo, Psicopedagogo, Terapeuta Comunitário, Facilitador das Técnicas de autoestima, Massoterapeuta — Projeto Quatro Varas.

E-mail: [cez.ar.peres@yahoo.com.br](mailto:cez.ar.peres@yahoo.com.br)

**Claudia M. M. Pierre** — Professora Adjunta da Universidade Regional do Cariri, Graduada em Ciências Sociais e Mestre em Sociologia é, atualmente Doutoranda do Programa em Educação Brasileira da UFC. Autora do livro “Culpa, Cura e Relacionamento” publicado pela Novo Século Editora, é estudiosa de temáticas ligadas à Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade.

E-mail: [claudiampierre@gmail.com](mailto:claudiampierre@gmail.com)

**Clesley Maria Tavares do Nascimento** — Geógrafa, Educadora Ambiental, Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Professora da disciplina Fundamentos da Educação Ambiental no curso de especialização de Planejamento e Gestão Ambiental da Universidade Estadual do Ceará — UECE.

E-mail: [clesleytavares@gmail.com](mailto:clesleytavares@gmail.com)

**Daniela Dias Furlani Sampaio** — Psicóloga com mestrado em psicologia pela UFC. Doutora em Educação Brasileira pela UFC. Professora de psicologia da UNIFOR.

Email: [furlanidaniela@gmail.com](mailto:furlanidaniela@gmail.com)

**Dário Gomes do Nascimento** — Graduado em Psicologia pela Universidade de Fortaleza. Especialista em Educação Infantil pela Faculdade de Tecnologia Darcy Ribeiro. Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Bolsista FUNCAP.

E-mail: [dariosigma@hotmail.com](mailto:dariosigma@hotmail.com)

**Deyseane Maria Araújo Lima** — Psicóloga. Especialista em Educação a Distância e em Educação Inclusiva. Mestre em Psicologia. Doutoranda em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Integrante do Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança (NUCEPEC/UFC) e Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural e Descolonialidade, Educação e Cultura Popular (GEAD/UFC).

E-mail: [deyseanelima@yahoo.com.br](mailto:deyseanelima@yahoo.com.br).

**Dorgival Gonçalves Fernandes** — Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos. Mestre em Educação e Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Cajazeiras.

E-mail: [dorgefernandes@yahoo.com.br](mailto:dorgefernandes@yahoo.com.br)

**Elione Maria Nogueira Diógenes** — Doutorado em Políticas Públicas pela Universidade Federal do Maranhão — UFMA. Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará — UFC. Graduada em História — UFC. Professora da Universidade Federal de Alagoas — UFAL. Centro de Educação e Pós-Graduação em Educação.

E-mail: [elionend@uol.com.br](mailto:elionend@uol.com.br)

**Elizangela Lima do Nascimento** — Arte- Educadora, Pedagoga, Professora da Rede Municipal de Ensino em Fortaleza, Mestre em Educação Brasileira (UFC), Doutoranda em Educação Brasileira (UFC).

E-mail: [angellisflor@yahoo.com.br](mailto:angellisflor@yahoo.com.br)

**Francisca Lucia Silva dos Santos** — Agente Comunitária de Saúde da Prefeitura Municipal de Fortaleza — trabalha no CSF Pedro Celestino Romero; Mestre em Reiki Usui Tradicional; Massoterapeuta e Terapeuta Comunitária. E-mail: [lucia.silva.9659283@facebook.com](mailto:lucia.silva.9659283@facebook.com)

**Henrique Sérgio Beltrão de Castro** — Poeta, radialista e professor. Autor de *Vermelho* (2006; 2007) e *Simples* (2009). Professor da UFC (Letras). Produtor e apresentador do Sem Fronteiras: Plural pela Paz e de Todos os

Sentidos, na Rádio Universitária FM 107,9. Pesquisador do Transform' (Universidade de Nantes, França). Doutor em Educação pela UFC, com doutorado sanduíche na Universidade de Nantes.

E-mail: beltraohenrique@yahoo.com.br

**Iêda Alves Maciel** — Graduada em Psicologia pela Universidade de Fortaleza. Educadora do programa Com.Domínio Digital na área de Desenvolvimento Pessoal e Social. Possui formação complementar em Arteterapia, e experiência em facilitação de grupos com ênfase em Psicologia Social, Comunitária e Educacional.

E-mail:ieda\_maciel4@hotmail.com

**João Batista de Albuquerque Figueiredo** — Professor adjunto da Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará e Doutor em Educação Ambiental — Ecologia pela Universidade Federal de São Carlos UFSCar. Fez Pós-Doutorado na Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Ambiental Dialógica, Educação Intercultural e Descolonialidade, Educação e Cultura Popular (GEAD).

E-mail: joaofigueiredo@hotmail.com

**João Nicolas Wilame** — Professor universitário nas áreas de direito, filosofia e teologia. Formado em teologia, bacharel em direito, mestre em filosofia (UFC), ex-padre ortodoxo e coordenador de seminário maior. Estudioso da psicanálise e da obra em psicologia transpessoal de Jean Yves-Leloup. Tem se dedicado principalmente aos campos da filosofia do direito; filosofia da educação e filosofia e espiritualidade.

E-mail:prof.joaowilame@hotmail.com

**José Aires de Castro Filho** — É graduado em Engenharia Civil (UFC), mestre em Psicologia Cognitiva (UFPE) e doutorado em Mathematics Education — University of Texas at Austin. É professor da UFC, coordenador pedagógico do Instituto UFC Virtual. Trabalha com Educação a Distância, Informática Educativa, Educação Matemática, Objetos de Aprendizagem e o Projeto Um Computador por Aluno (UCA).

E-mail: aires@virtual.ufc.br

**Karla Patrícia Martins Ferreira** — Psicóloga clínica, psicóloga ambiental, educadora e pesquisadora, com atuação no Gead (UFC) e no Transform' (Universidade de Nantes, França). Psicóloga do Centro Integrado de Diabetes e Hipertensão do Ceará — CIDH. Graduada e Mestre em Psicologia pela UFC e Doutora em Educação pela UFC, com doutorado sanduíche na Universidade de Nantes.

Email: karlamartins1@yahoo.com.br

**Kelma Socorro Lopes de Matos** — Professora Associada II do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará e dos Programas de Pós-Graduação em Educação Brasileira (UFC) e de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA — UFC). Mestre e Doutora em Educação Brasileira.

E-mail: kelmatos@uol.com.br

**Lidia Valesca Pimentel** — Doutora em Sociologia pela UFC, professora da Faculdade Farias Brito. Desenvolveu estudos e pesquisa na área de antropologia urbana. Atualmente, dedica-se aos estudos relacionados à Educação em Direitos Humanos.

E-mail: lidiavalesca@yahoo.com.br

**Lilia Cristian Barreira** — Tecnóloga em Artes Plásticas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, professora da EEEP Maria José Medeiros e estudante do curso de licenciatura em Arte-educação da Faculdade Grande Fortaleza.

E-mail: lilia.cristian@hotmail.com

**Lívia Maria Duarte de Castro** — Pedagoga, Mestre em Educação/UFC. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Espiritualidade, juventudes e Docentes — UFC.

E-mail: liviaant22@yahoo.com.br

**Luciana Rodrigues Cordeiro** — Enfermeira da ESF da Prefeitura Municipal de Fortaleza; Especialista em Saúde da Família (UFC) e em Medicina Tradicional Chinesa (UECE); Preceptora do PET SAÚDE — PRÓ-SAÚDE

UFC (2012-2014); Terapeuta e Acupunturista do CEREST de Horizonte; Mestre em Reiki Usui Tradicional e Tibetano; Magnified Healing.  
E-mail: lucordeiro512@hotmail.com

**Luiz Botelho Albuquerque** — Graduado em Música (Composição e Regência) pela Universidade de Brasília (1971), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1980) e Doutor em Sociologia da Educação – University of Iowa (1990). Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Ceará. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: Educação, Música, Educação Artística, Currículo cultural, e Educação Ambiental.  
Email: luizbotelho@uol.com.br

**Maria do Carmo Alves do Bomfim** — Doutora em História e Filosofia da Educação pela PUC/São Paulo. Professora do Departamento de Fundamentos em Educação (área Fundamentos Históricos e Culturais) e do Programa de Pós-Graduação em Educação área Educação e Diversidades Culturais — DEFE/PPGED/CCE/UFPI.  
E-mail: carmicita@ig.com.br

**Maria Gessi-Leila Medeiros** -Licenciada em Letras e Bacharelado em Direito pela UESPI. Professora do Ensino Fundamental de Escolas Municipais de Teresina e mestranda em Educação no Programa de Pós-Graduação da UFPI.  
Email: leilamedeiros@hotmail.com

**Maria Joyce Maia Costa Carneiro** — Mestre em Avaliação de Políticas Públicas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Graduada em Letras UFC e Pedagogia UECE. Doutoranda em Educação Brasileira — UFC.  
E-mail: mjoycemaia@gmail.com

**Márcia Maria Leal de Medeiros** — Mestra em Ciência e Tecnologia de Alimentos — UFC; Professora do Curso de Gastronomia — IFCE — Campus Baturité.  
E-mail: mleal@ifce.edu.br

**Márcia Moura da Silva** — Agente Comunitária de Saúde da Prefeitura Municipal de Fortaleza — trabalha no CSF Pedro Celestino Romero; Terapeuta Comunitária (ACHO QUE ESTÁ INCOMPLETO)

E-mail:

**Maria Auricélia da Silva** — É pedagoga, mestre em Educação (UECE) e doutoranda em Educação Brasileira (UFC). Pesquisa o uso do computador na educação, é Supervisora Pedagógica numa escola municipal de Fortaleza, tutora de EaD, trabalha com formação de professores para o uso das TIC na educação e participa do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA).

E-mail: silvaauricelia@yahoo.com.br

**Nei Alberto Salles Filho** — Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG-PR. Mestre em Educação (UNIMEP/SP) e Doutorando em Educação (UEPG/PR). Coordenador do Núcleo de Estudos e Formação de Professores em Educação para a Paz e Convivência (UEPG/PR).

Site: [www.uepg.br/nep](http://www.uepg.br/nep)

E-mail: [nsalles@uepg.br](mailto:nsalles@uepg.br)

**Paulo Sérgio Barros** — Mestre em História pela Universidade Federal de Pernambuco, coordenador do Programa Vivendo Valores na Educação para o Norte e Nordeste do Brasil, docente da Secretaria de Educação do Estado do Ceará e professor da Organização Internacional Brahma Kumaris.

E-mail: [paulosbarros@ymail.com](mailto:paulosbarros@ymail.com)

**Pricila Cristina Marques Aragão** — Bióloga, licenciada pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e aluna do Mestrado em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA/UFC). Experiência nas áreas de ensino de ciências e educação ambiental.

E-mail: [pricila\\_aragao@hotmail.com](mailto:pricila_aragao@hotmail.com)

**Raimunda Aires Rodrigues Paiva** — Agente Comunitário de Saúde da Prefeitura Municipal de Fortaleza — trabalha no CSF Pedro Celestino Romero; Mestre em Reiki Usui Tradicional; Massoterapeuta, Terapeuta do riso e Terapeuta Comunitária.

E-mail: [raymaninha@hotmail.com](mailto:raymaninha@hotmail.com)

**Raimundo Nonato Júnior** — Docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná — UNICENTRO, em Guarapuava. Bolsita CAPES/ Exterior de doutorado em cotutela de tese entre a Universidade Federal do Ceará e a Universidade Sorbonne Nouvelle — Paris 3. Pesquisador das relações multilaterais acerca do meio ambiente e da cooperação científico-educacional.

E-mail: rai.junior@ymail.com

**Raphael Alves Feitosa** — Professor do IFCE; Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFC.

E-mail: raphael.feitosa@ifce.edu.br

**Rita Vieira de Figueiredo** — Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutora em Psicopedagogia — Université Laval, Quebec, Canadá. Pós-doutorado em Linguagem Escrita e Deficiência intelectual na Universidade de Barcelona. Professora da Universidade Federal do Ceará. Desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da educação especial, da deficiência intelectual, da linguagem escrita e da inclusão escolar. Coordenadora do Curso de Formação de Professores em Atendimento Educacional Especializado da UFC.

E-mail: aee.rita@gmail.com

**Rosa Maria de Almeida Macêdo** — Doutora em Educação pela UFC, Professora Adjunta da UFPI, Departamento de Fundamentos da Educação, Área de Fundamentos Psicológicos da Educação.

E-mail: rosa.mam@hotmail.com

**Silvana Fernandes Rodrigues Gondim** — Especialista em Psicologia Social e Comunitária- FATECI, Especialista em Psicologia Escolar / Educacional pelo Conselho Regional de Psicologia — CRP-11, Formação em Gestalt-Terapia e Educação Biocêntrica. Graduada em Psicologia pela UNIFOR. Membro do Grupo de Estudo, Pesquisa e Ação Pedagógica — GEPAP/OficinaArtes — Centro de Vivências Educativas.

E-mail: silvanafrg@terra.com.br

**Viviane Alves de Oliveira Feitosa** – Professora da rede municipal de Fortaleza; Integrante do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Espiritualidade, Juventudes e Docentes da UFC.  
 E-mail: vikalveso@yahoo.com.br

A EDUCAÇÃO PARA A PAZ E A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

Clara M. M. Pinto ..... 10

AS JUVENTUDES E A PAZ

Elisângela Lima de Nascimento  
 Kátia Socorro Alves Lopes de Moraes ..... 21

PAZ COLETIVA: A PAZ QUE QUEREMOS AQUI NA ESCOLA DAQUELA ANTIGA ALMADA

Daniela Dias Patrícia Sampaio  
 Kátia Socorro Alves Lopes de Moraes ..... 30

VALORES HUMANOS E AFETIVIDADE: CONCEITOS IMPORTANTES PARA A CONSTRUÇÃO DE  
 RELAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR

Lúcia Maria Duarte de Castro  
 Kátia Socorro Alves Lopes de Moraes ..... 39

TERAPIA GRUPAL COMO INVESTIGATIVA COM ESTRATÉGIAS NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ  
 NA ESCOLA DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL MARCONI PEREIRA DE SOUZA FILHO

Quênia Pereira Souza  
 Kátia Socorro Alves Lopes de Moraes ..... 48

VALORES E TRANSFORMAÇÃO: COMO SURTIU PAZ E BEM-ESTAR?

Rafaelino Araújo Júnior  
 Kátia Socorro Alves Lopes de Moraes ..... 54

OS CAMINHOS DE CONQUISTA DO FORTALECIMENTO DA CULTURA DE PAZ NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO  
 INFANTIL STANLEY RIBEIRO

Marcos Lopes Neto, Cláudia Carmo  
 Kátia Socorro Alves Lopes de Moraes ..... 64

PROJETO UM NOVO TEMPO: REVENHAMOS NO CONVÍVIO PARA CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ

Ana Patrícia de Sousa Mendes Pereira Vianna  
 Silvana Fernandes Rodrigues Martins ..... 73



## SUMÁRIO

### **A EDUCAÇÃO PARA A PAZ E A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA**

*Claudia M. M. Pierre* ..... 19

### **AS JUVENTUDES E A PAZ**

*Elizangela Lima do Nascimento*

*Kelma Socorro Alves Lopes de Matos* ..... 21

### **PAZ COLETIVA: A PAZ QUE QUEREM JOVENS DA ESCOLA JOAQUIM ANTÔNIO ALBANO**

*Daniela Dias Furlani Sampaio*

*Kelma Socorro Alves Lopes de Matos* ..... 38

### **VALORES HUMANOS E AFETIVIDADE CONCEITOS IMPORTANTES PARA A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR**

*Lúvia Maria Duarte de Castro*

*Kelma Socorro Alves Lopes de Matos* ..... 55

### **TERAPIA COMUNITÁRIA INTEGRATIVA COMO ESTRATÉGIA NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ NA ESCOLA DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL JOAQUIM FRANCISCO DE SOUZA FILHO**

*Cezar Peres de Souza*

*Kelma Socorro Alves Lopes de Matos* ..... 68

### **DIÁLOGOS BRASIL-FRANÇA-CANADÁ SOBRE PAZ E MEIOAMBIENTE**

*Raimundo Nonato Júnior*

*Kelma Socorro Alves Lopes de Matos* ..... 83

### **OS CÍRCULOS DE CULTURA NO FORTALECIMENTO DA CULTURA DE PAZ NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO WLADIMIR RORIZ**

*Maria Joyce Maia Costa Carneiro*

*Kelma Socorro Alves Lopes de Matos* ..... 100

### **PROJETO UM NOVO TEMPO: PROTAGONISMO JUVENIL PARA CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ**

*Ana Patrícia da Silva Mendes Paton Viegas*

*Silvana Fernandes Rodrigues Gondim* ..... 111

**CONTRIBUIÇÕES DA BIOLOGIA DO CONHECIMENTO PARA COMPREENSÃO DO PROCESSO EDUCATIVO: FUNDAMENTOS PARA RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS E CONSTITUINTES DA CULTURA DE PAZ**

*Claudia M. M. Pierre*..... 125

**APRENDIZAGEM COLABORATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ NA ESCOLA**

*Maria Auricélia da Silva*

*José Aires de Castro Filho*.....144

**PRINCÍPIOS PARA UM MUNDO SUSTENTÁVEL: A EDUCAÇÃO FUNDAMENTADA EM VALORES**

*Paulo Sérgio Barros*

*Lilia Cristian Barreira*..... 157

**COMPLEXIDADE E ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA: PRÁTICAS DE RECONHECIMENTO E DE CUIDADO DE SI E DOS OUTROS NA CONTEMPORANEIDADE**

*Dorgival Gonçalves Fernandes*

*Antonia Arisdélia Fonseca M. A. Feitosa*.....171

**EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A PAZ: A CONSTRUÇÃO DE UMA LINHA DE PESQUISA**

*Nei Alberto Salles Filho*.....185

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESPIRITUALIDADE**

*Clesley Maria Tavares do Nascimento* ..... 206

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA E CULTURA DE PAZ: EMANCIPAÇÃO HUMANA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM PAULO FREIRE**

*Deyseane Maria Araújo Lima*

*João Batista de Albuquerque Figueiredo*.....218

**EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CULTURA DE PAZ: PENSANDO NOS PARQUES E ZOOLOGICOS COMO LOCAIS DE DIÁLOGO**

*Pricila Cristina Marques Aragão*

*Luiz Botelho Albuquerque*..... 229

**A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO SER AMADOR**

*Angela Maria Bessa Linhares*

*Lídia Valesca Pimentel*.....241

**AJEUN: ALIMENTAÇÃO E ESPIRITUALIDADE NA UMBANDA: CONSIDERAÇÕES SOBRE O TERREIRO "CASA DE SANTO ANTÔNIO" — BATURITÉ- CE**

*Anna Erika Ferreira Lima*

*Márcia Maria Leal de Medeiros* ..... 260

|  |     |
|--|-----|
| <b>CULTURA DE PAZ EM ESCOLAS PÚBLICAS NOS DIAS ATUAIS: POSSIBILIDADES E LIMITES</b><br><i>Maria do Carmo Alves do Bomfim</i><br><i>Maria Gessi-Leila Medeiros</i> .....  | 276 |
| <b>A PAZ É POSSÍVEL: COM A PALAVRA OS JOVENS</b><br><i>Rosa Maria de Almeida Macêdo</i> .....  | 290 |
| <b>AValiação DO PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NO FORTALECIMENTO DA CULTURA DE PAZ</b><br><i>Elione Maria Nogueira Diógenes</i><br><i>Maria Joyce Maia Costa Carneiro</i> .....   | 305 |
| <b>ESTE POEMA ACONTECEU: HENRI WALLON E A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES</b><br><i>Bernadete Porto</i> .....   | 319 |
| <b>PSICOSE NA INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: A ORIENTAÇÃO ÉTICA DAS PROPOSIÇÕES SOBRE A ESCOLA REGULAR</b><br><i>Caciana Linhares Pereira</i><br><i>Rita Vieira de Figueiredo</i> .....   | 335 |
| <b>CULTURA DE PAZ: A PROMOÇÃO DA CIDADANIA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA ASSOCIAÇÃO CURUMINS</b><br><i>Dário Gomes do Nascimento</i><br><i>Iêda Alves Maciel</i> .....   | 356 |
| <b>TODOS OS SENTIDOS E SEM FRONTEIRAS: PLURAL PELA PAZ — ÉTICA, ESPIRITUALIDADE E CULTURA DE PAZ NAS ONDAS DA RÁDIO UNIVERSITÁRIA FM 107,9</b><br><i>Henrique Sérgio Beltrão de Castro</i><br><i>Karla Patrícia Martins Ferreira</i> .....   | 369 |
| <b>VALORES NA EDUCAÇÃO A PARTIR DA SABEDORIA SOCRÁTICA. FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS DO ENSINO EM VALORES HUMANOS</b><br><i>João Nicolas Wilame</i> .....   | 388 |
| <b>A EDUCAÇÃO PARA A PAZ SEGUNDO OS DOCUMENTOS DA UNESCO</b><br><i>Raphael Alves Feitosa</i><br><i>Viviane Alves de Oliveira Feitosa</i> .....   | 404 |
| <b>TERAPIA COMUNITÁRIA JUVENIL: CONSTRUINDO A PAZ DENTRO E FORA DA ESCOLA</b><br><i>Luciana Rodrigues Cordeiro</i><br><i>Francisca Lucia Silva dos Santos</i><br><i>Raimunda Aires Rodrigues Paiva</i><br><i>Márcia Moura da Silva</i> ..... | 418 |



## A EDUCAÇÃO PARA A PAZ E A CONVIVÊNCIA DEMOCRÁTICA

A democracia, tal como a compreendemos, existe apenas no âmbito do amor. Esta emoção específica, em função da aceitação do outro na convivência, inclui respeito, capacidade de ouvir, consideração pelo outro, exercício da liberdade sem medo e a possibilidade de poder participar e exercer a autonomia (poder gerir o próprio destino e fazer as próprias escolhas). Democracia é um exercício do amor. Somente o amor propicia a realização deste domínio de condutas.

Considerados desta maneira, os conceitos de democracia e Cultura de Paz são permutáveis. A **educação para a paz** acontece naturalmente e necessariamente, dentro do contexto democrático e a democracia suscita uma Cultura de Paz. A educação como prática para a democracia é uma preocupação sempre atual porque trata da qualidade das relações humanas e realização do ser em suas necessidades morais fundamentais. Este modo de educar origina um padrão de condutas não presentes no modo de interação impositiva.

Partimos do princípio que num contexto em que prevalece um modo de convivência democrático, há mais paz. Por que processos democráticos são fatores que podem erigir condutas de paz? Porque vivenciar estes valores significa aceitação do outro, fator que dispensa a violência como estratégia para conseguir atingir necessidades que não são satisfeitas num ambiente autoritário (ROSENBERG, 2003)

... o afeto, o diálogo, a ética e a cooperação que compreendem as condutas de paz, são tão somente desdobramentos do amor, ou várias facetas da conduta amorosa. Em que meio social educamos? Num meio social democrático, fundado no amor e aceitação e liberdade, ou num meio autoritário, fundado na rejeição,

negação, exigência? Portanto, os espaços de convivência compreendem duas possibilidades: relações democráticas ou relações autoritárias.

A democracia, porque fundada no amor, é a realização de relacionamentos que buscam a consideração por cada um que faz parte do grupo social, porque pautada na legitimidade de seus membros. Portanto, a única possibilidade de construção da Cultura de Paz consiste na criação de um ambiente democrático, o qual tem por fundamento a emoção do amor.

*Profa Cláudia M. M. Pierre*

Universidade Regional do Cariri – URCA

## AS JUVENTUDES E A PAZ

*Elizangela Lima do Nascimento*

*Kelma Socorro Alves Lopes de Matos*

Este artigo compõe parte de um estudo realizado na dissertação de mestrado intitulada *Semeando Paz Nas Escolas do Bom Jardim: Estudo de Caso* no curso Jovens Agentes da Paz — JAP.<sup>1</sup> Nosso propósito foi, a partir da ótica das juventudes, refletir sobre a formação em cultura de paz realizada pela Organização Não Governamental (ONG) Centro de Defesa da Vida Herbert de Sousa — CDVHS,<sup>2</sup> em cinco escolas do Grande Bom Jardim. A formação possuía como objetivo central capacitar as juventudes em cultura de paz e direitos humanos, partindo de uma ótica formativa voltada para a ação e participação das jovens em todo o percurso do curso. Utilizamos, para a realização da pesquisa, do estudo de caso, com foco na formação, nos propondo essencialmente a ouvir as juventudes. (MATOS, 2001; ABRAMO, 1997). Buscamos, refletir so-

---

<sup>1</sup> O JAP é um projeto que possui como objetivo movimentar a juventude do Grande Bom Jardim. A proposta visa, através de uma abordagem reflexiva e dialógica, utilizar oficinas e principalmente círculos de paz, compreendendo o processo de formação em educação para a paz, construído junto aos sujeitos, motivando-os a reflexão para a ação crítica. Para a sua execução, organizaram uma formação que atendesse às necessidades da comunidade, para que os jovens pudessem diagnosticar quais dificuldades encontravam na escola e na comunidade, relacionadas à violência e a violação dos direitos humanos, e quais projetos em favor da paz poderiam ser executados por eles para possíveis mudanças no contexto em que estão inseridos.

<sup>2</sup> O Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS) é uma Organização Não Governamental (ONG), sem fins econômicos, fundada em 1994, com o apoio do Arcebispo de Fortaleza, Dom Aloísio Lorscheider. Sua criação é resultado de um processo de mobilização das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) da Área Pastoral do Bom Jardim, com o apoio do Centro de Defesa e Promoção dos Direitos Humanos Arquidiocesana de Fortaleza e dos Missionários Combonianos do Nordeste. (CDVHS, 2008).

bre o significado dessa experiência formadora para os jovens compreendendo-os, a partir de seus saberes, como “jovens reais, que têm preferências, sonhos e opiniões.” (MATOS, 2001, p.17). Para tanto, traçamos um percurso metodológico que nos possibilitasse colher e aprofundar a percepção dos jovens. Para a execução do estudo de caso, realizamos inicialmente uma pesquisa exploratória sobre o Centro de Defesa da Vida Herbert de Sousa — CDVHS, que coordena o projeto JAP — Jovens Agentes da Paz, seu histórico de criação e contextualização no bairro Bom Jardim.

Para coleta de dados, visando compreender a formação e o projeto JAP, entrevistamos dois formadores da ONG que atuavam diretamente no projeto. Realizamos ainda durante a etapa formativa do curso observação participante três encontros junto aos formadores e jovens coletando suas impressões sobre a trajetória da proposta. Fizemos dois grupos focais e três entrevistas com os jovens. O critério, escolhido para a escolha desses jovens foi a sua maior participação nas formações e o seu envolvimento com o projeto. Realizamos também pesquisa documental, para analisar as publicações da ONG e o material pedagógico do CEJUPAZ e ainda pesquisa bibliográfica tendo por referência básica Freire (1982), Matos (2001, 2003, 2006, 2010, 2011,), Jarés (2002 e 2007) e Rodríguez (2010). Após a coleta e a interpretação dos dados, optamos em acordo as escolas pesquisadas e aos jovens não divulgar o nome das instituições e dos entrevistados. Nomeamos as escolas de acordo com as flores que encontravam em seus jardins e os jovens escolheram seus próprios nomes. Solicitamos que imaginassem a seguinte situação: se pudessem ser sementes de que seriam? Assim escolheram seus pseudônimos. Esboçamos a seguir alguns resultados da pesquisa a



partir da percepção dos jovens, especificamente sobre a questão da cultura de paz.

## As Juventudes e a Cultura de Paz

Para iniciar nossa reflexão, buscamos verificar quais conceitos norteiam a proposta formativa do JAP. Consultando o *Manual do Centro de Juventude Pela Paz* — CEJUPAZ (RODRIGUES, 2010), que subsidia as ações pedagógicas do curso, veremos que o conceito de Cultura de Paz adotado pela proposta é o mesmo sugerido pela Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

A cultura de paz é um conjunto de princípios, atitudes, costumes, modos de comportamento e estilos de vida que se assentam: a) no respeito pela vida, no fim da violência e na prática da não violência, por meio da educação, do diálogo e da cooperação; b) no respeito profundo pelos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos estados e não intervenções em questões que, na sua essência, pertencem a jurisdição nacional de cada estado, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e com o direito internacional; c) no profundo respeito e na promoção dos direitos humanos e liberdades fundamentais; d) no empenho na resolução pacífica de conflitos; e) nos esforços destinados a satisfazer as necessidades ambientais e de desenvolvimento das gerações atuais e vindouras; f) no respeito e na promoção do direito ao desenvolvimento. (GUIMARAES, 2006).

Esse conceito foi publicado na *Declaração sobre uma Cultura de Paz*, em 1999. Em 1997, as Nações Unidas produziram o manifesto 2000 *Por Uma Cultura de Paz e Não Violência*, que propusera chamar atenção das pessoas do mundo todo para a disseminação da cultura de paz. O manifesto só foi publicado em março de 1999 e tinha como propostas principais:

Respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa; Prática a não violência ativa; Compartilhar meu tempo e meus recursos materiais; Defender a liberdade de expressão e a liberdade cultural; Promover um consumo responsável; Contribuir para o desenvolvimento de minha comunidade. (UNESCO, 2000).

Em 1998, as Nações Unidas promulgam o programa *Uma Década Pela Cultura de Paz e Não Violência Para as Crianças do Mundo* de 2000-2010, anunciando junto ao *Manifesto 2000*, a possibilidade de fomentar individual e coletivamente a prática da não violência, da tolerância, da justiça e do diálogo para solidariedade para uma cultura de paz (UNESCO, 2000).

Um ano depois, a UNESCO publicou o programa de ação para uma cultura de paz mundial (A/53/243) aprovado em assembleia das Nações Unidas, em 1999, que envolve oito áreas principais:

Educação por uma cultura de paz; Igualdade da mulher; Participação democrática; Desenvolvimento sustentável; Direitos humanos; Compreensão, tolerância, solidariedade, Livre circulação da informação e dos conhecimentos; Paz e segurança internacional. (ADAMS, 2007, p.64).

Buscando a origem do conceito de cultura de paz Ferro (2008) afirma que sua definição é relativamente nova. Essa denominação surgiu, inicialmente, no preâmbulo de criação da UNESCO, em 1946, quando declara que “posto que as guerras nasçam nas mentes dos homens, é nas mentes dos homens onde devem erigir-se os baluartes da paz.”

No relatório mundial de cultura de paz, publicado em 2007, identificamos que, para a UNESCO, o objetivo principal das ações relacionadas à paz, é estabelecer a “transformação



de uma cultura de guerra e violência numa cultura de paz e não violência.” (p.9), no sentido de que todo contexto de violência caracteriza a ausência de paz. A agência não tece reflexões profundas sobre o conceito de paz, contudo encontramos na *Declaração sobre uma Cultura de Paz* algumas referências:

Reconhecendo que a paz não é apenas a ausência de conflitos, mas que também requer um processo positivo, dinâmico e participativo em que se promova o diálogo e se solucionem os conflitos dentro de um espírito de entendimento e cooperação mútuos. (GUIMARÃES, 2006, p.51).

A cultura de paz para a UNESCO assume uma abrangência de atuação que envolve segmentos diversos da sociedade, sua constituição assim, depende de ações sociais, políticas, econômicas, culturais e pessoais.

A cultura de paz está intrinsecamente relacionada à prevenção e à resolução não violenta dos conflitos. É uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, uma cultura que respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenham em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis. (DINSKIN; NOLETO, 2008, p.11).

Viver em uma cultura de paz significa repudiar todo e qualquer tipo de violência, promovendo os princípios de tolerância, compreensão e justiça (MATOS; NASCIMENTO, 2006).

Jarés (2002) refletindo sobre a educação e a paz, afirma que historicamente o conceito de paz se associou distorcidamente a ausência de guerra, independentemente das questões



de justiça e opressão; nessa ótica, a paz pode ser entendida como **paz negativa**. A partir dessa ótica, a paz é estabelecida no centro do poder, concebida como dom ou concessão entre vencedor e vencido, e este último a recebe como forma de dominação, sangue e escravidão (GUIMARÃES, 2000).

Esse conceito associa paz a um período sem guerras e com ausência total de conflito, o que imediatamente denuncia sua inviabilidade, visto que as relações humanas por si só são conflituosas. Os autores indicam que esse conceito foi herdado pelo entendimento da *pax romana*, que era instituída após a chegada do império às cidades dominadas, a paz se estabelecia a partir de sua dominação. Para Jarés (2007), a paz assume uma nova ótica, precisa ser constituída como **antítese da violência**, relacionada diretamente à **justiça social**, ao desenvolvimento, em que o conflito é visto como natural e a busca pela sua resolução, retrata a construção da tolerância por meio do respeito à divergência, à diversidade.

Baseando-se nessa reflexão, podemos propor uma diferenciação entre os conceitos de paz e conflitos adotados historicamente:

**Tabela 2 — Conceito de Cultura de Paz**

| Cultura tradicional (paz negativa)  | Cultura de paz (Paz Positiva)  |
|---|--|
| A paz define-se como ausência de guerras e de violência direta.   | A paz define-se como ausência de todo tipo de violência (direta e estrutural) e como presença de justiça social e das condições necessárias para que exista. |
| A paz limita-se às relações nacionais e internacionais e sua manutenção depende unicamente dos estados. | A paz abrange todos os âmbitos da vida incluídos o pessoal e o interpessoal e é, portanto, responsabilidades de todos e de cada um de nós.                   |
| A paz é o fim, uma meta a que se tende e que nunca se alcança plenamente.                               | A paz é um processo contínuo e permanente.   |



|  |   |
|--|---|
| O fim justifica os meios. É, portanto, justificável o uso da violência para alcançar e garantir a paz.         | Ao considerar a paz como um processo contínuo e não como um fim, não é justificável o uso de meios que não sejam coerentes com o que se persegue. A violência não é, portanto, justificável em nenhum caso. |
| A paz é um ideal utópico e inalcançável, carente de significação própria e derivado de fatores externos a ela. | A paz converte-se num processo contínuo e acessível em que a cooperação, o mútuo entendimento e a confiança em todos os níveis assentam as bases das relações interpessoais e intergrupais.                 |
| O conflito é visto como algo negativo.   | O conflito é independente das consequências derivadas de sua regularização. O negativo não é o conflito se não recorrer à violência para regulá-lo.   |
| É preciso evitar os conflitos.   | O conflito é necessário. É preciso manifestar os conflitos latentes e regulá-los, sem recorrer à violência.   |

**Fonte:** Diskin *apud* Velásquez (2008, p.41).

Para Guimarães (2006), o conceito de cultura de paz, possui raízes sociais, econômicas e políticas, no que a cultura nos fala das expressões humanas ou de um povo e está ligada ao aprender, ao educar. Se a cultura pode ser apreendida ou transmitida, subtende-se, nessa ótica, que é possível modificar uma cultura tida como violenta para uma cultura de paz por meio da educação.

Noletto e Diskin (2010, p.13), afirmam que a educação voltada para a cultura de paz inclui

a promoção da compreensão, da tolerância, da solidariedade e do respeito às identidades nacionais, raciais, religiosas, por gênero e geração, entre outras, enfatizando a importância da diversidade cultural.

Milani (2003, p.32) nos elucidando refletindo sobre o conceito de cultura e quando afirma que a paz para promover quaisquer mudanças em uma sociedade necessita ser o “princípio governante de todas as relações humanas e sociais.” Assim aponta o caráter sistêmico de seu conceito.

Matos e Nascimento (2006) nos lembram da necessidade de não impor a educação a responsabilidade única das transformações sociais, mas esclarecem que é inegável o poder de atuação na formação moral e intelectual das gerações. Voltando nosso olhar para o curso JAP, consideramos que um dos objetivos da formação das juventudes era promover uma mudança cultural dentro do Bom Jardim, compartilhando também da ideia de que a educação possui fator preponderante para mudanças efetivas de um contexto de violência e opressão.

A compreensão da educação como propulsora de mudanças sociais se assemelha ao pensamento pedagógico da escola nova, que nomeia a educação como ferramenta importante nas transformações sociais e culturais de um povo. No prefácio do livro *Cultura de paz: da reflexão a ação* de 2010, Irina Bokova, Diretora Geral da UNESCO, afirma que a promoção da cultura de paz trata de um novo humanismo, relacionado ao respeito às diferenças, a tolerância, ao diálogo cultural e inter-religioso.

Identificamos resquícios fortes da escola nova, como o internacionalismo, o otimismo pedagógico em educação, a crença no potencial humano de mudança das estruturas ou costumes violentos constituídos culturalmente.

A discussão enriquecedora aposta na educação, entretanto, sabemos que a instituição de uma mudança cultural requer tempo e, mais que isso, requer compreender que as relações humanas predominantes são produzidas a partir de modelos sociais, econômicos e políticos por vezes injustos e opressores. Travar uma luta contra a hegemonia que instala a injustiça requer esforços que vão além do papel da educação.

Entretanto, consideramos que uma educação comprometida com a paz necessita propor o esclarecimento quanto

à realidade adversa das injustiças, apresentando-se de forma crítica a seu tempo, levantando hipóteses e possibilidades em prol de favorecer possíveis transformações da realidade. (FREIRE, 1979). Sua concretização se viabiliza em semear a reflexão para questionamentos e possíveis modificações dos valores vigentes, favorecendo o acolhimento, a tolerância, o respeito, como princípios norteadores das relações, estimulando a criação de espaços onde os indivíduos se identifiquem com a questão da paz e busquem atuar como pacifistas.

A perspectiva formativa do JAP acentua o papel da educação na transformação social, recebendo influências da UNESCO, mas também do pensamento de Paulo Freire quando sintetiza a proposta constituída junto e para as juventudes, estabelecendo com elas um diálogo sobre seu cotidiano. Assim, identificam as violências e o contexto de opressão no qual por vezes se inserem como também estabelecem com elas a possibilidade do empoderamento, vislumbrando seu potencial transformador dentro da comunidade.

Essa influência freireana sintetiza o retrato pedagógico da educação para uma cultura de paz no Brasil e no mundo atualmente. A partir de Freire, segundo Rabbani (2006) e Jarrés (2002; 2007), a discussão sobre a paz se estabelece para além das guerras, no sentido de que o autor coloca a importância da superação da injustiça e da violência para a viabilização do que chama “ser mais”, sendo vocação dos homens a sua humanização (FREIRE, 2005).

Denunciando o que podemos chamar de violência estrutural, Freire afirma que a ordem injusta que promove a violência, estabelece a desumanização dos homens, em que os interessados nessa desumanização, os opressores, compreendem a paz social como a “paz privada dos dominadores” (FREIRE,

2005, p.76). Nesse contexto a superação da opressão, da injustiça, seria possível por meio da “conscientização” conduzida através da educação problematizadora, fazendo que o opressor e especialmente oprimido, desvelassem as injustiças presentes em seu cotidiano e promovessem sua libertação.

O pensamento freireano modifica a pesquisa para a paz nas décadas de 1970 e 1980, lançando novo desafio pedagógico. Em 1986, Freire foi agraciado com o prêmio da UNESCO Educação Para a Paz, e, em seu discurso, afirmou:

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi, sobretudo que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, 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 as suas vítimas. (GADOTTI, 1996, p.86).

Segundo Rodrigues (2010), a proposta do CEJUPAZ — que subsidia as ações do JAP — compreende a educação para a paz a partir de enfoque libertador e sociocrítico, que se propõe nos conceitos de paz positiva e na perspectiva criativa de conflito, de forma ampla e global da paz, com aspectos políticos, sociais e econômicos, questionando as estruturas sociais e se apresentando como proposta direcionada para transformação das estruturas tidas como violentas, na sociedade e no sistema educativo. Essa visão é idêntica à definição proposta por Jarés (2002) para uma proposta sociocrítica de educação para a paz onde identificamos as influências de Freire.

Dos aspectos principais que fundamentam a proposta do CEJUPAZ, para o trabalho com a paz encontra-se a cultura de paz, a educação para a paz, o protagonismo juvenil, a cons-



cientização para a transformação e a formação na ação e esses últimos, essencialmente influenciados pela proposta freireana no que mais uma vez recorremos a Jarés quando afirma que a educação para a paz necessita essencialmente ser forjada “a partir de e para a ação.” (JARÉS, 2007, p.45).

O curso JAP, como já citado, se vincula à paz positiva, mas especialmente aos direitos humanos, a justiça social, no sentido de que a formação visou capacitar os jovens para que identifiquem as violências e atuem em favor de diminuí-las, por meio dos projetos que almejam executar, no cotidiano e na escola. Recorrendo aos saberes dos jovens sobre a paz, por meio dos grupos focais que realizamos, encontramos um conceito polissêmico.

*A paz é viver em harmonia sem briga e confusão, é estar com os amigos, fazer caminhada pela paz. Posso dar um exemplo, lá no Iraque, lá não tem paz espiritual e harmonia com o pessoal por que ta tendo guerra, tendo morte e outros países não está pensando em ajudar e isso é errado. A paz é a união de todas as nações e a compreensão do que estão fazendo de errado ou certo se você está errando quem sou eu para criticar e agir pelas costas. (Semente de Carinho — Escola Lírio).*

*Paz é não ter guerra, não ter conflito, é quando as pessoas querem viver em paz e harmonia com as outras pessoas, quando não tem conflito, guerras ou brigas, paz é respeita a outra pessoa. (Semente da vida — Escola Lírio).*

*A paz significa a união de todas as raças e a compreensão de todos os seres vivos. (Semente da esperança, (2) — Escola Lírio).*

*A paz é esse entorno que não existe violência, guerra, que as pessoas se transmitem respeito amando umas as outras [...] Nós temos a esperança de que um dia vivemos em paz tem pessoas que morrem e não tem uma*

*situação de paz [...] a paz todos querem, mas nem todos buscam.* (Semente da Esperança (1) — Escola Acácia).

*Onde não tem guerras nem preconceito sem discussão por que tem mais dinheiro ou é mais bonito* (Semente do diálogo — Escola Acácia).

*Quando não tem guerras ou conflito.* (Semente de amor — Escola Lírio).

Para os jovens, o conceito de paz se refere a uma conquista pessoal, ligada a harmonia interior e a ausência de desentendimentos, ou mesmo a ausência de guerra. Nascimento e Matos (2008) esclarecem da necessidade de desnaturalização do conceito de paz, comumente associada à tranquilidade ou falta de conflito.

Segundo Guimarães (2000), a problemática da paz tem-se tornado uma das noções mais incorporadas atualmente nas escolas, na mídia, o que ocasiona uma pluralidade de sentidos em torno de seu conceito, mas no ocidente, a paz é comumente associada à harmonia, à concórdia, sossego ou tranquilidade, ou mesmo um estado de não beligerância. (AURÉLIO, 2008). Para outros jovens, a paz se refere à convivência, no sentido de respeito à diversidade e à importância do diálogo.

*A paz para mim é ter harmonia com a família, com as pessoas, é ter amor, carinho.* (Semente de carinho — Escola Lírio).

*A paz é viver em união* (Semente do conflito positivo — Escola Acácia).

*A paz é não ter preconceito se você tem um amigo gay ou hetero.* (Semente da amizade — Escola Acácia).

*É união, respeito, é ouvir a opinião do outro. Os conflitos são causados por que as pessoas não sabem lidar*



*com as diferenças. (Semente da esperança, (3) — Escola Chanana).*

*A paz é um estado de espírito [...] cada pessoa tem seu modo de escolher, cada pessoa tem seu entendimento... (Semente do Bom Conselho — Escola Lírio).*

Boff (2008) nos oferece a definição de paz como equilíbrio do movimento, em que o universo é entendido como um conjunto dinâmico e interligado, imbuído de múltiplas relações. A paz seria o ponto de equilíbrio, justa medida capaz de se utilizar de potencialidades naturais, sociais e pessoais de forma harmônica, em que a sabedoria consiste em somar esses fatores de equilíbrio em favorecimento a expansão da vida na terra.

Weill (1990), nos fala da paz relacionada ao espírito do homem, entendida a partir de uma visão holística das relações, a necessidade não só de uma modificação estrutural ou social, mas também da reconstituição individual dos sujeitos, onde se estabeleça a harmonia do homem, ou seja, a questão do respeito ao outro, ao diferente é essencial. Nessa concepção, a superação das mazelas sociais é preponderante para a viabilidade do estado pacífico, entretanto, as condições individuais de cada ser e a forma como esse estado repercute no cotidiano, configuram padrões importantes de influência social, nesse aspecto se avalia as potencialidades de cada um na constituição coletiva que compõe o todo.

Em nosso percurso de pesquisa com a paz, refletindo junto aos jovens, observamos a necessidade que possuíam de superar o entendimento do conceito de paz para além da noção de tranquilidade ou falta de conflito, contudo, discutir a questão da viabilidade da paz exige de nós um olhar crítico, mas também holístico. A noção de paz de alguns jovens não

se mostrou de todo descontraída da proposta do JAP, especialmente quando relacionam paz e tolerância, mas ainda há dificuldades por parte deles em visualizar o esclarecimento de situações tidas violentas ou a superação da injustiça para concretização de uma cultura de paz.

A paz é um conceito complexo e sua viabilidade se dá por meio do estabelecimento da justiça, do respeito mútuo e também da tolerância. Se propusermos a paz social como empreitada primordial para a mudança que vislumbramos, necessitamos repensar a paz individual que perpassa também esse processo de amadurecimento da condição humana e suas relações. Somos parte de uma coletividade, importantes em cada ato e, para conseguirmos estabelecer relações tidas humanizadas, no sentido da afetividade, do respeito, precisamos desenvolver um projeto de paz interior ou pessoal.

Em um grupo focal, perguntamos aos jovens a partir desse entendimento de paz sem conflitos, se eles compreendiam que essa paz era viável em seu cotidiano. A maioria afirmou que sim, que era preciso crer na mudança, que era necessário se colocar no lugar do outro e cada um fazendo sua parte chegariam ao objetivo. De fato, a alteridade é ponto crucial para a concretização da paz, contudo permanece de forma predominante a visão negativa do conflito. Ao final, os jovens afirmaram que era necessário ter esperança.

Ao buscarmos, por meio da ótica das juventudes, seus saberes sobre a paz, encontramos em suas falas a associação do conceito à conquista individual, relacionada à tranquilidade, a tolerância e ao respeito. Esse conceito explanado pelos jovens, relacionado à paz interior se dissocia da formação pela qual participaram no curso JAP. Entretanto, apesar desse aspecto, as noções de paz foram adotadas em seu cotidiano,



tanto que os jovens afirmam o impacto desses saberes em sua postura e história de vida desde então.

Os desafios no trabalho com a paz coexistem com a esperança. Trata-se, portanto, de um compromisso em educar para o esclarecimento das realidades injustas, por meio de uma visão humanista e sociocrítica de educação e estamos convencidos da importância de sua abordagem e inserção no ambiente escolar. Os frutos das sementes do JAP se encontram nos sorrisos das juventudes, nos traços que animam a vontade de mudança, assim esperamos que possam render em força positiva e modificadora ao Jardim Bom de tantos sonhos e flores.

### Referências

ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização juventude no Brasil. In: PERALVA, Angelina. SPÓSITO, Marília Pontes. (Orgs.). Juventude e contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 5. 1997, p.25-36.

DISKIN, Lia. *Vamos ubuntar? um convite para cultivar a paz*. São Paulo: Ed. Palas Athenas, 2008.

\_\_\_\_\_. NOLETO. *Cultura de paz, da ação a reflexão*. São Paulo: Ed. Palas Athenas, 2008.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. Repensando a Noção de Paz. In: GUIMARAES, Marcelo Resende. *Aprender a educar para a paz*. Goiás: Ed. Rede da Paz, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra. 2005.

\_\_\_\_\_. A educação e processo de mudança social. In: *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1979. p.27-32.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança — um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2008.

JARÉS, Xésus R. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. 2. ed. Porto Alegre: Ed Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2007.

\_\_\_\_\_. Educar para a paz e para cidadania democrática. *Revista Pátio*, ano VI. Porto Alegre, maio/jul., 2006.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. *Juventude e escola: desvendando teias de significados entre encontros e desencontros*. Tese (Doutorado). Fortaleza, 2001.

\_\_\_\_\_. *Juventude, professores e escola: possibilidades de encontro*. Rio Grande do Sul: UNIJUI, 2003.

\_\_\_\_\_. Juventudes e cultura de paz: diálogos de esperança. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade*, Teresina, ano 12, 2007, p.65-70.

MILANI, Feizi Masrour. Cultura de paz x violência: papel e desafios da escola. In: MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de (Orgs.). *Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ, 2003. p.369-386.

NASCIMENTO, Verônica S, MATOS, Kelma Socorro Lopes de; Construindo Uma Cultura de Paz: O Projeto Paz na Escola em Fortaleza. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais ações com sensibilidade*. [s.l.]: Ed UFC, 2006. p.26-35.



RABBANI, Martha Jalali. Educação para a paz: desenvolvimento histórico, objetivos e Metodologia. In: MILANI, Feizi Masrouf; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de (Orgs.). *Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ, 2003, p.63-95.

RODRIGUEZ, Gustavo Covarrubias. *Galera jovem construindo a paz*. Maranhão: Centro da Juventude Para a Paz-CEJUPAZ. 2010.

WEILL, Pierre. *A arte de viver em paz*. Por uma nova consciência e educação. Paris: Unesco, 1990.

UNESCO. Manifesto 2000. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, 2000. p.115-117.

## PAZ COLETIVA: A PAZ QUE QUEREM JOVENS DA ESCOLA JOAQUIM

ANTÔNIO ALBANO

*Daniela Dias Furlani Sampaio*

*Kelma Socorro Alves Lopes de Matos*

### Introdução

Somos adeptas da ideia de que é responsabilidade coletiva divulgarmos ações exitosas e necessárias ao bem-estar coletivo em tempos atuais. Tais ações são iniciativas de prevenção à violência compreendidas como educação para a paz e interferem, de modo positivo, nos relacionamentos interpessoais, dentre eles os que perpassam a relação professor-aluno (JARES, 2007; MATOS, 2007).

No presente trabalho compartilhamos uma experiência de pesquisa junto a educadores e alunos da escola de ensino profissional Joaquim Antônio Albano, no Ceará, realizada no período de 2009 a 2012.<sup>1</sup> Com o viés qualitativo de pesquisa, em que pretendemos entender a forma como os sujeitos estudados elaboravam o mundo que os cerca (GIBBS, 2009). Utilizamos trechos de entrevistas realizadas com os sujeitos investigados. Ressaltamos que no presente artigo iremos focar uma parte de um estudo maior sobre o programa de meditação coletiva “Fortaleza em Paz” na escola, a partir da visão de jovens. Para examinar de forma estruturada os discursos obtidos após a coleta de dados utilizamos da codificação (GIBBS, 2009) identificando passagens das expressões que se relacio-

---

<sup>1</sup> Essa pesquisa foi fruto de um trabalho de doutoramento em Educação na Universidade Federal do Ceará em que investigamos um programa de meditação coletiva denominado Fortaleza em Paz idealizado pelo professor Harbans Lal Arora. A técnica de meditação do referido programa encontra-se disponível no endereço eletrônico <http://www.fortalezaempaz.org/>.

navam com a temática da paz. Os relatos apontam reflexões a respeito da construção coletiva da paz.

A escola Joaquim Antônio Albano adere a projetos educativos em prol da paz, sendo o programa “Fortaleza em Paz” o de meditação coletiva que se configura como uma dessas iniciativas. Nesse sentido, como instituição formadora, se compromete com a educação integral do aluno (YUS, 2002). Ressaltamos que, além da prática da meditação em si, o programa “Fortaleza em Paz” busca contribuir para a consolidação da Cultura de Paz, despertando a atenção e o compromisso dos alunos com essa cultura.

### O Que É Paz?

Apesar de não existir um consenso sobre o que é a paz e termos que lidar com a pluralidade dos sentidos a ela atribuídos (GUIMARÃES, 2010) ousamos trazer um sentido coletivo para esse grupo de sujeitos que se relacionam em um ambiente educativo. Longe de querer homogeneizar a forma como tal grupo se envolveu em suas vivências, buscamos elos que supomos estar contidos nos relatos aqui partilhados. Acreditamos que a riqueza da *práxis* educativa pode ser percebida a partir de saberes, experiências e discussões entre os que se envolvem no processo de ensino e aprendizagem. Para o educador é, portanto, tarefa de libertação facilitar a compreensão crítica do conhecimento.

Evocamos a compreensão da paz positiva que trabalha com os conflitos para render ganhos sociais e educativos (JARES, 2007). A seguir, apresentamos aspectos descritos por três alunos, sobre suas experiências singulares no que diz respeito à construção da paz.



## Histórias de Três Jovens na Tessitura da Paz

Um dos alunos, R., do terceiro ano, com 17 anos, nasceu em Fortaleza, tem pais separados, e mora com a mãe. Tem pouca convivência com o pai e só o vê quando “vai buscar dinheiro”. Tem um irmão de sete anos, filho do pai com outra genitora, a quem o jovem conhece, apesar de não conviver com o irmão.

O aluno demonstra entusiasmo com a escola, gosta de informática e participa dos projetos desenvolvidos sobre essa temática. Afirma: [...] *fui escolhido como aluno coordenador especial. Eu tinha livre acesso aos laboratórios para ajudar a ajeitar a escola.* É evidente a sua satisfação em colaborar, para além de suas responsabilidades como estudante. Concordamos com Freire (1992), ao expressar que ensinar e aprender são partes de um processo maior.

No relato do estudante sobre o ambiente escolar, destaca-se a descrição de um momento de conflito vivido na escola, que parece ter-se evidenciado na experiência do jovem. Lembra de ter ficado chateado com a direção, pois acha que esta *não fez nada sério* em relação a um acontecimento registrado durante uma semana cultural. Revela: [...] *Existia uma história do grito de guerra [...] Com o grito de guerra eles não xingaram, mas foram ofensivos contra a direção, gestão e professores da escola.* E, de acordo com o jovem, a diretora de turma se sentiu traída e anunciou que não desempenharia mais essa função. A turma foi apenada pois as notas estavam associadas às atividades da semana cultural.

Quando pensamos em paz, devemos levar em conta os conflitos, pois essa é a compreensão da paz positiva (JARES, 2007). Assim, questionamos, o que ele entendia por paz, ao



que respondeu que esta não pode ser definida de forma exata. Afirmou que a paz não é algo que parte apenas dele: *Para mim paz não é só a não agressão, não é só um bom convívio, mas seria um estado de espírito no qual a pessoa se sinta leve e sem carga emocional negativa.*

Acrescenta que em todos os projetos com os quais a escola se envolveu houve uma melhora no que diz respeito à existência da não violência, mas ainda assim, existem “preconceito e violência nas relações entre as pessoas da escola.” Quando foi solicitado a explicar esses momentos afirmou: *Algumas vezes existe competitividade entre os alunos, e esse espírito de competição se torna algo pessoal gerando ódio entre turmas, por exemplo, quando um aluno de uma turma xinga outro aluno de turma diferente.* Solicitamos que descrevesse um caso recente para ilustrar essa afirmação. Indicou que houve um torneio de jogos entre turmas e duas das turmas competiam entre si em um jogo de bola. Um jogador “deu uma rasteira no outro que o fez cair” e a turma “quase o esmurrou, xingando-o com violência”. Os ânimos só se acalmaram quando um professor advertiu que a turma poderia ser eliminada do interclasse. *“Quando eu vi essa situação parecia criancinha de quarta série que quando perde o jogo alega que o juiz é ladrão ou que foram roubados. Não aceitam perder’.* Perguntamos se ele percebe essa competitividade na sala de aula, ao que respondeu que entre turmas não, mas na sala de aula sim. Não aceita atitudes que alguns têm em sala, como os que: *ficam com o ego lá em cima achando que podem tudo só porque já estagiam.* Tendo em vista esta discussão, enfatizamos a importância da inclusão de práticas que enfatizam valores humanos no ambiente escolar para melhorar a qualidade dos relacionamentos (CASTRO, MATOS, 2011).

Durante a entrevista indicou que a paz pode ser apenas momentânea. Essa visão demonstra o entendimento — por vezes reducionista e irreal — de que paz é o oposto de briga. Procuramos mostrar que os momentos de tensão, na escola ou na família, não necessariamente implicam em ausência da paz, pois esta pode englobar o conflito, como anunciado anteriormente (JARES, 2007).

Disse que, na escola, normalmente, não gosta de se relacionar com as pessoas que estão ao seu redor. Entende que num relacionamento de amizade tem de haver troca de favores, afeto, carinho. *Tenho amigos na escola em que eu confio, mas são poucos.* Considera muitas amizades duvidosas. Percebemos então a necessidade da crença e do cuidado nas relações. Nascimento (2009, p107) ensina que: “[...] a construção da paz, requer, essencialmente, o exercício do cuidado.” *O professor C. falou com minha mãe que vê um grande potencial em mim, mas vê um defeito que é o fato de eu não ter amigos.* Questionamos até que ponto, como educadores, estamos conseguindo favorecer relações dialógicas (FREIRE, 1996) que honrem o cuidado e o respeito com o próximo (BOFF, 2006). Acreditamos que em coletividade temos potencial para conviver democraticamente, valorizando os princípios de justiça, respeito e ética (NASCIMENTO, MATOS 2011).

Questionamos com o jovem: O que faz para buscar a paz? Disse que, muitas vezes, se isola e noutras busca conviver com pessoas saudáveis (inclusive na escola) e procura esvaziar sua mente de sentimentos pesados, de forma que não afete outras pessoas. Acreditamos que essa prática, de não afetar negativamente os outros, remete à paz enquanto uma edificação coletiva (GUIMARÃES, 2005), pois, de acordo com a sua compreensão, o seu sentimento influencia na convivência

com outras pessoas. E quanto a nós educadores, até que ponto educamos para o convívio com as diferenças? (JARES, 2007; MAGALHÃES, 2002).

Acreditamos que a reflexão sobre o “Programa Fortaleza em Paz” estimula e contribui para uma convivência saudável, e para que o grupo possa empreender formas criativas de resolver questões que possam intervir no bom andamento do projeto. Nesse caso, a colaboração dos amigos para se comportarem de modo favorável durante a execução da técnica. Para conseguir a paz em sua escola, considera que pode não só incentivar os colegas a participarem do projeto de meditação, mas fazer a sua parte.

Com efeito, mesmo quando nos deparamos com um relato de R., que afirma estar momentaneamente afastado da prática da meditação, percebemos sutis resultados do programa pela manifestação do aluno, de que a espiritualidade e a busca por uma mente tranquila são caminhos para a paz. O jovem informa que, ultimamente, tem gostado de cantar, e isso o ajuda a relaxar, *“alcançar um estado espiritual legal e livrar a mente de coisas que não são legais.”* Questionamos então se cantar seria atualmente sua espécie de ação para a paz, ao que ele respondeu que sim e que se sentia bem, porque aprendeu a gostar de música como algo que faz ressonância com a paz. *Só que às vezes me desestimulava com a crítica das pessoas. Hoje eu digo que se quiser que tapem seus ouvidos, pois eu canto isolado e não obrigo ninguém a me escutar, não pego um megafone e canto para escola toda ouvir.* Perguntamos se esses efeitos, do canto, da meditação, o ajudavam a trazer paz para o seu cotidiano. Ele respondeu positivamente e acrescentou que sua mãe até já aprendeu a cantar suas músicas, que fazem referência à paz, amor, união.



*Cantar é uma coisa que livra meu pensamento, me livra de tudo ruim. Tudo o que eu posso fazer que está ao meu alcance eu já faço. Seja cantar, seja ficar relaxado, parado, tentando isolar as coisas ruins, seja fazer a ressonância de sentimentos. Uma coisa que sempre digo que é uma frase em inglês é It's proud and honor to serve, é um orgulho e honra servir. Porque eu aprendi a me doar muito, embora algumas vezes não trouxesse felicidade eu me doar, mas a maioria das vezes traz uma felicidade eu me doar e ajudar as outras pessoas. Por isso acabei aprendendo a não gostar de uma cara fechada. Se uma pessoa tá triste eu sempre vou e pergunto o que ela tem, se posso ajudar.*

Nesse momento, percebemos que a sensibilidade para com o outro parece se tornar evidente na postura do aluno que outrora havia mencionado a dificuldade em ter amigos. Observamos, então, que os momentos de convivência oscilam entre facilidades e desafios.

*Acho que o incentivo já passou do limite ou já passou do que devia. Embora haja um incentivo tanto da gestão como de outras pessoas, mas muita gente leva muito na brincadeira e como diz o ditado, não jogue pérolas aos porcos. Então chega uma hora que as pessoas ficam desestimuladas, então tá. Você não pode chegar e prender as pessoas e dizer que elas vão meditar.*

Entendemos que o *locus* escolar carece de uma educação que não se centre unicamente nas dimensões intelectuais, mas que também oriente para experiências interiores (YUS, 2002, p.109). A meditação pode ser entendida como uma experiência desse tipo, embora ainda desperte a resistência de alguns. R. nos fala que, mesmo quando não se torna um hábito, uma prática rotineira, a meditação realizada pelos alunos no Programa “Fortaleza em Paz” cumpre com o seu objetivo de educar para a paz ao descortinar para esses jovens a sua espiritualidade, a



sua interioridade, e os benefícios da busca por uma tranquilidade interna, que pode ser encontrada em outras técnicas e práticas, como o canto, no seu caso, em particular.

Perguntamos, então, em que ele podia contribuir e o que vinha fazendo pela sua escola. Respondeu que: *incentivar a meditação e o estado de paz interior e fazer a ressonância de sentimentos*. Tentamos entender como é esse incentivo, pois ele havia dito que a escola não devia mais insistir nesse ponto. Respondeu que só incentiva aqueles que querem. Assim como só ensina matéria escolar aquele que quer, só ajuda aquele que quer: *Vem uma pessoa e diz: Ei me ensina tal matéria? Aí eu pergunto o que ele tá em dúvida e ele diz: Não sei fazer essa questão. Aí eu digo: Faz essa aqui e a pessoa diz: Me dá a resposta. Então eu pergunto se ele quer que eu faça a questão para ele ou quer que o ensine*. Percebemos mais uma vez que a educação para a paz ajuda os jovens a perceberem a alteridade (qualidade do outro que não está em mim) e o desenvolvimento de um pensamento crítico de sua realidade (YUS, 2002).

Sobre o que pode fazer de bom pela cidade acha que, geralmente, o que está ao seu alcance é trabalhar com organização não governamental — ONG, difundir as rodas de reunião sobre filosofia, acerca de paz, sentimentos e males que afetam a sociedade, como o preconceito por exemplo. Diz que já teve experiência de trabalho numa ONG chamada Pacha Mama. Fazia almoço para os moradores de rua e eventos como o “incentivo do abraço”, vestia uma camisa com o registro “me abraça que é de graça.”, além de vender camisas e bolsas. Iniciativas como essas, por parte dos jovens, são indícios da sensibilidade e cuidado com o próximo (BOFF, 2006).

Em relação ao que pode fazer para o mundo, acha que é mais complicado, pois às vezes nem consegue trazer paz para

sua sala de aula; porém, alega: *Quando tenho meu momento de meditação eu me conecto com outras pessoas que estão na mesma paz e difundo essa energia. Isso é chamado de teia de ressonância ou de sentimentos, que eu sempre falo nas meditações.* Acrescenta que já participou de várias “sessões de igrejas”, estudando textos bíblicos e junta diversos conhecimentos e aprendizados num só pensamento. Quando menciona a teia de sentimentos na relação com outras pessoas, recordamos Araújo (2008) que destaca a sensibilidade como componente importante no processo de educar, e que o descuido desse campo causa danos. Questionamos nessa perspectiva: Como ficam os jovens que não aprendem a se relacionar de forma afetuosa? Percebemos o reflexo disso transpondo os muros da escola?

Quando o jovem analisa a importância de que o movimento para a paz deve ser grupal, faz uma analogia com os morcegos:

*Às vezes eles emitem um som que pode se amplificar e propagar de acordo com as pessoas. Se um som tem uma propagação em um espaço aqui quando ele toca algum ser vivo esse ser vivo absorve esse som. Principalmente porque a água que é uma das fontes da vida vai transmitir. Sejam ondas magnéticas, sejam ondas de ressonância quando bate em um elemento vivo acredito que ele vai absorver. Pode não absorver 100% mas acredito que ele vai absorver, pelo menos 0,001%. Então quando uma pessoa lança uma onda que afeta essa outra pessoa ela também lança uma onda. Essa onda vai sair amplificada. Então acontece isso; se um morcego lança uma onda para um radar que pode ler esse tipo de onda, se for só um morcego pode não ser nada. Agora se for um monte de morcegos que soltam essa onda na mesma hora o radar de detecção de ondas se quebra, a mesma coisa penso que pode ser com as pessoas.*



Então enfatizamos que se todos na escola, por exemplo, conseguirem fazer um momento de meditação pela paz, mesmo com a resistência de muitos, algum reflexo positivo teremos. Ele concordou. Assim, se uma *práxis* é reflexão e ação dos homens sobre o mundo, logo temos sua transformação (FREIRE, 1987). Ao fim da entrevista acrescentou que gostaria de difundir a não violência, pois acha que a violência física é inadmissível. Comentou que as vezes briga com uma pessoa, mas corta esse clima de briga com palavras dóceis, ou falando mais baixo, ou ainda simplesmente sem falar nada. Essa atitude inspira o grande diferencial para uma boa convivência. Guimarães (2005) enfatiza que o educador para a paz recusa a violência e trabalha em prol da resolução não violenta dos conflitos. O encontro com esse jovem nos possibilitou um entendimento profundo, com base em suas vivências, sobre a sua compreensão do que é a paz. Também nos clarificou nuances relevantes do impacto do “Programa Fortaleza em Paz” no cotidiano escolar.

A seguir apresentamos outro depoimento de jovem da escola: J. 18 anos, sexo feminino, estudante do terceiro ano de Enfermagem.

J. tem cinco irmãos mais novos. Os pais são separados. O pai mora em Iguatu, sul do estado do Ceará, e é amigo de sua mãe. Tem um padrasto com quem se dá bem. Diz que mora com a tia há três anos. Por conta da morte de sua bisavó, mudou-se para que ela não ficasse só. Veio estudar nessa escola que era perto da casa da tia. Acredita ser uma pessoa engraçada, embora também às vezes muito mal humorada. Cobra muito de si mesma e dos outros. Gosta de brincar, mas também sabe levar a sério as coisas, principalmente quando se trata de assuntos relacionados ao seu trabalho de técnica

de enfermagem. Faz estágios na área e está na fase conclusiva do curso. Acha que se define como uma pessoa instável, “uma hora está de um jeito outra hora de outro”. Entende que: *Nem todo dia a gente sorri, nem todo dia a gente chora. Tudo tem o equilíbrio das coisas.*

Na espera do resultado do vestibular, descobriu, recentemente, que tem uma vaga para ela em uma universidade em São Paulo. Não tinha mais vaga pela sua pontuação aqui para o Ceará. Passou para a segunda fase do vestibular da Universidade Estadual do Ceará-UECE e espera pelo resultado final. *Vou trabalhar bastante. Quero crescer, ajudar minha mãe...* Questionamos: *Então você não ficará apenas com o ensino técnico?* Ela respondeu que não.

Sobre a questão da paz, o relato da aluna remete ao que propõe Jares (2007) quando indica que a paz engloba o conflito e que a postura mais adequada diante deste não é ignorá-lo, mas confrontá-lo positivamente, sem violência. Então, compreendemos que é desejo dos jovens estar em ambientes que propiciem condições favoráveis para a resolução de conflitos.

*Para mim você estar em paz não é só estar tudo bem, você estar sorrindo. É você estar num ambiente e saber lidar com aquela situação. Não é só você criticar. Paz é como se fosse um conjunto de todas as minhas ações. Eu vou estar em paz se eu fizer com que o ambiente que eu esteja se harmonize. Mesmo que tenha briga, discussões, mas eu vou proporcionar aquele ambiente uma paz, uma situação mais harmoniosa. Sempre tem uma pessoa que implica. Paz é você transformar o ambiente que você está num ambiente que você quer estar.*

A respeito da meditação, diz:

*Acho que relaxa um pouco mais, tira o estresse. Como eu disse você reflete sobre tudo o que faz. No momento que*



*eu tento harmonizar o que eu faço, o que deixei de fazer, que decisões eu tomei que problemas eu tenho mesmo acho que você organiza sua vida. Você consegue fazer com que ela ande pelo caminho certo. E não pelo errado. E também às vezes você planeja uma coisa e acontece outra, pois a vida não é um caminho reto. Para chegar ao seu objetivo você tem que se desviar, se adaptar ao meio.*

A meditação surge como possibilidade de equilíbrio interior, e favorece o processo de reflexão dos jovens, quanto ao que podem fazer para proporcionar paz para suas vida, para escola e também sua cidade, assinala:

*Deixar de ser chata, de me cobrar muito. Para minha escola? Ajudar bastante no ambiente escolar. Geralmente na minha turma mesmo a gente vê que o pessoal não se une muito. Tem muita intriga na sala de aula. Então é você não se tornar uma das causadoras e nem se dividir, se restringir somente a um determinado grupo de pessoas. Você tem que ir além, falar com toda a sala. Ou até interligar sua sala com outras salas, pois tem muito preconceito [...]. Para Fortaleza? Evitar ser crítica demais. Criticamos o governo demais. E não olhamos assim poxa eu boto o lixo na rua, eu quebro o ônibus. São pequenas ações que você faz no dia a dia. [...] Pro mundo acho que eu ser eu mesma. Assumir meus conceitos morais, opiniões.*

A aluna pode imaginar o que de forma prática poderia fazer desde o contexto micro (sua vida) até o macro (escola, cidade e mundo). Freire (1992) afirma que não podemos deixar de imaginar, ter curiosidade, buscando a aprendizagem e o entendimento das coisas, nos interrogando sobre como fazer o “inérito viável”. Assim, teremos sempre ideia de que podemos fazer reflexões sobre o que realmente “estamos dando conta ou não.” Ao fim da entrevista, a jovem teceu um anúncio enriquecedor:

*Queria acrescentar que quando sonhamos com alguma coisa não devemos ficar só no sonho, mas devemos agir. O que move o mundo é a ação. É você se questionar e agir para encontrar a resposta. Nada vem nas suas mãos. Temos que ir atrás e derrubar muros para chegar lá.*

Com base nesse depoimento, compreendemos a convicção dessa jovem sobre a esperança, como bem retratou Freire (1992): “O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz.” (p.99). Neste sentido, está claro que J. percebe a importância de sua ação, consciente e planejada, para que possa se transformar, bem como mudar o mundo. Logo a seguir, trazemos o depoimento de mais um jovem.

N. sexo masculino, terceiro ano de enfermagem, 17 anos. Mora no bairro Cajazeiras (Fortaleza) com duas irmãs e os pais. Uma delas é casada e tem um filho. Uma vez foi a uma consulta, no dentista, e encontrou uma conhecida sua da igreja que comentou sobre a escola. Perguntou o que deveria fazer para estudar nela, a amiga informou que aquele era o último dia de inscrição. Ele foi à escola, queria, em princípio, uma vaga para a turma de segurança do trabalho, mas só tinha para Enfermagem ou Turismo. Optou pela primeira e resolveu se matricular. Está gostando da área de saúde. Tentou vestibular, mas ainda não conseguiu passar. Irá trabalhar como técnico em enfermagem e continuar tentando uma vaga na faculdade. Quer ajudar sua família e conseguir um trabalho. Considera que a família, amigos e os estudos são as coisas mais importantes na sua vida.

Acha que paz é quando a pessoa fica bem consigo mesma e tem tranquilidade. Em sua vida há tantos momentos de paz como de violência. Diz que presencia muitas brigas, pois mora

em um bairro violento. Já viu um rapaz que “levou um tiro na rua”, soube de outro que foi ameaçado de morte. Em contraste com os depoimentos de R. e J, relatados anteriormente, N. traz experiências pessoais de violência física no ambiente escolar. Relata que ele e uma colega de classe se desentenderam. *Ela tava com brincadeira comigo e eu não gostei. Ficava falando que eu estava apaixonado por uma menina aí eu disse que ia bater nela e ela me encarou e disse para eu bater. Na hora não agüentei e bati na cara dela. Fui punido.* Depois desse conflito teve que fazer um trabalho na escola sobre a paz. Neste sentido, entendemos a ação da escola não como uma punição, mas como um ato educativo que envolveu a comunidade escolar em um processo de ação, reflexão, ensino e aprendizagem.

A vivência relatada por N. permite-nos observar a conduta da escola, dos educadores, em casos que sabemos serem comuns em muitas insituições. Conforme salientou Jares (2007), quando educo para a paz, envolvo ação prática. Assim o jovem foi estimulado a entrevistar pessoas de várias profissões (advogada, empregada doméstica, estudantes, porteiro) sobre a paz. Dentre as perguntas de sua entrevista, questionava o que o respondente achava que era a paz, o que a pessoa faria caso levasse um soco, se revidaria ou não, quais tipos de violência conhecia. A ação indicada pelos educadores levou o estudante a confrontar os diversos entendimentos sobre paz com a sua compreensão deste conceito, o que, conseqüentemente, o fez refletir sobre sua posição ante os conflitos, e sua responsabilidade na consolidação de um ambiente pacífico.

Disse que aprendeu que tudo o que faz tem conseqüências e que se deve pensar bastante antes de agir. Apresentou seu trabalho para quatro turmas da escola. Sentiu-se nervoso com a apresentação, mas os colegas o apoiaram. Já havia se

envolvido com brigas em outros ambientes que não a escola e nunca havia tido essa oportunidade de refletir sobre sua reação. Considera que essa correção *valeu a pena*; no entanto, ele e a colega nunca mais se falaram. Estudam na mesma sala e ignoram um ao outro. Esse trabalho educativo proposto para que o jovem refletisse sobre seu ato pareceu-nos criativo e interessante. Yus (2002, p.28) adverte: “A forma como criamos e educamos nossa juventude é o meio mais poderoso que temos para escolher, conscientemente, entre evoluir com e além de nossa crise atual.” Precisamos que cada vez mais educadores tenham ações como essa diante de comportamentos violentos que acontecem cotidianamente nas escolas.

O jovem em questão frequenta a igreja e faz orações. Considera que isso lhe traz paz. Diz ter deixado de meditar na escola, pois, assim como o primeiro entrevistado, acha que há alunos que não conseguem se concentrar. Quando praticou meditação, afirma ter se sentido em paz e alegre. Considera que o projeto influenciou para que as brigas na escola diminuíssem. Para ajudar a trazer paz para a escola, entende que pode mostrar aos alunos que violência traz mais violência. Para colaborar com a cidade, tem de primeiro ficar em paz, pois, se a pessoa não está bem, “não tem como ajudar os outros”. Em relação ao mundo considera que fazendo orações, pedindo a Deus, pode contribuir para um mundo melhor.

## A Paz Anunciada

Após as três entrevistas com os jovens, consideramos que os elementos expostos facilitam nossa reflexão sobre o contexto de educação para a paz, e entendemos: “Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticida-

de do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação.” (FREIRE, 1987, p.64).

Depois de apresentarmos questões acerca das percepções dos jovens compreendemos a importância de anunciarmos uma paz que é e deve ser construída coletivamente. Consideramos a escola, nesse caso, a que acolhe jovens alunos, um importante cenário para fomentar reflexões a respeito dessa construção. Salientamos ainda que, conforme Freire (2006), a educação como prática política incita os educadores a desvelar possibilidades em um contexto de relações dialógicas, amorosas que incorporam linguagem, cultura e história de vida dos educandos. Foi por essa compreensão de que o educador não deve falar **aos** educandos, mas **com** os mesmos que consideramos importante investigar a compreensão da temática da paz a partir de histórias desses sujeitos, pois só assim efetivaremos um diálogo de paz que vale a pena ser anunciado e propagado.

## Referências

ARORA, HARBANS LAL. *Terapias quânticas: cuidando do ser inteiro*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2007.

ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. *Os sentidos da sensibilidade: fruição no fenômeno de educar*. Salvador: EDUFBA, 2008.

BOFF, Leonardo. *A força da ternura: pensamentos para um mundo igualitário, solidário, pleno e amoroso*. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Ana Maria. Educação para a paz segundo Paulo Freire. *Revista Educação*, Porto Alegre, ano 29, v.2, n.59, p.387-393, maio/ago. 2006. Quadrimestral.

GIBBS, Graham. *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GUIMARÃES, R. M. *Paz: reflexões em torno de um conceito*. Site, Porto Alegre, [entre 1999 e 2010.] Disponível em: <[http://www.dhnet.org.br/educar/balestreri/inquietude/marcelo\\_rezende.htm](http://www.dhnet.org.br/educar/balestreri/inquietude/marcelo_rezende.htm)>. Acesso em: 29 mar. 2010.

JARES, Xesús R. *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athenas, 2007.

MATOS, Kelma. Juventudes e cultura de paz: diálogos de esperança. In: PINTO, A.C.; ARAÚJO, C.J.S.; COSTA, H. L. (Org.). *Formação do pesquisador em educação: questões contemporâneas*. Anped. Maceió: EDUFAL, 2007.

\_\_\_\_\_. A paz que protege: Cultura de paz, juventudes e docentes.. In: MATOS, Kelma S.A.L.; JUNIOR, Raimundo N. (Org.). *Cultura de paz, ética e espiritualidade*. Fortaleza: Edições UFC, 2010. p.19-30.

MATOS, Kelma S.A. L; CASTRO, Lívia M.D.; LIMA DO NASCIMENTO, Elizângela. Semeando a paz: escolas e sujeitos em busca de valores. In: MATOS, Kelma S.A.L; NASCIMENTO, Verônica, S; JUNIOR, Raimundo, N. (Org). *Cultura de paz: do conhecimento à sabedoria*. Fortaleza: Edições UFC, 2008.

MELUCCI, A. *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. Rio de Janeiro: Editora Usinos, 2004.

YUS, R. *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.



## VALORES HUMANOS E AFETIVIDADE CONCEITOS IMPORTANTES PARA A CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES NO ESPAÇO ESCOLAR<sup>1</sup>

Lívia Maria Duarte de Castro

Kelma Socorro Alves Lopes de Matos

*Os valores que uma pessoa professa não estão programados em seu genoma, não se desenvolvem se não forem cultivados pela educação.* (ANTUNES, 2011, p.8).

### Introdução

A realização deste estudo têm como objetivo discutir o trabalho com Valores Humanos na prática docente relacionados à afetividade na escola. A pesquisa aconteceu no Liceu Domingos Sávio, localizado no município de Baturité. A escola visa a promoção da paz a partir de um projeto intitulado “Por uma Escola de Paz”, criado por uma das coordenadoras do Liceu e uma supervisora do CREDE O8- Centro Regional de Desenvolvimento da Educação. A prática tem sido realizada em todas as escolas que fazem parte do CREDE.

Neste artigo nos deteremos a ilustrar os impactos resultantes desse trabalho nos aspectos que compreendem o despertar da discussão dos valores humanos e sua relação com a afetividade no sentido de voltarem-se para a promoção da paz. Trazemos assim a experiência do Liceu Domingos Sávio, já citado, que se revela através da prática docente. Os professores, apesar de ainda estarem se familiarizando com a proposta de trabalho, realizam ações que se voltam à reflexão, e em especial, ao exercício e prática dos valores humanos e afetividade.

---

<sup>1</sup> Este artigo é parte da dissertação de mestrado intitulada “Valores Humanos na Escola: em busca da sensibilidade na prática docente.” (CASTRO, 2012).

Os temas valores humanos e afetividade na escola têm ganhado espaços nas discussões educacionais, em especial em âmbitos escolares, favorecendo uma formação que contempla aspectos de caráter ético e espirituais, para além dos conteúdos, considerando o que é essencial para a construção de novas práticas pedagógicas (BARROS, 2009). Esboçamos a seguir algumas reflexões sobre Valores Humanos, Escola e Afetividade.

### **Valores Humanos: Conceito e Aplicabilidade na Escola e na Vida**

O estudo e a prática dos valores humanos é algo que se faz urgente diante da situação de descaso e injustiça existente em nossa sociedade, onde cada vez mais a violência está presente, e o consumo é muito valorizado. Somos atores e vítimas desse sistema em que estamos imersos, mas que é possível ser modificado. Sistema em que os valores presentes são expressos, em sua maioria, pelo capitalismo, em que o individualismo e o consumismo são ressaltados.

Assim, promover a discussão sobre valores humanos é colocar em pauta algo que esteve adormecido mas que, segundo Mesquita (2003), é um tema que existe desde os primórdios dos tempos e está presente em religiões, códigos de ética e filosofias. Ou seja, desperta interesse há muito tempo, apesar de somente nos últimos anos ter tomado maior visibilidade com a criação de programas que apresentam a importância do trabalho com valores nas escolas como o Cinco Minutos de Valores Humanos para a Escola, o Sri Sathya Sai Baba de Educação em Valores Humanos e o Vivendo Valores na Educação — VIVE.

Os três programas citados anunciam que podemos entender os valores humanos vinculados à ideia de espiritua-



lidade, compreendida como a manifestação das diferentes qualidades do espírito humano, tais como amor, compaixão, paciência, capacidade de perdoar, que estimulam a noção de responsabilidade e harmonia, necessárias às práticas de nossas vidas (BOFF, 2006). Essa espiritualidade vem sendo discutida e almejada por muitos. De acordo com Rocha (2004, p.12) “existe hoje todo um movimento em prol do resgate da espiritualidade, visando à retomada de valores humanos para se pôr fim aos enormes problemas que assolam a sociedade”.

Um dos fatores indispensáveis no contexto atual é a possibilidade de nos sensibilizarmos, procurando, na nossa prática, vivenciar dimensões que tem sido esquecidas também no contexto escolar: “reconhecer e acolher a dimensão espiritual das pessoas, hoje, é ter a oportunidade de educar o sujeito em suas múltiplas dimensões, aliando seus diversos potenciais [...]” (MATOS, 2006, p.168). Falamos aqui em espiritual e espiritualidade não no sentido religioso, mas em algo que nos conecta, de fato, com a realidade. Compreendemos que a espiritualidade está relacionada à maneira como sentimos as experiências e, principalmente, nos portamos diante do outro e do que vivenciamos. Se a essência humana é espiritual, essa espiritualização quando manifesta declara, que valores o Ser possui para compreender e acolher outro Ser.

Para Nonato Junior (2009) é a partir dos novos caminhos filosóficos, que temos a abertura para as práticas pedagógicas com valores. Assim, o surgimento de programas para o despertar do trabalho com valores e a espiritualidade no âmbito escolar tem contribuído significativamente para essas iniciativas, levando os que fazem parte desse universo a acolher e desenvolver atividades nesse sentido.



O trabalho com os valores humanos na educação é relevante, pois por meio dele trazemos ensinamentos voltados para uma ação significativa para que possamos atuar positivamente diante da realidade que nos cerca. Carrega, portanto, uma proposta diferenciada por despertar na sociedade aspectos voltados para como vivemos, se nossas relações são saudáveis, se nos colocamos diante da situação vivida pelo outro independentemente de credo e etnia, e se nossas ações estão voltadas para potencializar o melhor que existe em nós.

Segundo Xus e Puig (2010, p.40) valores são qualidades desejáveis da conduta humana. Quando alguém os adquire, transforma-os em norteadores que regulam o comportamento e outorgam sentido a ele. De acordo com cada cultura ou período histórico, há diferentes concepções de valores, ligados essencialmente à questão ética ou moral (MELLO, 2009). Podemos considerar que os valores são complexos, pois envolvem tanto a cognição (conhecimento e crenças), quanto os afetos (sentimentos e preferências), derivando em condutas (ações e declarações de intenções) (BRASIL, 1997).

A escola é o espaço de destaque para realizarmos um trabalho voltado para a Educação em Valores, visto que seu papel diante da sociedade é formar. Para Puig e Xus (2010, p.114) a escola é um elemento fundamental da educação em valores. E também um espaço onde a afetividade se faz necessária, possibilitando a existência de um olhar diferenciado para os educandos, que muitas vezes chegam ‘cheios de entraves’ e até mesmo manifestam “mau” comportamento devido a situações vivenciadas no *mundo externo*, sendo tais atitudes apenas uma maneira de chamar a atenção, de dizer que precisam não só aprender conteúdos, mas sobretudo de serem percebidos e acolhidos como seres humanos.



## Afetividade e Valores Humanos: em busca da sensibilidade

*Construímos o mundo a partir de laços afetivos./  
Tudo começa com o sentimento.*  
(BOFF, 1999, p.99).

Conforme Matos e Sampaio (2010) ao longo da história da humanidade, a espiritualidade, assim como a afetividade, foram relativizadas em prol da supremacia da razão. No entanto, atualmente existem estudos sérios que abordam esses temas (YUS, 2002; SAMPAIO, 2007), em uma perspectiva que envolve e estabelece outras relações, possibilitando uma nova maneira de ver e atuar perante o outro e o mundo, dando um novo significado para a vida. Esses assuntos vêm se fazendo presentes no âmbito escolar e na prática educativa, contribuindo para que a razão seja acompanhada dos sentimentos e emoções, e assim esses temas podem favorecer o processo educativo, como os valores humanos na construção de uma cultura de paz.

As práticas docentes sensíveis ao trabalho com valores humanos estão também abertas a reconhecer o significado e importância da dimensão afetiva nas relações educativas. Conforme Freitas e Linhares (2010, p.184) “nenhum modo de apreensão ou de educabilidade com valores podem vir em estado puro — sempre o sentimento pode estar presente, a reflexão (aspecto cognoscitivo)”, entre outros. Ou seja, a educação em valores humanos está relacionada à dimensão da afetividade, isto é desenvolver e socializar uma prática educativa diferenciada, que perceba o sujeito na educação em sua totalidade, diante do mundo atual em que cada vez mais se considera o material e menos o espiritual. Assim, é necessário o fortalecimento dessas e de outras dimensões que constituem o Ser. As



práticas, nesse sentido, favorecem o diferencial para uma nova realidade em diversos espaços educativos, em que o diálogo seja uma prática constante, bem como o respeito e assim, consequentemente, há diminuição dos índices de violência.

As emoções estão presentes quando se busca o conhecimento, quando se estabelecem relações, pois esse não é um processo neutro. Afeto e cognição são aspectos inseparáveis, presentes em quaisquer atividades e ações dos indivíduos. Dantas, Oliveira e Taille (1992) expressam que uma depende da outra para evoluir. E se considerarmos o ambiente de aprendizagem que favoreça esse desempenho, em que principalmente “os relacionamentos são baseados na confiança, no carinho e no respeito” (TILLMAN, 2005, p.1), teremos um melhor desempenho tanto afetivo quanto cognitivo.

De acordo com Castro e Ferreira (2009) a dimensão do afeto influencia no aspecto da aprendizagem. O que pode ser observado quando a relação professor-aluno não é amigável. Até mesmo quando acontecimentos externos à escola levam os alunos a expressarem dificuldades de aprendizagem, pois esta não está limitada ao cognitivo. Sampaio (2007) destaca a importância do vínculo afetivo estabelecido entre professor e educando, que proporciona ao educador conhecer as emoções do aluno, e, dessa forma, pode ajudar a expandir outras dimensões, fortalecendo o desenvolvimento de suas potencialidades criativas.

A dimensão afetiva é essencial no cotidiano das interações educativas, possibilitadas pelo diálogo, favorecendo uma relação horizontal, em que por meio do olhar e escuta sensível o educador percebe que a afetividade possibilita uma relação harmônica, de respeito e solidariedade entre educador e educando. Segundo Figueiredo (2009, p.65)

[...] somente em ambientes constituído com base na afetividade e solidariedade democráticas podemos pensar em potencializar relações autênticas, pensadas no contexto da autonomia, que não se opõem a disposição de se colocar no lugar do outro cognitiva, afetiva, sensitiva e intuitivamente.

Para além da questão da aprendizagem, ocorrendo estas interações nos espaços escolares conforme Freitas e Linhares (2010) eles se constituem como práticas sociais, vividas por seres de múltiplas dimensões<sup>2</sup>.

Segundo Xus e Puig (2010, p 21) não é possível para um educador ajudar no aprendizado da vida se este aspecto não consegue ser apreciado por ele. Um professor pouco querido pode chegar a repassar conhecimentos de modo correto, mas dificilmente conseguirá trabalhar com valores. A relação afetiva é fator essencial no processo de aprendizagem. O trabalho com valores humanos visa portanto, a integração das diversas dimensões que compõem o ser, colocando em evidência a dimensão afetiva. Ou seja, temos os valores como o exercício da afetividade, e segundo Taille e Menin (2009, p.132) “todo valor é um investimento afetivo”.

Os valores são construídos com base na projeção de sentimentos positivos que o sujeito tem sobre objetos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmo. Durante toda a vida, à medida que vão sendo construídos, os valores se organizam em um sistema. Nesse sistema de valores que cada sujeito constrói, alguns deles se “posicionam” de forma mais central em nossa identidade; outros, de forma mais periférica. O que determina esse “posicionamento” é a intensidade da carga afetiva vinculada a determinado valor (ARAÚJO, 2007, p.60)

---

<sup>2</sup> Para mais aprofundamento sobre o tema ver Linhares, 2010; Yus, 2002.

A afetividade bem como outros temas como ética relacionam-se com a discussão sobre valores humanos. Assim, é importante também divulgarmos experiências que atuam numa perspectiva de viabilizar o trabalho na perspectiva de valores humanos em diversos espaços educativos.

## **O Liceu Domingos Sávio na Construção da paz**

O Liceu localiza-se na avenida Ouvidor-mor Vitorino Soares Barbosa, nº 194. É patrimônio da rede estadual de ensino do estado do Ceará e faz parte do programa de expansão e ampliação do Ensino Médio, realizado pela Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará — SEDUC.

O Liceu de Baturité recebeu o nome de Domingos Sávio com o intuito de preservar a história da educação do município, marcada profundamente pela presença dos padres salesianos que, ao saírem do município, deixaram o prédio onde residiam, destinado ao funcionamento durante 23 anos da escola de 2º Grau Domingos Sávio, extinta com a fundação do Liceu.

A escola vem abrindo suas portas para diversas e produtivas iniciativas, possibilitando uma formação diferenciada e isso pode ser observado através do trabalho iniciado a partir da implementação do projeto “Por uma Escola de Paz” já mencionado, que visa à promoção da cultura de paz. Este foi pensado a partir da participação das idealizadoras no I Seminário Cultura de paz, Educação e Espiritualidade (UFC) influenciando na sua estrutura, pois foi através das apresentações assistidas que escolheram dois programas para a base do projeto. São eles o Cinco Minutos de Valores Humanos<sup>3</sup>,

---

<sup>3</sup> Para conhecer melhor a proposta e como se organiza esses programas indicamos CASTRO, MATOS e NASCIMENTO, 2010; site [www.cincominutos.org](http://www.cincominutos.org); BARROS, 2009.

que traz reflexões diárias sobre valores, e o Vivendo Valores na Educação, que trabalha um valor mensal como paz, cooperação, nas aulas de formação cidadã.

O trabalho com valores foi acolhido pelos docentes em geral. E proporcionou que a prática de alguns viesse a ser repensada. Tivemos posicionamentos que o destacam como positivo, como expressa o docente 1: “Como eu disse estava faltando uma iniciativa nesse sentido”. “A necessidade de uma educação baseada em Valores Humanos é algo essencial para os dias atuais” (HENRIQUE, 2009, p.118). Por sua vez o docente 2 afirma: “É muito positivo, pois possibilita pararmos e refletirmos sobre como agimos diante de tudo.

O Programa influenciou positivamente a relação professor-aluno que se manifesta hoje de forma diferenciada, e a afetividade passou a fazer parte desse universo antes aparentemente mais “hierarquizado”. Pudemos observar que a relação estabelecida pelos professores que demonstraram abertura e compreensão fazia com que o desenvolvimento da aula fosse mais participativo. O diálogo fazia-se presente nas interações.

O que veio como uma proposta de trabalho de acordo com o docente 3 “nos mostrou a necessidade de repensarmos quais valores estão presentes em nossas vidas, em nosso cotidiano, no nosso fazer pedagógico”, levando-os a refletir qual o papel da escola na sociedade e da prática docente para muitos daqueles jovens. E mais do que refletir, esse trabalho os impulsionou a agir positivamente contribuindo para um ambiente escolar muito mais acolhedor e, sobretudo em que os afetos fossem manifestados, bem como o exercício do respeito, o olhar para o outro a discussão sobre justiça e ética. Destacamos que as mudanças foram observadas tanto no que se refere aos docentes quanto aos dicentes.



Assim, ressaltamos que a iniciativa do CREDE o8 e a experiência do Liceu Domingos Sávio deve ser divulgada para que outras ações venham a ser realizadas com o mesmo intuito na disseminação pela paz, contribuindo para relações mais afetuosas, respeitosas e acolhedoras.

## Referências

ARAUJO, Ulisses F.; PUIG, Josep Maria. (Orgs.). ARANTES, Valéria Amorim. *Educação e valores: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2007. (Coleção Pontos e contrapontos).

ANTUNES, Celso. *Trabalhando valores e atitudes nas séries iniciais: para crianças de seis a dez anos de idade*. Vozes. Petrópolis, RJ, 2011.

BARROS, Paulo Sérgio. *Educação, cidadania e espiritualidade: uma experiência no cotidiano da sala de aula*. In: BARROS, Paulo Sérgio; NONATO JÚNIOR, Raimundo. (Orgs.). *Educação e valores humanos no Brasil: trajetórias, caminhos e registros do programa vivendo valores na educação*. São Paulo: Ed. Brahma Kumaris, 2009.

BOFF, Leonardo. *Espiritualidade: um caminho de transformação*. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

\_\_\_\_\_. *Saber cuidar: ética do humano — compaixão pela Terra*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos temas transversais e ética: ensino fundamental*. Brasília: MEC, 1997.

CASTRO, Livia Maria Duarte de. *Valores humanos na escola: em busca da sensibilidade nas práticas docentes*. UFC. 2012.

CASTRO, Henrique Sérgio Beltrão de; FERREIRA, Karla Patrícia Martins. Paulo Freire e a Ética da Afetividade. In: FIGUEIREDO, João B. A; SILVA, Maria Eleni Henrique da. (Orgs.). *Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire II: reflexões e possibilidades em movimento*. Fortaleza: Editora UFC, 2009. p.80-94.

CASTRO, L.M.D.C.; MATOS, K.S.L.A.; NASCIMENTO, E.L.; *Cultura de paz, ética e espiritualidade*. Fortaleza: Ed. UFC, 2010. p.42-49.

DANTAS, Heloysa; OLIVEIRA, Marta Kohl de.; TAILLE, Yves de La. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

FIGUEIREDO, João B. O Problema é a questão. In: FIGUEIREDO, João B. A; SILVA, Maria Eleni Henrique da. (Orgs.). *Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire II: reflexões e possibilidades em movimento*. Fortaleza: Editora UFC, 2009. p.51-79.

FREITAS, Ana Cláudia Fernandes; LINHARES, Ângela Maria Bessa. Amor, sentimentos e valores: categorias silenciadas e educação? In: MATOS, K.S.L. de; JUNIOR, Raimundo Nonato. (Org.). *Cultura de paz, ética e espiritualidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2010. p.177- 188.

HENRIQUE, Francisca Alves da Silva. A aplicação do programa vivendo valores na educação no estado do Rio Grande do Norte: um relato de experiência. In: BARROS, Paulo Sérgio; NONATO JÚNIOR, Raimundo. (Orgs.). *Educação e valores humanos no Brasil: trajetórias, caminhos e registros do programa vivendo valores na educação*. São Paulo: Ed. Brahma Kumaris, 2009.

MATOS, K.S.L. Juventude, paz e espiritualidade: opção por uma prática educativa ético-amorosa. In: IBIAPINA, I; CARVALHO, M. V (Orgs.). *A pesquisa como mediação de práticas sócio-educativas*. Encontro de Pesquisa em Educação, 4. UFPI, Teresina: EDUFPI, 2006. p.167-177.

\_\_\_\_\_. SAMPAIO, Daniela Dias Furlani. Espiritualidade e Educação: Meditação pela Paz com Jovens em Fortaleza. In: MATOS, K.S.L.A de; JUNIOR, Raimundo Nonato. (Org.). *Cultura de paz, ética e espiritualidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2010. p.59-60.

MELLO, Maria Alba Guedes Machado. *A educação em valores como um movimento de renovação pedagógica*. (2009). Disponível em: <www.artigos.com>. Acesso em: 02 jan. 2011.

MESQUITA, Maria Fernanda Nogueira. *Valores humanos na educação: uma nova prática na sala de aula*. São Paulo: Editora Gente, 2003.

NONATO JÚNIOR, Raimundo. Caminhos Filosóficos da Educação Contemporânea: os paradigmas atuais e as práticas escolares com valores. In: BARROS, Paulo Sérgio; NONATO JÚNIOR, Raimundo. (Orgs.). *Educação e valores humanos no Brasil: trajetórias, caminhos e registros do Programa Vivendo Valores na Educação*. São Paulo: Ed. Brahma Kumaris, 2009.

ROCHA, Doralice Lange de Souza. *O resgate da espiritualidade na educação: reflexões a partir de uma perspectiva*. (2004). Disponível em: <www.pucpr.br>. Acesso em: 03 jan. 2011.

SAMPAIO, Dulce Moreira. *A pedagogia do ser: educação dos sentimentos e dos valores humanos*. 4. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.



TAILLE, Yves de La; MENIN, Maria Suzanas de Stefano. (Orgs). *Crise de valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed, 2009.

TILLMAN, Diane. *Vivendo valores na educação*. São Paulo: Ed. Brahma Kumaris, 2005.

YUS, Rafael. *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002.

XUS, Martín García; PUIG, Josep Maria. *As competências básicas para educar em valores*. São Paulo: Summus, 2010.

# TERAPIA COMUNITÁRIA INTEGRATIVA COMO ESTRATÉGIA NA CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ NA ESCOLA DE ENSINO INFANTIL E FUNDAMENTAL JOAQUIM FRANCISCO DE SOUZA FILHO<sup>1</sup>

*Cezar Peres de Souza*

*Kelma Socorro Alves Lopes de Matos*

## Introdução

O presente estudo foi realizado na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) Joaquim Francisco de Souza Filho, situada na rua Joaquim Marques s/n, Presidente Kennedy. A Escola pertence à Secretaria Executiva Regional III — SER III, do município de Fortaleza. A escolha dessa instituição deu-se por indicação da professora Adriana Damasceno Linhares, que conhece a Terapia Comunitária Integrativa (TCI), e trabalha nesse *locus*, bem como pela receptividade do grupo gestor escolar e do corpo docente.

O prédio arquitetônico é de uma escola modelo, projetado para receber também cadeirantes. Foi inaugurado em 2008. A escola atende do ensino infantil ao fundamental II, nos turnos da manhã e da tarde. A instituição conta com 617 estudantes, sendo 284 distribuídos no turno da manhã, e 333 à tarde. Para este estudo, a amostra foi de aproximadamente 35 estudantes, devidamente matriculados. Contamos com a participação da professora de português, Flávia Cristina Cândido, na roda de terapia comunitária, agendada no horário da sua aula. O projeto aconteceu entre agosto e dezembro de 2010. Os alunos pertencem a grupos sociais com baixa renda. A sua faixa etária está entre 11 a 16 anos. Cursam do 6º ao 9º

---

<sup>1</sup> Fala registrada em uma roda de terapia comunitária no Projeto Quatro Varas.

anos, do turno da tarde, período em que funciona o ensino fundamental II. Foi trabalhada uma turma por mês.

Nossa pretensão, com a realização da terapia comunitária na escola, com esses jovens alunos foi de contribuir para a construção de uma cultura de paz (MATOS, 2006, 2010) e consequentemente com a diminuição da violência ocorrida na comunidade escolar. Tomando as palavras de Milani (2003) há três formas de enfrentamento da violência: através da repressão; da transformação da estrutura social e econômica; e da implementação de uma Cultura de Paz. Assim, consideramos a prática de rodas de Terapia Comunitária Integrativa nas Escolas uma estratégia para a construção da cultura de paz. Nesse caso, experimentamos uma ação em que o diálogo, o respeito, a solidariedade, o debate, e outros elementos de crescimento e de formação do cidadão fazem parte do projeto pedagógico escolar.

### **O Que É a Terapia Comunitária Integrativa?**

A Terapia Comunitária Integrativa foi criada e desenvolvida, no Ceará, pelo Dr. Adalberto de Paula Barreto<sup>1</sup>, professor da Universidade Federal do Ceará (UFC), do curso de medicina, sendo um projeto de extensão ligado à disciplina de medicina social na referida universidade.

De início, os atendimentos foram feitos individualmente, no Hospital Universitário. Como a demanda aumentava a cada semana, em meados de julho de 1987, Adalberto Barreto decidiu reunir um pequeno grupo de acadêmicos de medicina. Dirigiram-se até o Pirambu onde agruparam-se, inicialmente, mais 26 pessoas da comunidade Quatro Varas para, a partir desse primeiro encontro, consolidar a história da Terapia Co-

munitária Integrativa. Dr. Adalberto resolveu ainda realizar um trabalho de prevenção e cuidados psicológicos, unindo-se ao seu irmão, Airton Barreto, advogado e coordenador do Centro dos Direitos Humanos do Pirambu, que também atuava na comunidade Quatro Varas. Além da TCI passaram a ser também desenvolvidas nessa comunidade outras atividades como: *Atelier de Arte e Terapia*, *Farmácia Viva*, *Casa da Cura*, *Teatro José e Maria*, *Escolinha Comunitária e Cuidando do Cuidador*.

Neste período, o Projeto sobrevivia apenas de doações da própria comunidade em troca de massagens, participação nas rodas de terapia comunitária. Além disso, faziam limpeza em mutirão, cuidando do espaço como forma de gratidão pelos benefícios recebidos. Uma solução criativa para ajudar na questão financeira foi a construção de canteiros de ervas medicinais (capim santo, erva cidreira, malva santa, alfavaca), depois recolhidas e vendidas no entorno, de casa em casa, e nas feiras livres locais. Os “lambedores” caseiros, também eram comercializados para esse fim.

Em 2006, através de um convênio entre a Prefeitura de Fortaleza e o Projeto Quatro Varas, no início da gestão da Prefeita Luizianne Lins, foi construído um posto de saúde para atendimento à população local com o Programa Saúde da Família. Na época, o secretário de Saúde de Fortaleza Dr. Odorico Monteiro, ex-aluno do professor Adalberto Barreto, que no período da faculdade participou dos primeiros encontros do Projeto Quatro Varas contribuiu para que essa proposta fosse reconhecida pelo Ministério da Saúde como política pública (MISMEC, 2010).

A TCI é um instrumento de fortalecimento das relações humanas, na construção de redes de apoio social, em contra-

ponto a vivências isoladas num mundo que se mostra cada vez mais individualista. Valoriza o saber e a competência das pessoas com o propósito de amenizar ou sanar as dificuldades enfrentadas. Ao invés de tratar pessoa por pessoa, dez, vinte, cinquenta pessoas são cuidadas ao mesmo tempo, pois o diferencial é trabalhar em grupo, partilhando problemas e encontrando soluções que funcionem como “escudo protetor” aos mais frágeis, enquanto instrumento de agregação e inserção social. O alvo da intervenção **é o sofrimento, e não a patologia** (BARRETO 2008)

De acordo com Walkiria Kaminsky<sup>2</sup>, a Terapia Comunitária reúne pessoas em um círculo, acolhe cada uma, escuta-as atentamente, dialoga com elas, deixa que “brotem” os sentimentos, exponham sua riqueza, competências, experiências, problemas, para que sejam solidárias e possam compartilhar soluções buscando a cura em grupo. Na partilha de experiências de vida e sabedoria de modo horizontal e circular, cada um torna-se terapeuta de si mesmo, a partir da escuta das histórias de vida, fazendo com que todos sejam corresponsáveis na busca de soluções dos desafios cotidianos. Nesses encontros o comunitário prevalece num clima de amizade, empatia, compreensão, tolerância e solidariedade. No final há uma integração, em que as pessoas se abraçam, cantam, oram em um círculo, no qual cada um é um elo.

A Terapia Comunitária enfrentou dificuldades, quebrou paradigmas, valorizando a autonomia da comunidade e rompendo com a concentração da informação técnica, fazendo-a circular, para que o maior número de pessoas pudesse ser beneficiado (BRASIL, 2002). Além disso, outro ponto essencial é o resgate de saberes indígenas e africanos aplicados à realidade, como, por exemplo, o uso de ervas para aliviar o estres-

se O Brasil possui uma rede com mais de 11.500 terapeutas comunitários atuando em todas as regiões, e cerca de 29 Pólos formadores, vinculados à Associação Brasileira de Terapia Comunitária — ABRATECOM. São legitimados e reconhecidos por esta associação para conduzir à terapia comunitária, todos aqueles que cumprem as exigências de formação, e são habilitados como terapeutas comunitários profissionais de várias áreas, incluindo líderes e agentes comunitários (BARRETO, 2008).

O terapeuta comunitário pode ser leigo ou profissional, desde que se proponha a fazer uma capacitação de 160 horas/aula, mais 200 horas de prática supervisionada; exerça uma atividade de liderança e/ou voluntária e participe do fortalecimento de redes sociais; sinta-se interpelado diante da realidade social e existencial que o cerca; seja legitimado pela comunidade; e perceba-se corresponsável pela construção de uma cultura solidária. Além disso, deve aceitar trabalhar em equipe numa perspectiva transcultural, ser flexível e motivado ao aprimoramento contínuo, ser aberto a inovações, evitando o dogmatismo ideológico, dominador e excludente (BARRETO, 2008).

## **Etapas e Pilares da Terapia Comunitária**

As cinco etapas da aplicação da Terapia Comunitária são mais ou menos cronometradas. Primeiro tem-se o ACO-LHIMENTO: o coterapeuta dá as boas-vindas, cumprimenta a todos, e canta uma música conhecida pela comunidade. Celebra os aniversariantes do mês, fala dos objetivos da terapia como espaço de partilha de experiências; explicita as regras (fazer silêncio, falar de si usando Eu, não dar conselhos, não



fazer análises, não fazer sermão); propõe o aquecimento com uma dinâmica e apresenta o terapeuta. Esse processo ocorre, em média, por sete minutos. Em seguida há a ESCOLHA DO TEMA a ser trabalhado no grupo. Falam sobre os sofrimentos de cada dia, o que tira o sono, relacionamentos conflituosos na família, da educação dos filhos, do desemprego, das dificuldades no trabalho, inquietações. O terapeuta pergunta quem gostaria de trabalhar sua questão. A pessoa diz o nome e fala, em poucas palavras, o que a incomoda. Quando há mais de uma pessoa querendo participar do processo, após as exposições, o grupo escolhe qual dos problemas será trabalhado. O terapeuta encaminha a escolha coletiva, questionando as pessoas do grupo: Qual problema tocou mais você? Por que? Após algumas falas, o terapeuta propõe a votação e agradece a todos que expuseram seus problemas, e se coloca à disposição após a terapia comunitária (dez minutos).

O próximo passo é a CONTEXTUALIZAÇÃO. O escolhido fala um pouco mais sobre o que está acontecendo consigo. Neste momento, tanto os participantes quanto o terapeuta podem fazer perguntas, para compreender o problema apresentado, contar histórias, cantar música, contar anedotas. Durante esse processo, o terapeuta anota palavras-chaves que irão ajudá-lo a fazer uma reflexão coletiva. Antes de passar para a próxima parte, o terapeuta agradece ao participante (quinze minutos). Inicia-se, então, a PROBLEMATIZAÇÃO, quando ocorre a reflexão do grupo sobre quem já viveu algo parecido e que atitudes tomou para superar. O terapeuta repete as soluções partilhadas (quarenta e cinco minutos). Ao final, o encerramento ocorre com rituais de agregação. Forma-se um círculo, o terapeuta incentiva o protagonista e os demais para que falem sobre as aprendizagens daquele trabalho (quinze

minutos) e , por fim, reúne as pessoas que falaram e faz os encaminhamentos possíveis. Durante a roda de terapia podem ser servidos chá com bolo ou biscoitos que a própria comunidade traz para tornar o clima mais agradável.

A Terapia Comunitária Integrativa tem como base **cinco pilares: o pensamento sistêmico**, em que devemos compreender que somos parte do problema e também da solução, pois tudo está ligado, como uma teia, em dimensões que se inter-relacionam entre si e envolvem o corpo biológico, o psicológico e a sociedade. Um exemplo disso é quando um aluno começa a apresentar um comportamento arredoio, não faz as tarefas, implica com os colegas, escolhendo os mais tímidos na sala de aula, ele pode estar querendo dizer através daquele comportamento, mesmo que de forma inconsciente, que não está bem com ele mesmo (psicológica ou biologicamente) e ou com os outros (pais, irmãos, grupo que convive). Essa linguagem vista, muitas vezes, apenas como agressividade deve ser analisada considerando o sistema.

Outro pilar é a **Teoria da Comunicação** (WATZLA-WICK, 1967) que sinaliza para a comunicação entre os indivíduos como elemento fundante na união das pessoas, da família e da sociedade, pois, através da comunicação, compreendemos melhor o comportamento humano, o que facilita a convivência social. Além deste, o pilar da **Antropologia Cultural** é fundamental para a construção da identidade das pessoas e do grupo, pois interfere na formação do “eu” e do “nós”, e em consequência disso pode dar-se a nossa aceitação para conosco e para com os outros, respeitando a diversidade, na vivência da verdadeira tolerância (FREIRE, 1979,1996).

A **Resiliência** é o quarto pilar da TCI que tem como meta identificar e suscitar forças e potencialidades dos indi-



víduos, das famílias e das comunidades para, através desses recursos, encontrar soluções, e superar as dificuldades impostas pelo meio social. Na roda de terapia comunitária tudo que uma pessoa fala é valorizado e respeitado por todos, pois quando o participante encontra forças para falar, além de manifestar a confiança no grupo inicia um processo interno de autoconfiança para impulsionar a transformação de suas carências em potencialidades concretas.

Por fim, o quinto pilar traz a **Pedagogia de Paulo Freire** que ensina o exercício do diálogo, da troca, da reciprocidade, do aprendizado para falar, escutar, aprender, e ensinar (FREIRE, 1979,1996). Nas rodas de terapia comunitária as pessoas ao falarem dos problemas que vivenciam, estabelecem uma relação dialógica ao escutarem o grupo que testemunha a superação de vivências semelhantes. Assim, é nesse ciclo de reflexão-ação que, ao trabalharem com o diálogo e a esperança, acontece o crescimento individual e comunitário. Nesse sentido, a terapia comunitária aplicada na escola é uma prática essencial para a construção da paz positiva (JAREZ, 2002).

### **A Terapia Comunitária Integrativa Escolar — TCIE: as Rodas de Terapia na Escola**

A Terapia Comunitária Escolar — TCIE, como o próprio nome sugere, acontece em escolas com alunos e alunas que se fazem participantes, orientados por um terapeuta comunitário, que tem a função de mobilizar, acolher e conduzir o processo terapêutico. Procura suscitar o potencial do grupo, valorizando o saber e a competência dos indivíduos. Inicia-se com um círculo formado pelos participantes, representando uma teia de aranha. Os envolvidos são acolhidos pelo terapeu-

ta com votos de boas-vindas, música, fazendo com que todos se sintam bem no ambiente onde acontece a roda terapêutica. Em seguida escutam atentamente os relatos, que normalmente são problemas ocorridos em sala de aula, na escola e/ou até mesmo nas suas vidas, fora da instituição escolar. Em seguida partilham soluções solidárias. Ocorre então o relato de experiências de vida e sabedorias. Cada um torna-se terapeuta de si mesmo, a partir da escuta das histórias de vida. Todos são corresponsáveis na busca de soluções e superações dos desafios do cotidiano escolar, num clima em que o respeito, a empatia, a compreensão, a fé e a amizade são fundamentais.

Na primeira experiência de Terapia Comunitária Integrativa na escola pública Joaquim Francisco de Souza Filho destacou-se o acolhimento do grupo gestor e dos docentes. Registramos a seguir duas experiências: uma com alunos do 6º ano, e outra com jovens do 9º ano. A “roda de terapia” com alunos do 6º ano ocorreu após o intervalo, momento em que estão mais agitados pelo movimento que **fazem no recreio** (jogos, corridas, brincadeiras). Propusemos, inicialmente, a mudança na disposição das carteiras que foram colocadas, a partir de então, de modo circular, o que facilitou a visão do grupo inteiro. Após as apresentações pessoais e do Projeto Quatro Varas, explicitamos o significado da roda de Terapia Comunitária Integrativa. Em seguida, acompanhados pelo som do violão, ensinamos um breve canto de boas-vindas.

Ao darmos início à roda de Terapia Comunitária Integrativa falamos das regras, já citadas neste artigo, e percebemos a importância do terapeuta controlar a ansiedade e o desejo geral em fazer perguntas. Na segunda parte, em que ocorre a escolha do tema, um breve silêncio reinou na sala. Motivamos a participação com uma frase usada por Dr. Adal-



berto em rodas terapêuticas “Quando a boca cala os órgãos falam, quando a boca não fala os órgãos adoecem”. Isso foi o bastante para começarem a levantar os braços, indicando que desejavam falar. Consideramos importante destacar o que os jovens partilharam, sem identificá-los. Usaremos aqui letras aleatórias para indicar que as falas são de sujeitos diferentes:

D. *“Sofro pela morte de um tio, e os meus familiares ficam fazendo comparações dele comigo.”*

C.J. *“Sinto raiva e sofro quando os colegas dizem coisas comigo.”*

V. *“Sinto raiva quando me chamam por apelidos e não pelo meu verdadeiro nome.”*

L. *“Sinto tristeza pela perda de um gatinho de estimação que morreu atropelado.”*

A. *“Sinto tristeza pelo mau comportamento da sala.”*

D.J. *“Sinto raiva por ter o apelido de ‘gorda.’”*

Diante do exposto, propusemos a votação e agradecemos aos que não foram escolhidos, nos colocando à disposição para conversarmos um pouco mais no final do trabalho, caso fosse necessário fazer encaminhamentos.

O tema escolhido foi o do aluno D. *“Sofro pela morte de um tio e os familiares ficam fazendo comparações dele comigo”*. No momento da contextualização, os colegas puderam fazer perguntas para compreender melhor o problema. Foi feito um agradecimento pela coragem da partilha, elogiando o que D. falou. Na problematização, o terapeuta perguntou “Quem já viveu algo parecido e o que fez para superar? Quem já sofreu por ter se sentido comparado a alguém?”. O aluno JD disse ter sido comparado, por seus pais, com o filho da vizinha. Superou o incômodo quando perguntou se os pais queriam que ele fosse morar na casa da vizinha, pois não suportava

mais aquilo. A. disse que tinha uma tia que se comportava como se ele fosse um filho que ela nunca pôde ter: “*Se esse menino fosse meu...*”, e dava diversas opiniões sobre como ele deveria ser educado. A. culpava a mãe por não dar um limite à tia. Disse que não tinha superado ainda, mas que logo ao chegar à sua casa a primeira coisa que ia fazer era chamar a mãe para conversarem sobre essa questão.

Após abraços e cânticos como “*tô balançando, mas não vou cair, mas não vou cair...*”, perguntamos o que eles estavam levando para suas vidas do nosso encontro. Responderam: V.L. “Paz”; D. “*Posso conquistar meu espaço de filho*”; C.J. “*Estou saindo mais tranquilo comigo mesmo*”; F. “Respeito”; J.D “Amor”. A roda foi encerrada com a música “*viver e não ter a vergonha de ser feliz, cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz...*”, enquanto todos se despediram agradecendo pelo momento. Essa primeira roda de Terapia fortaleceu a crença de que a terapia comunitária integrativa pode ser aplicada nas escolas como prática pedagógica, contribuindo com a formação e o crescimento de jovens, pais, professores e demais segmentos da escola.

Quanto aos alunos do 9º ano, fizemos todos os procedimentos necessários. Uma diferença foi que cada um ao dizer seu nome, era chamado por um apelido por seus pares. Aproveitamos para fazer uma breve colocação sobre a importância de se respeitarem mutuamente. Destacamos, a seguir, as falas do segundo momento:

M. “*Sinto ódio da minha ex-namorada, pois o namoro acabou porque ela se deixou influenciar por outras pessoas.*”

T. “*Tenho nervosismo, ansiedade e preocupação com as provas do CEFET.*”



G. *“Sinto rancor e mágoa da minha mãe pela perda do meu namorado.”*

B. *“Sinto mágoa e tristeza porque meus pais se separaram e tenho conflito com a minha mãe por causa do meu padrasto e do meu irmão.”*

Este último foi o caso mais votado naquele dia. Muitos se identificaram com o tema escolhido por serem filhos de pais separados, o que comprova que quando escolhemos o problema do outro estamos escolhendo e falando do que vivemos. Isso fortalece máximas utilizadas na Terapia Comunitária Integrativa: *“Eu só reconheço no outro o que conheço em mim mesmo”* ou *“Eu só reconheço o que conheço”*. Durante a contextualização fizeram muitas perguntas. O terapeuta propôs um canto, convidando todos a segurarem nas mãos uns dos outros e passarem energias de calma e tranquilidade. Cantamos juntos: *“Encosta tua cabecinha no meu ombro e chora e conta logo tuas mágoas todas para mim...”*. Em seguida ocorreu a problematização:

M. *“Meus pais não são separados, mas eu tinha muitos conflitos com eles e melhorei um pouco depois de muita conversa. Procurei resolver fazendo a minha parte como filho, apesar de ser ainda muito teimoso.”*

G. *“Eu recebi muito apoio da minha mãe, pois eu não aceitava a separação, mas meu pai era muito bruto e batia nela. Agora, depois de algum tempo, vejo ela mais feliz e estamos nos ajudando, uma dando apoio a outra.”*

T. *“Quando meus pais se separaram eu não aceitei e fui morar com minha avó, como minha avó era muito velhinha e doente eu resolvi voltar e dar apoio a minha mãe e meu irmão. Hoje está tudo bem.”*

Para o encerramento, fizemos uma roda menor com aqueles que tinham falado, e outra, por fora, que apoiou os que

estavam na roda de dentro. Depois os que receberam apoio, já fortalecidos, falaram para os que ficaram na roda maior: “nunca desista de lutar”, “vá em frente e acredite que é possível superar suas dores”, “o amor vence tudo”, “guardar mágoa e ressentimento é como tomar veneno esperando que o outro morra”, “uma boa conversa ajuda a resolver muitos problemas”. Encerramos com a música “Como uma onda no mar”: “Nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia, tudo passa tudo sempre passará [...]”. Após abraços, alguns alunos nos procuraram para conversarmos mais um pouco.

Observamos, nesses momentos de partilha e confraternização coletivas, que o diálogo, a interação, o respeito e tantos outros valores positivos podem ser trabalhados nas escolas com as rodas de Terapia Comunitária Integrativa, que embora não resolvam todos os problemas de escolas e comunidades, suscitam a esperança, o fortalecimento da autoestima, o trabalho coletivo, a confiança uns nos outros, favorecendo que nessas relações todos se transformem na perspectiva da formação de uma cultura de paz.

Os/as jovens envolvidos neste projeto indicaram, nos seus depoimentos, que aprenderam a buscar soluções participativas, rompendo com modelos que sugerem as soluções, enquanto aspectos que vêm de fora. Há muitos desafios como drogas, violência, conflitos, estresse e insegurança, que precisam ainda ser bastante trabalhados e superados coletivamente. Há também estratégias capazes de superar vários desses desafios como a terapia comunitária integrativa, que proporciona aos jovens uma maior confiança no seu potencial e uma consciência clara de que as soluções para os problemas provêm da união, do respeito ao diverso, do diálogo, da construção permanente da cultura de paz.

## Referências

BARRETO, Adalberto de Paula. *Terapia comunitária: passo a passo*. 3. ed. Fortaleza: LCR, 2008. 408P.

BRASIL. 2002. Edição especial 12 anos. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Normativas Internacionais*. Convenções N°s 138 e 182, e Recomendação N° 190 — OIT. Portaria N° 6/2002 — MTE. Ministério da Justiça / Secretaria de Estado dos Direitos Humanos / Departamento da Criança e do Adolescente (DCA) / Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Brasília: 2002. p.20. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/conanda/eca4.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2010, 13:20.

FREIRE, Paulo. *A educação e processo de mudança social in educação e mudança*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1979. p.27-32.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia*. 3. ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1996.

JARES, Xésus R. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. 2. ed. Porto Alegre: Ed Artmed. 2002.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. *Juventude, paz e espiritualidade: opção por uma prática educativa ético-amorosa*. In IBIAPINA, Ivana; CARVALHO, Maria Vilani (Orgs.). *A pesquisa como mediação de práticas sócio-educativas*. ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 4, UFPI, Teresina: EDUFPI, 2006. p.167-177.

\_\_\_\_\_. *A paz protege: cultura de paz, juventudes e docentes* In MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org). *Cultura de paz, ética e espiritualidade*. Fortaleza: UFC, 2010. p.19-30.

MILANI, Feizi Masrour. Cultura de paz x violência: papel e desafios da escola. In: MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita de Cássia Dias Pereira de (Orgs.). *Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas*, Salvador: INPAZ, 2003. p.369-386.

LEOPARDI, M. T. Fundamentos gerais da produção científica. In: LEOPARDI, Maria Tereza. *Metodologia da pesquisa na saúde*. Santa Maria: Pallotti, 2001. p.126-175.

MISMEC — Movimento Integrado de Saúde Mental Comunitária. Quatro Varas. Disponível: <<http://www.4varas.com.br/>>. Acesso em: 03 jul. 2010.

WATZLAWICK, Paul. HELMICK, Janet Helmick Beavin. JACKSON, Dom. *Pragmática da comunicação humana*. São Paulo: Cultrix, 1967.



## DIÁLOGOS BRASIL-FRANÇA-CANADÁ SOBRE PAZ E MEIOAMBIENTE

Raimundo Nonato Júnior

Kelma Socorro Alves Lopes de Matos

### Introdução

O presente artigo relata resultados de pesquisa realizada a partir de observação e intervenção na “Jornada Mundial da Ciência pela Paz e pelo Desenvolvimento”, ocorrida em meados de novembro de 2011, na capital da França. As atividades observadas aconteceram na Cidade Universitária de Paris, onde painéis sobre diálogos internacionais acerca da temática da paz e de suas relações com o meio ambiente foram expostos e debatidos por estudantes universitários de diferentes países.

Para a realização da pesquisa, acompanhamos especificamente as atividades apresentadas nos painéis de Brasil, França e Canadá, cuja escolha decorreu tanto pela similaridade das temáticas propostas como pela diversidade de óticas culturais e geográficas das experiências. Os painéis em análise foram promovidos por grupos formados por cinco integrantes que expunham sobre suas percepções acerca do debate entre paz e meio ambiente a partir da realidade de sua nação de origem.

Nesta perspectiva, o presente artigo objetiva “Discutir as relações entre paz e meio ambiente a partir de diálogos entre Brasil, França e Canadá; analisando atividades do Dia Mundial pela paz e pelo desenvolvimento”. Para tanto, trilhamos uma metodologia de pesquisa que realizou investigação bibliográfica temática, observação das exposições *in loco*, en-

trevista com um membro de cada país e análise transversal de conteúdo. Logo, o percurso metodológico foi traçado a partir de abordagem qualitativa, primando pela significação, contextualização e análise crítica dos dados (MATOS; VIEIRA, 2002).

Os países em estudo apresentam três perfis interessantes e diferenciados no cenário internacional sobre paz e meio ambiente. O Brasil é uma das principais nações em crescimento econômico mundial dentre os países do Cone Sul, possuindo também uma das mais expressivas reservas ambientais de floresta ainda conservada, todavia enfrentando problemas relativos à gestão de recursos e ao uso socioambiental. O Canadá, segundo maior país do mundo, é uma nação de desenvolvimento recente, porém com imensas reservas glaciais e interessantes inovações em processos de gestão ambiental que enfrentam o atual desafio de articulação internacional. A França, enfim, é uma das tradicionais nações de liderança científica na área ambiental, com ampla produção científica, bons modelos de gestão e diversos desafios contemporâneos para conciliação entre desenvolvimento e meio ambiente. Os três países possuem boas relações diplomáticas e ampla cooperação acadêmicas na área ambiental, com veículos de publicação comuns e redes de circulação de conhecimentos (FRANÇA-FLASH, 2012, BRASIL INFO-TEC, 2012; CONFINS, 2012; INTERFACES BRASIL-CANADA, 2012; ETUDES CANADIENNES, 2012).

### **Ciência, Paz e Meio Ambiente: quais diálogos?**

O início deste novo milênio é marcado pela ampliação de temas e agendas internacionais voltados para problemáti-



cas que congregam interesses locais e globais, dentre as quais se inserem as questões ambientais e àquelas relativas à paz entre diferentes povos, culturas, nações, religiões e Estados (SOUSA SANTOS, 1995; NONAKA; TAKEUCHI, 1995).

É a partir desse cenário que a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) propôs no início deste novo milênio o “Dia Mundial da Ciência pela Paz e pelo Desenvolvimento”, estabelecido em 10 de novembro de 2001 e celebrado no Brasil a partir de 2005.

Essa data representa uma oportunidade para que se reflita sobre a função que a ciência desempenha na construção de um mundo melhor [...] O conceito Ciência pela Paz e pelo Desenvolvimento é uma bandeira da UNESCO com o fim de mostrar ao público em geral como e porque a ciência é relevante em suas vidas, de forma a conseguir engajá-los no debate sobre temas relacionados. (UNESCO, 2012, p.01-02).

No ano de 2001, um dos eixos centrais desse movimento são as relações entre Paz e Meio Ambiente. A maior parte das atividades, conceitos e práticas estabelecidos visam conciliações acerca da relação pessoa-ambiente. De acordo como programa

a UNESCO reafirma a cada ano seu advocacy em propagar o papel da ciência e dos pesquisadores para o desenvolvimento de sociedades sustentáveis, e assegura que cidadãos sejam informados sobre os avanços científicos e, assim, estimulados a participar desta realidade (UNESCO, 2012).

No quadro abaixo, podemos observar que a maior parte das proposições da Unesco para a área da Paz estão atravessadas por questões ambientais, contribuições à sustentabilidade do planeta e interações entre pessoa e ambiente.



## Quadro 1 – Propostas UNESCO

| METAS PARA PAZ E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL |   |
|--|---|
|  | fortalecer a consciência pública do papel da ciência na promoção de sociedades sustentáveis e pacíficas;    |
|  | promover o intercâmbio nacional e internacional do conhecimento científico;                                 |
|  | renovar o compromisso nacional e internacional no uso da ciência em prol da sociedade;                      |
|  | ênfatisar os desafios enfrentados pela ciência e fomentar o apoio à promoção do desenvolvimento científico. |

**Fonte:** UNESCO (2012).

É baseada nesses princípios que a UNESCO tem proposto o conceito de “paz sustentável” que visa aliar desenvolvimento social e convivência pacífica. Nesta proposta, “O desenvolvimento não é sustentável se as sociedades não estiverem em paz consigo e com seus vizinhos, ou em equilíbrio com o planeta.” (BOKOVA, 2012, p.01).

A partir deste contexto, os conceitos de Paz e Meio Ambiente são propostos de maneira imbricada, pois o primeiro é compreendido como temática articuladora de ações de cooperação mundial, de diálogo entre nações, da construção de espaço para gestão dos conflitos e conciliação de novos paradigmas (JARES, 2002; LAFER, 2008). É também neste sentido que aponta a constituição da UNESCO ao pronunciar que “é na mente dos homens que devem ser construídas as defesas da paz.” (ONU, 2002). O segundo conceito é, por sua vez, concebido a partir da indissociabilidade homem-meio, no qual processos dialógicos entre natureza física, social, cultural e simbólica estão em constante dinâmica (SANTOS, 1994; BURSZTYN, 2001).

O diálogo de ideias entre paz e meio ambiente passa necessariamente pelo conceito de Relações Internacionais,



cujo papel está na circulação de saberes, na possibilidade de diálogos a partir de diferentes contextos. Neste sentido, *diálogos internacionais* são contatos estabelecidos entre nações, com a finalidade de troca de ideias, questões e contribuições; promovendo cooperação, articulação, debate e produção de conhecimentos acerca dos conflitos e oportunidades entre diferentes nações e blocos mundiais (RENOUVIN, 1994; SARAIVA, 2008).

Tal perspectiva enseja “superar o papel de uma história restrita aos dados oficiais e ampliar a cooperação internacional para o conjunto das interações humanas em diferentes países.” (NONATO JUNIOR; MATOS, 2011), avançando rumo à complexidade cultural, social, política, econômica e filosófica em que se inserem as nações contemporâneas (ALTEMANI e LESSA, 2008; DUROSELLE, 1981).

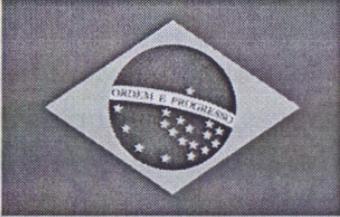
As experiências que analisamos corroboram exatamente com tais princípios, pois são iniciativas internacionais de diálogo entre três países, com objetivo de pensar caminhos comuns para as questões mundiais na fronteira entre a Paz e o Meio Ambiente. As experiências contemporâneas de Brasil, França e Canadá demonstram ampla relevância das reflexões em torno das atuais problemáticas humano-ambientais em contextos multilaterais (FRANCE-FLASH, 2012; CONFINS, 2012; INTERFACE BRASIL-CANADA, 2012).

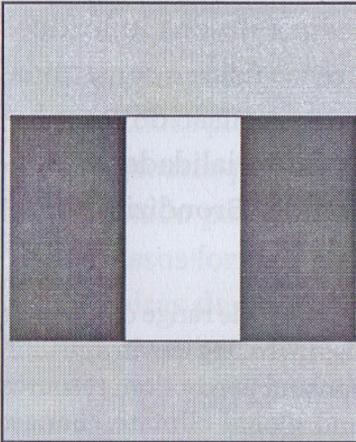
### **Brasil-França-Canadá: Quais Perspectivas?**

A experiência dos painéis ocorreu a partir de uma síntese de ideias expostas pelos integrantes de cada país, ensejando demonstrar um panorama geral de suas percepções sobre questões a serem trabalhadas em seu país de origem para que

a ciência contribua mais efetivamente para o debate integrado sobre **paz e meio ambiente**. Na sequência, foi realizado um ateliê de debate, com a finalidade de analisar questões transversais às ideias apresentadas, suas diferenças e similaridades. A partir de tal discussão, percebemos que o debate dos grupos convergiu para eixos que tratavam sobretudo da interação pessoa-ambiente, da formação educacional, das políticas públicas, da internacionalização dos diálogos e da relação **paz-sustentabilidade**, conforme explicitado no quadro a seguir.

### Quadro 2 — Perspectivas Multilaterais

|   |   |
|---|---|
|    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Incentivar atividades de contato físico com a natureza em ambientes urbanos</li> <li>• Ampliar movimentos sociais ligados ao meio ambiente e à paz</li> <li>• Mobilizar os poderes locais para elaboração de políticas públicas que respaldem e possibilitem estratégias sustentáveis</li> <li>• Propor estudos críticos da paz em diálogo interdisciplinar com ciências ambientais e sociais</li> <li>• Criar redes de cooperação internacional</li> <li>• Construir novos paradigmas para ser e viver o meio ambiente</li> </ul>                                   |
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Compreender ontologicamente o ser humano enquanto meio ambiente e oportunizar novos comportamentos</li> <li>• Pensar a universidade como espaço privilegiado de crítica ao desenvolvimentismo</li> <li>• Criticar todo conformismo oriundo em concepções equivocadas de paz que se baseiam na aceitação de realidades desumanas, exploradoras ou opressoras</li> <li>• Articular os organismos globais para elaboração de políticas internacionais de convivência humano-ambiental</li> <li>• Consolidar parcerias que articulem espaços globais e locais</li> </ul> |



- Integrar estudos físicos e humanos sobre o meio ambiente nas universidades e na educação básica
- Incentivar comportamentos ambientais mais produtivos e menos predadores
- Discutir internacionalmente problemas comuns como mudanças climáticas, gestão da água e dos solos
- Rejeitar toda prática “pacificadora” que tem por objetivo a desmobilização social e pseudo-harmonização de realidades conflituosas
- Discutir os limites e oportunidades do desenvolvimento sustentável enquanto estratégia internacional para a paz

**Fonte:** pesquisa de campo.

Dentre as ideias elencadas percebemos que as *relações pessoa-ambiente* ocupam um espaço prioritário, conforme declarou uma das representantes do grupo canadense<sup>1</sup>, “a única possibilidade de falar sobre meio ambiente é iniciar pela participação humana neste processo, pois é a interação das pessoas com seu espaço de convivência que transforma uma natureza em ambiente”. Neste sentido, um membro brasileiro declarou que

A primeira grande questão da ciência é pensar o mundo e este mundo somos nós, são aqueles que convivem conosco e também todo o espaço que habitamos. O dia da ciência pela paz tem que ser também um dia ambiental, pois não há paz sem conciliação entre pessoas e territórios.

De acordo com Kuhnen (2001, p.22) a atenção especial às interações pessoa-ambiente, significa que *o debate am-*

<sup>1</sup> Todos os depoimentos, ideias e tópicos de conteúdo que compõem as categorias analisadas foram expostos em língua francesa e a tradução para a língua portuguesa é de responsabilidade dos autores, cuja prioridade repousou sobre a preservação da máxima similaridade possível ao discurso original.

*biental é tomado em função das pessoas e de sua mediação com outras culturas.* Assim, o entendimento dos indivíduos se constitui em sua relação com a natureza física e construída, da sustentabilidade ambiental, e da compreensão do reconhecimento das pessoas, a partir de suas potencialidades e capacidades para agir no meio. Neste sentido, Brondízio (2009, p.02) salienta que

This area of research consists of a wide range of interests at various levels of analysis, including environmental values and religion; cognition and perception; resource management, land use, and global climate change; conservation initiatives and their impacts upon populations, with particularly strong work related to people and parks; human rights and environmental justice; gender, race, class, and ethnic identity in relation to the environment; and social processes related to globalization and consumerism.

Logo, há uma compreensão acerca da produção indissociada entre pensamento e ação, entre comportamento ambiental e sustentabilidade, entre políticas internacionais para meio ambiente e valorização humana; do entendimento de que consciência ambiental e prática ambiental devem se construir mutuamente (GÜNTHER, 2003; KUHNEN, 2001; PINHEIRO; GÜNTHER, 2008).

Outra temática presente na maior parte das proposições dos três países é a *Educação Ambiental*. Os grupos apontam que uma das metas fundamentais da Ciência pela Paz deve ser a promoção da transversalidade entre atores universitários, sociedade civil e poderes públicos. Neste sentido, são citados como indispensáveis os diálogos entre diferentes áreas acadêmicas naturais e humanas, a interdisciplinaridade e as redes de aprendizagem, troca e disseminação internacional de

conhecimentos. Matos (2009) salienta que os espaços acadêmicos têm como grande oportunidade pensar a paz enquanto elemento pedagógico das práticas com o meio ambiente. Logo, a Educação Ambiental é entendida como espaço de articulação teoria-prática, de fundamentação e de partilha. Isto foi salientado por uma entrevistada francesa ao declarar que “os processos formativos são a base para que aprendamos novas maneiras de nos relacionarmos com nosso espaço e para dialogarmos com outras culturas.”

Outra questão fundamental trata da *concepção ontológica* de meio ambiente, para a qual os discursos apontam a necessidade de integração entre físico/humano, espaço/sujeito, diálogo/estratégia. É neste sentido que os entrevistados destacam também a necessidade de oportunizar novos “comportamentos ambientais”, novas “práticas de relação com a natureza” e “outros paradigmas para ser e viver o meio ambiente”. É neste sentido que Leff (2001) destaca a necessidade de uma Epistemologia Ambiental ativa nas práticas cotidianas e Nonaka e Takeuchi (1995) destacam que as questões ambientais devem ser tomadas a partir de seus ativos intangíveis, ou seja, de sua dimensão gnosiológica e da disseminação/democratização dos conhecimentos tácitos e explícitos que representam. Aliado a estes pressupostos, devemos ainda considerar que as revoluções da tecnologia, da comunicação e da informação foram significativamente impulsionadoras à reestruturação dos conceitos e práticas contemporâneas sobre o uso e a produção do conhecimento ambiental (SOUZA SANTOS, 1995; NONAKA e TAKEUCHI, 2008).

Para além das diferenças culturais, todos os entrevistados ainda destacaram em comum a dimensão da *crítica e da mobilização política* diante das iniciativas de paz e susten-

tabilidade. Um dos participantes franceses destaca que “não podemos nos basear em um belo *folder* de propaganda de organismos internacionais para achar que as coisas estão indo no caminho certo. Todas estas políticas estão repletas de interesses econômicos dos seus propositores e se faz necessário que exerçamos um papel crítico.”

É também partindo destes pressupostos que foram apontados no quadro 2 “*Criticar todo conformismo oriundo em concepções equivocadas de paz*” do grupo canadense e “*Rejeitar toda prática ‘pacificadora’ que tem por objetivo a desmobilização social e a pseudo-harmonização*” do grupo francês. Paulo Freire também foi um dos pioneiros neste debate ao declarar que não acreditava em qualquer ideia de paz que levasse à aceitação social e à perda do senso crítico diante da realidade político-econômica e da autonomia intelectual (FREIRE, 1979). A própria UNESCO reconhece que “A paz não pode ser duradoura se bilhões de pessoas continuarem desprovidas de justiça social, econômica e ambiental.” (BOKOVA, 2012, p.01).

Como estratégia ao despertar da prática crítica, os sujeitos da pesquisa apontam como possíveis caminhos a mobilização de políticas públicas, a articulação de atores locais e a ampliação das redes da sociedade civil. Magnolli (2008, p.10) salienta que

A paz é uma conquista, fruto de esforços diplomáticos, é conciliação entre poderosos, é acordo entre iguais e desiguais [...] Essa é a verdadeira história da paz. Frágil, fugidia, mas possível.

Assim, as redes sociais contribuem para o fortalecimento democrático de práticas coletivas e do imaginário social, instaurando categorias mais amplas a respeito das ações humanas

e das problemáticas do mundo contemporâneo, mostrando novas respostas para antigas perguntas sobre o desenvolvimento social e as ações globais (SHERER-WARREN, 2005).

Uma última dimensão transversal às declarações dos estudantes dos três países refere-se aos *diálogos internacionais* e sua importância para as novas ações voltadas à paz e ao meio ambiente. Este aspecto foi colocado em evidência pelos três países, expresso por meio das proposições “Criar redes de cooperação internacional”, “Articular organismos globais para elaboração de políticas internacionais de convivência humano-ambiental” e “Discutir os limites e oportunidades do desenvolvimento sustentável enquanto estratégia internacional para a paz”, segundo dados do quadro 2.

Nesta perspectiva, o debate acerca das articulações internacionais foi apontado como primordial para que quaisquer dos países interventores pudessem avançar em ações voltadas à paz e à sustentabilidade. Neste sentido, uma participante brasileira salientou que

há uma urgência em ampliar diálogos como estes [da pesquisa], entre estudantes, docentes, pesquisadores. A Ciência é um fator-chave para que possamos pensar novos problemas e novas soluções em conjunto.

Um entrevistado canadense também enfatizou a necessidade de que

sejam otimizados os meios de cooperação já existentes, pois existem muitos acordos assinados entre Brasil, França e Canadá, o que nos falta é dar maior aplicabilidade, mais prática e menos discursos.

Efetivamente, a França e o Canadá se inserem no rol dos países com os quais o Brasil possui ampla cooperação científica. Junto às universidades francesas recai a histórica parceria

que gerou a fundação das primeiras universidades brasileiras, dos centros de pesquisa avançada e da formação de pós-graduação (LESSA, 2002). Com o Canadá se abrem novos universos voltados à tecnologia, às parcerias culturais interamericanas e às questões de segurança internacional (BERND, 2008; BRASIL/CANADA, 2008). Em sua maioria, as parcerias entre estes países possuem como uma de suas prioridades a construção de estratégias multilaterais acerca do meio ambiente.

A emergência de diálogos internacionais acerca das problemáticas ambientais não é recente, ela fica evidente em todos os encontros que consolidaram as discussões sobre sustentabilidade ao redor do globo, conforme expresso na Carta de Belgrado (1975) que dispõe sobre a *construção de debates multilaterais*, propondo “garantir que a população mundial tenha consciência do meio ambiente” e afirmando no 8º Princípio que pretende “fomentar o valor e a necessidade da cooperação local, nacional e internacional na resolução dos problemas ambientais”, bem como no 5º princípio que propõe “estudar todas as principais questões ambientais desde o ponto de vista mundial, atendendo as diferenças regionais.” (MMA, 2011). Neste mesmo sentido, as negociações da Conferência RIO 92 resultaram no documento intitulado Agenda 21 no qual são destacadas três questões importantes sobre a internacionalização do debate ambiental:

- Cooperação: fortalecendo a máxima de que a questão ambiental seja tomada como uma missão partilhada por toda a humanidade e executada a partir de processos democráticos e de colegiados participativos que estejam representados por diferentes instâncias da sociedade;

- **Globalização Positiva:** visando a mundialização de informações e conhecimentos acerca do meio ambiente sem que haja exploração de umas nações sobre as outras e evitando o etnocentrismo cultural;
- **Sustentabilidade:** legitimando o entendimento de que o desenvolvimento social somente poderia ser estabelecido a partir de um convívio ético entre os humanos e em sua interação com a natureza física. (MMA, 2011).

Ainda no sentido de propor uma internacionalização do debate ambiental, foi no congresso de Moscou que se desenvolveu a noção de “Estratégias Mundiais para o Meio Ambiente” tão citada pelos nossos entrevistados. A partir deste evento ficaram estabelecidas “estratégias internacionais de ações ambientais para a década de 1990.” Dentre estas estratégias destacam-se a necessidade de ampla cooperação internacional e regional; intercâmbio de informações para desenvolvimento de currículos voltados a questões ambientais em diferentes níveis educacionais; incentivar iniciativas locais e mobilizá-las em escala mundial (BURSZTYN, 2001).

Assim, o século XXI se revela como momento da crise ambiental, mas também como período das soluções que podem ser pensadas em conjunto. Trata-se da era de escassez dos recursos naturais, mas também da construção de novos paradigmas para relação homem-natureza. Foi neste sentido que os entrevistados declaram que “é tempo de pensar coletivamente problemas que já são historicamente do interesse de todos”, “devemos criar mais espaços de diálogo, pois o conhecimento científico poderá ser um importante aliado às novas formas de relação entre países, pessoas e recursos” e “as diferenças culturais e geográficas devem ser aproximadas por

uma cooperação que se interesse em articular problemáticas locais e globais”.

Em suma, percebemos que os diálogos entre Brasil, França e Canadá apontam para a importância de aproximação entre diferentes nações para a construção de novas estratégias ambientais e para a promoção de paradigmas inovadores acerca das relações pessoa-ambiente, paz-sustentabilidade e local-global (BRASIL/CANADÁ, 2012; BRASIL/FRANÇA, 2012). A produção científica que já existe no cenário bilateral e multilateral entre estas nações legitima que os estudos humano-ambientais ocupam um espaço importante e que a cooperação é um possível caminho para observar os limites e as potencialidades científicas entre estes diferentes e importantes atores internacionais (ABECAN, 2012; AFEC, 2012; COMUNIDADE-FB, 2012).

## Referências

ABECAN. Associação Brasileira de Estudos Canadenses. Disponível em: <http://www.abecan.org.br/>. Acesso em: set. 2012.

AFEC. Association Française d'Études Canadiennes. Disponível em: <http://www.afec33.asso.fr/>. Acesso em: set. 2012.

ALTEMANI, Henrique; LESSA, Antonio Carlos. *Relações internacionais do Brasil: temas e agendas*, v. 1. São Paulo: Saraiva, 2006.

BOKOVA, Irina. *Mensagem para o dia internacional da Paz*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. UNESCO, 2012. Disponível em: [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/mensagem\\_from\\_irina\\_bokova](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/mensagem_from_irina_bokova)



BERND, Zila. *Brasil/Canadá — imaginários coletivos e mobilidades (trans)culturais*. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Disponível em: <http://www.revistabecan.com.br/arquivos/1233918769.pdf>

BRASIL/CANADÁ. *Acordo bilateral entre o governo do Canadá e a república federativa do Brasil sobre a cooperação em Ciência, Tecnologia e Inovação*. Brasília, 2008.

BRASIL/FRANÇA. *Acordo bilateral de cooperação técnica e científica entre França e Brasil*. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente/MMA/República Federativa do Brasil. *Legislação Ambiental*. Consultado em março 2011. Disponível em [www.mma.gov.br](http://www.mma.gov.br)

BRONDIZIO, Eduardo. Environmental Anthropology. In: \_\_\_\_\_. *Encyclopedia of life support systems*. Paris: UNESCO, 2009.

BURSZTYN, Marcel. *Ciência, ética e sustentabilidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

CONFINS. *Revista Franco-Brasileira de Geografia*. Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2012. Disponível em: <http://confins.revues.org/>

COMUNIDADEFB. *Comunidade França-Brasil — portal eletrônico*. Consultado em março 2012. Disponível em: [www.comunidadefb.org.br](http://www.comunidadefb.org.br)

DUROSELLE, Jean-Baptiste. *Tout empire perirá — une vision theorique des relations internationals*. Paris: Sorbonne, 1981.

ETUDES CANADIENNES. *Revue pluridisciplinaire de l'Association Française d'Études Canadiennes*. Paris: AFEC, 2012. Disponível em : <http://www.afec33.asso.fr/revue>

FREIRE, Paulo. *A educação e processo de mudança social*. In: Educação e mudança. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1979.

FRANÇA-FLASH. *Revista da cooperação franco-brasileira*. São Paulo: CENDOTEC, 2012. Disponível em: [http://www.comunidadefb.com.br/web/index\\_boletinsbi.php](http://www.comunidadefb.com.br/web/index_boletinsbi.php)

GÜNTHER, Hartmut. A Psicologia Ambiental no Campo Interdisciplinar de Conhecimento. *Revista de Psicologia*, Universidade de São Paulo-USP, 2005, v. 16, n. 1/2, p.179-183.

INTERFACES BRASIL-CANADÁ. *Revista da Associação Brasileira de Estudos Canadenses*. Niterói: UFF, 2012. Disponível em: <http://www.revistabecan.com.br/>

JARÉS, Xésus R. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2002.

KUHNEN, Ariane. *Sociedade e meio ambiente — criação de sentido na interação entre a pessoa e seus espaços de vida*. Olam Ciência e Tecnologia, Rio Claro, v. 1, p.62-76. 2001.

LAFER, Celso. Declaração Universal dos Direitos Humanos. In: MAGNOLLI, Demétrio. *História da paz*. São Paulo: Contexto, 2008.

LEFF, Enrique. *Epistemologia ambiental*. São Paulo: Cortez, 2001.

LESSA, Antonio Carlos. Ciência e Tecnologia nas Relações Brasil-França. In: ANUÁRIO BRASIL-EUROPA 2001: relações de cooperação em ciência e tecnologia. Rio de Janeiro: Konrad Adenauer, 2002. p.103-113.

MAGNOLLI, Demétrio. *História da Paz*. São Paulo: Contexto, 2008.



- MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA, Sofia L. *Pesquisa educacional — o prazer de conhecer*. Fortaleza: EdUFC, 2002.
- MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). *Educação Ambiental e sustentabilidade*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.
- NONAKA, I. TAKEUCHI, H. *The Knowledge-Creating Company*. Oxford: OUP, 1995.
- NONATO JUNIOR, R. MATOS, Kelma S. A. L. As relações internacionais e a temática da paz. In: MATOS, K. S. A. L. *Cultura de paz, ética e espiritualidade II*. Fortaleza: UFC, 2011. (Coleção Diálogos Intempestivos, n. 112)
- ONU. Constituição da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. Londres: ONU, 2002.
- PINHEIRO, José de Queiroz; GÜNTHER, Hartmut. *Métodos de pesquisa nos estudos pessoa-ambiente* (Org.). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- SANTOS, Milton. *Técnica, espaço, tempo*. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.
- SARAIVA, José Flávio Sombra (Org.). *História das relações internacionais contemporâneas — da sociedade internacional do século XIX à era da globalização*. São Paulo: Saraiva, 2008.
- SCHERER-WARREN, Ilse. *Redes de movimentos sociais*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1995.
- UNESCO. *Ciência pela paz e pelo desenvolvimento*. Disponível em: [http://eventos.unesco.org.br/diadaciencia/index.php?option=com\\_content&view=article&id=27](http://eventos.unesco.org.br/diadaciencia/index.php?option=com_content&view=article&id=27)

## OS CÍRCULOS DE CULTURA NO FORTALECIMENTO DA CULTURA DE PAZ NA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO WLADIMIR RORIZ<sup>1</sup>

*Maria Joyce Maia Costa Carneiro  
Kelma Socorro Alves Lopes de Matos*

Discutir cultura de paz não é algo absolutamente novo. O líder budista Thich Nhãt Hanh,<sup>2</sup> nascido no Vietnã do Centro, em 1926, argumentava, em 1960, sobre a necessidade de se imprimir paz na terra (1991). Conforme esse líder, a cultura de paz se torna concreta desde que se tenha isto como filosofia de vida. Aqui, trazemos uma reflexão sobre a paz com base na experiência escolar.

Metodologicamente buscamos, neste estudo, trabalhar cultura de paz, por meio dos Círculos de Culturas (CC) freireanos<sup>3</sup> (FREIRE, 1980), que envolvem o diálogo, a participação e o trabalho subjetivo coletivo. A opção por essa metodologia decorreu porque os CC, na proposta de Freire (1983), enfatizam a 'leitura do mundo' em uma perspectiva crítica do contexto social e cultural em que se vive. Desejamos, então, expressar a possibilidade em contribuir com a construção da cultura de paz, recorrendo à valorização da participação juvenil, por meio do diálogo, desenvolvido nos círculos de culturas da escola.

---

<sup>1</sup> Texto desenvolvido no contexto da pesquisa de Doutorado que versa sobre a cultura de paz no cenário escolar público em Chorozinho, município da área urbana da grande Fortaleza.

<sup>2</sup> Dedicou-se ao budismo com a idade de 16 anos e se tornou monge em 1949 no Monastério de Tu Hieu (Tù Hiêu). Sua ação contra a violência pela paz se tornou reconhecida nos países ocidentais, onde profere palestras e difunde ensinamentos com base integração dos sujeitos humanos com a sociedade e a natureza. Disponível em: <http://samooockah.blogspot.com.br/2006/11/thy-elementos-biograficos.html>. Acesso em: 6 out. 2012.

<sup>3</sup> Paulo Freire foi o criador dos círculos de culturas. Esse educador pernambucano é conhecido no mundo inteiro por meio de obras-primas como a *Pedagogia do Oprimido* (1996).

Os CC surgiram no contexto da educação de jovens e adultos, em que Paulo Freire, grande incentivador da cultura popular, apresentou uma proposta em que houvesse espaço para a participação, não só na política, mas também na cultura. O autor destaca, em sua obra *Educação como Prática da Liberdade* (2002), a temática do círculo de cultura, em que a partir da leitura das experiências relatadas, coloca como e porque as relações entre educação e conscientização se desenvolvem.

Segundo Cavalcante (1997) os CC levam os participantes a cingirem suas ideias numa posição de equilíbrio, contribuindo, assim, com o desenvolvimento e o reconhecimento das raízes de cada um, bem como facilitar a visualização dos que estão engajados, além de que todos os participantes têm a oportunidade de falar e ouvir, ‘sem fingir ou ter “obrigatoriedade de utilizar máscaras para se expressar.”

No caso do presente estudo, consideramos os valores que fazem parte da existência social, cultural, afetiva e subjetiva dos alunos. Realizamos, assim, momentos de sensibilização com os jovens da insituição estudada, sobre a construção da cultura de paz. Salientamos que os coordenadores e professores escolares já tinham realizado a formação do programa Vivendo Valores em Educação — VIVE, e feito vivências no espaço escolar.

De início, houve dificuldade em trabalhar com essa forma de pesquisa porque era a primeira vez que fazíamos com os jovens tal experiência. No primeiro momento, os alunos se sentiram “acanhados”, mas depois se ‘soltaram’, demonstrando mais segurança, e participação nas discussões. Expressaram suas idéias sobre o tema cultura de paz, indicando que a participação efetiva de cada cidadão poderia transformar a realidade para melhor.

Através da metodologia dos CC tivemos a oportunidade de problematizar, em grupos sobre os valores vividos no dia a dia da escola e na sala de aula. Nos CC havia entre 12 e 16 alunos. Surgiram temáticas como: a confiança, a amizade, a solidariedade, o companheirismo, o afeto positivo e o respeito à vida. “A paz é importante. Ela vem com gestos simples como o estar bem consigo mesmo. Quem se ama não quer briga.”<sup>4</sup> De fato, em Freire (2001, p.10):

A possibilidade humana de existir — forma acrescida de ser — mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje.

A capacidade de se inter-relacionar com o próximo é o que proporciona o diálogo e o encontro entre os sujeitos. Isso se dá, sempre, na perspectiva de que na escola esse encontro acontece, também, a partir de uma ação reflexiva e dialógica entre professor e aluno, tornando o aprendizado um momento prazeroso, e não apenas uma ação mecânica (FREIRE, 1999). Em Buber (2001) o diálogo é plenitude, vida e saber (2001, p.15). Daí “[...] que o sentido profundo do diálogo se estabelece entre sua própria vida e a sua reflexão. Ambas firmam um pacto de profundo e mútuo compromisso.”

Retomando Von Zuben (2001, p.68): “o homem se torna Eu na relação com o Tu” e nessa relação, é imprescindível pensar sobre os valores. Assim, discutir a temática dos valores humanos é algo fundamental para:

[...] contribuir com a divulgação de uma proposta de educação que favoreça o envolvimento de outras pesso-

---

<sup>4</sup> Fala de um aluno no primeiro círculo de cultura realizado na Escola Wladimir Roriz.

as, além de despertar no âmbito acadêmico, educacional e social um olhar diferenciado e acolhedor para iniciativas que desenvolvem trabalhos que buscam formar para além dos conteúdos, considerados aspectos de caráter ético e espirituais, o que é essencial para a construção de novas práticas pedagógicas (BARROS, 2009, p.33).

Isso nos move a enfatizar a importância da vivência dos valores na educação, o que contribui, efetivamente para a construção de uma cultura de paz. Compreendemos, portanto, a cultura de paz como ‘inédito viável’, que na visão freireana é a materialização historicamente possível do sonho almejado, como prática de superação. É possível considerar que os valores humanos também estão ligados à ideia de espiritualidade (MELLO, 2009) então, a educação, para ser verdadeiramente eficaz, deve ter como missão levar aos alunos a: “[...] descobrir a realidade vital de suas existências [...]” (VON ZUBEN, 2001, p.14).

Acreditamos que a escola deve preocupar-se com a formação do jovem, considerando não somente o saber sistematizado, mas o seu envolvimento com as questões sócio-históricas. Segundo Freire (1997, p.16): “A escola será então um centro de debate de ideias, soluções e reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência”, principalmente, quando o objetivo é contribuir para formar o jovem aluno em cidadão criativo e propositivo, em benefício próprio e da sociedade em que vive.

Educar para a vivência cotidiana de valores positivos, como indica o programa Vivendo Valores em Educação — VIVE, implica em ir além de uma aprendizagem bancária ou dogmática. Para isso, é preciso criar uma pedagogia reflexiva, em que se vivenciem os valores com base no diálogo, na sensibilidade e na espiritualidade. Somente dessa forma torna-se

possível “a construção social de uma cultura de paz.” (CASTRO, MATOS, NASCIMENTO, 2008, p.38).

Referendar as reflexões elencadas neste estudo, enfatizando a relação amorosa como imprescindível no ambiente escolar saudável, só foi possível graças ao referencial freireano, pois:

a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (FREIRE, 1999, p.52).

O autor reafirma que esse é o ponto de partida para o processo participativo da comunidade escolar. Uma escola fechada ao diálogo reflete uma estrutura a ser modificada pelos que acreditam que através do amor ocorrerá o processo de transformação positiva dos sujeitos

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p.45).

A educação pode apresentar a vocação dialógica e ao mesmo tempo democrática para a ação educativa. Assim, ressaltamos que o diálogo traduz o desejo de encontrar nas escolas um ambiente de paz, resultando numa aprendizagem real dos alunos. Não apenas isto: a construção de paz pode ser vivenciada no cotidiano dos jovens quando acreditam no seu poder de realizar ações pró-ativas. Nesse aspecto, os agentes educacionais assumem um papel fundamental junto à comunidade:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos

democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. (FREIRE, 1995, p.91).

Os agentes escolares podem fortalecer as relações dialógicas entre escola e comunidade escolar (FREIRE, 1997). Assim, duas preocupações devem ser ressaltadas nesse processo: a primeira diz respeito à participação e as relações de afetividade, envolvendo os alunos; e a segunda configura-se como amparo em uma política educacional com foco na gestão democrática e na autonomia escolar.

O *locus* escolar tem o desafio de ser um espaço que favoreça a prática de valores como respeito, solidariedade, generosidade, tolerância, aceitação da diversidade. Não deve dispor apenas de saberes organizados, mas desenvolver uma educação problematizadora e emancipatória.

Na concepção bancária (burguesa), o educador é o que sabe e os educandos, os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos, os pensados; o educador é o que diz a palavra e os educandos, os que escutam docilmente; o educador é o que opta e prescreve sua opção e os educandos, os que seguem a prescrição; o educador escolhe o conteúdo programático e os educandos jamais são ouvidos nessa escolha e se acomodam a ela; o educador identifica a autoridade funcional, que lhe compete, com a autoridade do saber, que se antagoniza com a liberdade dos educandos, pois os educandos devem se adaptar às determinações do educador; e, finalmente, o educador é o sujeito do processo, enquanto os educandos são meros objetos. (FREIRE, 2005, p.95).

Construir um olhar em torno da prática docente e da participação do jovem no dia a dia da escola é um desafio a ser realizado paulatinamente, apresentando uma reflexão sobre a

atuação dos diferentes segmentos educacionais no cotidiano escolar. Reflexão que pode ser considerada como um dos mecanismos propulsores de uma política de cultura de paz. Assim, na Escola Wladimir Roriz tem surgido uma oportunidade rara de se vivenciar a perspectiva da cultura de paz. A fala de um aluno expressa bem esse sentimento: “*Aqui faz tempo que precisamos vivenciar momentos como esse. Em casa não tenho espaço para dialogar. Aqui falo o que quero.*”<sup>5</sup>

A relação dialógica de escuta verdadeira e facilitação da expressão do aluno são fatores fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura de paz nas escolas, dado que: “Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.” (FREIRE, 1999, p.89). A escola é um *locus* privilegiado de atuação em a vivência de valores como a paz, e isso também se relaciona com a cidadania (FREIRE, 1997, p.66):

A Escola cidadã é aquela que se assume como um centro de direitos e de deveres. O que caracteriza é a formação para a cidadania. A escola cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tenda da democracia.

---

<sup>5</sup> Fala de aluno no segundo círculo de cultura.

A busca dessa escola participativa somente se completa com uma participação efetiva dos segmentos representativos nos Conselhos Escolares (CE), como sujeitos transformadores, garantindo a prática democrática. Portanto, não é possível conceber uma escola participativa sem que o trabalho coletivo seja fruto de um processo no qual haja um envolvimento de todos, principalmente dos representantes do CE.

Acreditamos que o CE pode representar e atuar como um organismo a serviço da cultura de paz articulada no sentido de buscar soluções para questões polêmicas na escola quanto a: recursos financeiros, aspectos administrativos e pedagógicos. Mesmo com limitações, esse pode ser um organismo de forte influência na construção da autonomia escolar, assegurando o exercício de democratização do espaço público.

A relação dialógica com relação à escuta verdadeira e a expressão da fala do aluno são fatores fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura de paz nas escolas. Outra questão importante: é preciso que todos se sintam capazes. A sensação de 'ser capaz' é um rico caminho, no contexto educacional, a ser resgatado. Diante disso:

A busca pela resolução destes conflitos, sob a ótica de uma paz positiva, retrata a construção saudável da tolerância por meio do respeito às diversas opiniões. O respeito à autonomia e a dignidade de cada um é um infinito imperativo ético e não um fervor que podemos ou não conceder uns aos outros. (FREIRE, 1996, p.66).

Os jovens alunos não são problemas. Trazem consigo grande potencial para o trabalho do fortalecimento da cultura de paz. Isso ficou claro nos seus depoimentos durante os círculos de cultura, quando indicaram o quanto desejam participar efetivamente das decisões escolares. Deve ser cultivado

o nexa escola/vida, respeitando o educando como sujeito de sua história, estimulando-o a partir dos saberes que traz para o ambiente escolar.

Ensinar-educar dialogicamente exige o saber escutar, pois é escutando que aprendemos a falar com [...], numa posição dialógica, que considera o outro também como sujeito de saber. Especialmente, exige disponibilidade para o diálogo no respeito à diferença e na coerência entre o que se diz e se faz. (FIGUEIREDO, 2007, p.89).

Nesse caso, a escola deve acolher mais os jovens, suas ideias e criatividade, impulsionando sua participação através de projetos educativos e sociais, em que possam demonstrar as suas potencialidades latentes. É importante envolver todos os segmentos escolares, em especial o aluno, para um projeto em que possam desfrutar de uma vida mais saudável, na construção da paz positiva (JARES, 2001).

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2005, p.45).

A ação democrática é possibilidade criadora da ação educativa. Ressaltamos que o diálogo além de produzir, nas insituições educativas um ambiente de paz e acolhida, contribui para a aprendizagem satisfatória dos alunos. Favorece, ainda, o agir pessoal e coletivo para obter e aperfeiçoar as transformações necessárias, constituindo um espaço reflexivo e participativo (FREIRE, 2002).

Enfim, os CC vivenciados na escola propiciaram um encontro entre os jovens oportunizando suas falas, a prática do

respeito à diversidade, e representou uma semente a mais na construção da cultura de paz no ambiente escolar..

## Referências

CASTRO, Livia Ma Duarte; MATOS, Kelma Socorro Lopes de; NASCIMENTO, Elizangela L. do. Semeando paz: escolas e sujeitos em busca de valores. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de, NASCIMENTO, Verônica Salgueiro do, NONATO JUNIOR Raimundo (Orgs.). *Cultura de paz do conhecimento à sabedoria*. Fortaleza: Editora da Universidade Federal do Ceará, 2008. v. 1, p.17-29.

CAVALCANTE, Ruth. Abraçando a educação biocêntrica. *Cadernos de Biodança*, n. 5. Pelotas, Escola Gaúcha de Biodança, 1997. n. 10, jul./dez. 2008 125.

FIGUEIREDO, João B. A. *Educação ambiental dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja nordestina*. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

FREIRE, Ana Maria Araújo. “Educação para a paz segundo Paulo Freire”. *Revista Educação*. Porto Alegre-RS, ano XXIX, n. 2, v. 59, p.387-393, maio/ago. 2006.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Cortez, 1967.

- \_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1995.
- \_\_\_\_\_. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Extensão ou comunicação*. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da tolerância*. Parte 1 — Sobre os nacionais. São Paulo: UNESP, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- \_\_\_\_\_. “Quatro cartas aos animadores de Círculos de Cultura de São Tomé e Príncipe”. In: BEZERRA, Aída; BRANDÃO, Carlos (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- JARES, Xesús R. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Ver. e ampl. Porto Alegre: Artemed, 2002.
- MELLO, Celso Antônio Bandeira de. *Curso de direito administrativo*. 26. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.
- NHÁT-HANH, Thic. *Caminhos para a paz interior*. Tradução e prefácio de Odette Lara, 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- VON ZUBEN, C. J., *Zoogia ampliada: Recentes avanços em estudos de entomologia forense; Entomologia y Vetores*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p.173-83, abr./maio/jun., 2001.

## PROJETO UM NOVO TEMPO: PROTAGONISMO JUVENIL PARA CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ

*Ana Patrícia da Silva Mendes Paton Viegas*  
*Silvana Fernandes Rodrigues Gondim*

### **Juventude Valorizada ou Juventude Mercadoria?**

O culto à juventude no mundo pós-moderno ocidental é uma realidade. Os aparelhos midiáticos em sua incessante produção enaltecem o valor da juventude como ideal a ser perseguido, desde sua característica de vigor e energia diante da vida, até ao inalcançável desejo de permanecer jovem (MATOS, 2003), muitas vezes com posturas obsessivas e doentias, tornando a entropia biológica fator de profundo mal-estar e frustração, gerando entropias psíquicas e existenciais.

A cultura narcisista e a cultura subjetivista pós-moderna contribuem decisivamente para que o imaginário coletivo legitime a ideia de que a juventude por si só possui o poder de realização pessoal. Paradoxalmente, a juventude configura-se como uma das mais conflitantes fases da vida, um fenômeno biopsicossocial que carrega sentimentos contraditórios, fruto das mudanças e demandas frenéticas que ocorrem em nível físico, psíquico, social e cultural. Mas o conceito de juventude e o tratamento a ela dispensado nem sempre foi assim. A ideia de juventude surgiu no capitalismo pela necessidade da burguesia preparar seus rebentos para a vida adulta, permitindo-lhes um processo de transição que os dotassem de ferramentas para conservar o capital cultural e o capital monetário de seus agrupamentos familiares (BOURDIEU, 1998). Forçoso, portanto, é questionar: qual o motivo de tanto interesse no fe-

nômeno juventude no mundo pós-moderno e qual o conceito de juventude que subsidia toda essa atenção?

A pergunta é norteadora tendo em vista que não existe apenas uma juventude ou apenas uma cultura juvenil. Várias são as juventudes e conseqüentemente a maneira de produzir e expressar sua cultura. Segundo a United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization- UNESCO (2007), não existe somente um tipo de juventude, mas grupos juvenis que constituem um conjunto heterogêneo, com diferentes parcelas de oportunidades, dificuldades, facilidades e poder nas sociedades (ABRAMOVAY E ESTEVES, 2007).

Nesse sentido, a juventude, por definição, é uma construção social (ABRAMOVAY E ESTEVES, 2007, MATOS, 2003), ou seja, a produção de uma determinada sociedade, originada a partir das múltiplas formas como ela vê os jovens, produção na qual se conjugam, entre outros fatores, estereótipos, momentos históricos, múltiplas referências, além de diferentes e diversificadas situações de classe, gênero, etnia, grupo etc. E se as juventudes são construções sociais elas o são a partir do olhar do adulto, em sociedades adultocratas (ABRAMOVAY E ESTEVES, 2007) que muito embora cultuem o jovem, o fazem em uma perspectiva superficial e estigmatizadora. A perspectiva dúbia e superficial como é vista a juventude permite que a mesma seja tratada como elemento secundário no estabelecimento e concretização das políticas públicas e, segundo Abramo (1994; MATOS, 2003), invisibilizando essa importante parcela da população, tornando-a alvo fácil, e contribuindo no aumento das estatísticas dos grupos em situação de vulnerabilidade social.

Para Madeira, (1998 *apud* MATOS, 2003, p.41) as juventudes possuem uma marcação que as une, apesar das di-



ferências socioeconômicas. Essa marca de juventude se estabelece em uma espécie de moratória entre a infância e a vida adulta. E se o jovem hora é criança, hora é adulto, não podemos abstrair à reflexão: talvez assim o faça pela necessidade de adiar o modelo de adulto estabelecido no imaginário social (MATOS, 2003). O adulto que reifica a juventude e a torna ideal estético, mas nega-se a reconhecer o jovem como sujeito de direito e de identidade própria. O adulto que sabe do potencial transformador do jovem (MANNHEIM, 1982 *apud* MATOS, 2003, p.33), mas de forma adultocrata, mantém relações tensas e assimétricas com os mesmos, tolhendo seu potencial contestador, transgressor e questionador da ordem estabelecida. O adulto, que antes jovem e focado no grupo, na ludicidade, no questionamento e na revolução, é silenciado e formatado para a crença única de que a estética do consumo é a legitimação e personificação do ideal de sucesso que deve ser perseguido sob a chancela da ótica e ética do capital.

Esse consumo alienado é a fetichização da mercadoria, agora ampliada para a fetichização do mercado, graças à globalização neoliberal, atestando a Sociedade do Espetáculo da qual nos fala Guy Debord:

A alienação do espectador em proveito do objeto contemplado (que é o resultado da sua própria atividade inconsciente) exprime-se assim: quanto mais ele contempla, menos vive; quanto mais aceita reconhecer-se nas imagens dominantes da necessidade, menos ele compreende a sua própria existência e o seu próprio desejo. A exterioridade do espetáculo em relação ao homem que age aparece nisto, os seus próprios gestos já não são seus, mas de um outro que lhes apresenta. Eis porque o espectador não se sente em casa em parte alguma, porque o espetáculo está em toda a parte. (DEBORD, 2003, p.19).

A juventude é objetada e coisificada adquirindo status não apenas de consumidora, mas também de mercadoria a ser consumida. Margulis e Urresti (1996 *apud* ABRAMOVAY, 2007, p.25) refletem esse conceito:

Em nossos dias, os signos atribuídos à juventude tendem a se constituir numa estética, cujo espectro engloba, dentre diversos outros aspectos, artefatos e costumes relacionados ao corpo, à indumentária e ao comportamento. A reificação desse ideal estético — que nas sociedades de consumo se apresenta como paradigma de tudo o que é desejável — viabiliza a comercialização de vários dos atributos associados à juventude na forma de mercadorias, intervindo no mercado do desejo como veículo de distinção e de legitimidade.

O fetiche pela mercadoria e a crença deflagrada pelo neoliberalismo global de que o mercado é soberano e capaz de regular as relações dentro da sociedade, fragilizam o estado de bem-estar, as condições de trabalho e do próprio trabalho, a democracia, os direitos humanos, a cidadania e consequentemente fabricam em larga escala a exclusão social e a violência. O jovem é diretamente afetado por essa economia política da incerteza (BAUMAN, 2001) tornando-se mero espectador e consumidor de uma ideologia que o empobrece, o ameaça e o mata diariamente.

A perda da esperança e a alienação são componentes comuns nessa realidade, ocasionando o que Leloup (2004) chamou de Normose, ou doença da normalidade, embotando e contribuindo para a manutenção do estado de violência estrutural. A vivência plena da democracia, dos direitos humanos, da cidadania, da sustentabilidade socioambiental e consequentemente da justiça social e da paz, está diretamente ligada à participação política consciente, como um valor essencial a ser conquistado e vivenciado.



## O Paradigma da Cultura de Paz

Somos violentos também quando somos vorazes consumidores e depreciadores do ambiente, praticando o conceito restrito de desenvolvimento. Também somos violentos quando excluímos por base no preconceito com o que é diverso. A violência está em sermos mantenedores de um sistema que explora e marginaliza. As relações de poder igualmente são violentas ao naturalizarmos os valores patriarcais. Somos violentos.... Muitas, diretas, perniciosas e tácitas são as formas de violência. Enquanto agrupamento social é preciso mudar o foco da cultura da violência para a cultura de paz.

A juventude é alvo fácil da violência e como tal precisamos cuidar desse ser jovem (MATOS, 2003). É ultranecessário estimulá-lo à vivência afetiva da cultura de paz.

A cultura de paz nas escolas traz um novo paradigma que se assenta na ideia de paz positiva e de conflito criativo e construtivo do conflito (JARES, 2002). Nesse novo modelo, a paz não é entendida como uma experiência de serenidade e ausência de conflitos, mas como a ausência de toda forma de violência. A violência pode ser direta ou estrutural, como foi exposto no segmento anterior deste artigo. Portanto, a cultura de paz, sob o enfoque positivo da paz, propõe uma profunda mudança na situação de injustiça social. O conflito também é visto sob nova ótica e enaltecido como um valor vital para a crítica, o debate, o embate e o desenvolvimento das sociedades democráticas, pelo simples fato de possibilitar as mudanças necessárias à construção de sociedades mais justas. O conflito sob tal perspectiva, não deve ser evitado, e sim desnudado “Temos de detalhar, aprender e praticar métodos não de eliminar o conflito, mas de regulá-lo e conduzi-lo a resultados

produtivos.” (LEDERACH, 1985 *apud* JARES, 2002, p.134). Essa tarefa é essencial tendo em vista que a escola como microuniverso e a sociedade como macrouniverso são permeadas por relações de conflito, fruto da pluralidade, diversidade e multiculturalidade dos seus membros.

A resolução não violenta dos conflitos, a educação crítica, a educação em valores e a ação na paz são objetivos buscados na vivência escolar, formando jovens críticos, ativos, combativos e protagonistas do projeto esperançoso freireano (1983; 1987) que, contrário à convivência ingênua, atua em oposição aos determinismos do sistema econômico neoliberal que se impõe globalmente e se manifesta cada vez mais presente e visível no campo educacional.

Objetivando trabalhar cada vez mais para o empoderamento dos jovens que estão concluindo o ensino médio integrado ao programa de valores humanos e cultura de paz, o Centro Educacional da Juventude Padre João Piamarta<sup>1</sup> desenvolve, desde março de 2011, o ‘Projeto Um Novo Tempo’.

### **Conhecendo o Centro Educacional da Juventude Padre João Piamarta**

Muitos meninos e meninas no Brasil são vítimas da violência estrutural, mencionada. Faltam recursos básicos para a sua sobrevivência digna, embora saibamos que os motivos que determinam o ingresso no abrigo não podem ser analisados de forma isolada, muitos pais e responsáveis buscam instituições governamentais ou filantrópicas para que seus filhos possam ter assegurados os recursos necessários para a garantia dos seus direitos essenciais.

---

<sup>1</sup> Para conhecer mais a instituição visite o site [www.piamartaaguanambi.org.br](http://www.piamartaaguanambi.org.br)

Neste contexto temos o Centro Educacional da Juventude Padre João Piamarta, fundado em 1972 e localizado na avenida Aguanambi, em Fortaleza. A escola nasceu da necessidade dos padres Piamartinos da Congregação da Sagrada Família de Nazaré ampliar assistência a crianças e jovens de forma integral e diária.

O Centro Educacional da Juventude Padre João Piamarta é uma escola de educação formal e profissionalizante que funciona em regime integral (feminino e masculino) e o internato para crianças e adolescentes do sexo masculino, órfãos, vítimas de famílias desestruturadas ou provenientes de lares que não podem arcar com seus cuidados e sustento.

A instituição tem como missão resgatar a pessoa humana com a dignidade que lhe é devida, colaborando para que cada criança e adolescente descubra e desenvolva seu potencial. O Centro Educacional disponibiliza serviços socioassistenciais e educativos abrangendo desde a educação formal aos cursos profissionalizantes, atividades culturais, esportivas, lazer, orientação e encaminhamento para o mercado de trabalho, assistência médico-odontológica, acompanhamento psicossocial e participação em programas de educação em valores humanos, incluindo as famílias dos alunos.

No regime de abrigo, a instituição incentiva o fortalecimento dos vínculos familiares, estimulando as crianças e jovens a passarem os finais de semana, feriados e as férias com a família, bem como desenvolve ações junto a esses grupos através do projeto “Família que ama cuida.”<sup>2</sup>

A instituição possui caráter filantrópico e depende da ajuda financeira da sociedade para continuar “oferecendo

---

<sup>2</sup> Projeto desenvolvido pelas assistentes sociais do Centro Educacional da Juventude P.J. Piamarta.

uma oportunidade verdadeira e concreta de uma vida humana e socialmente mais digna para 601 residentes acolhidos e 204 em sistema integral.”<sup>3</sup>

### **Projeto Um Novo Tempo- Preparação para o Desligamento Institucional**

A adolescência é uma fase da vida do ser humano de muitas inquietações e transformações, um fenômeno biopsicossocial, uma fase em que eclodem questionamentos em relação ao corpo, aos valores, as escolhas, as exigências dos adultos para com eles e ao seu espaço na sociedade.

Para as crianças e adolescentes que ficam na instituição em regime de internato, a instituição não é um espaço de passagem, mas de moradia, lugar de referência na sua vida e no processo de construção da sua identidade. Neste sentido, o período de conclusão do ensino médio, quando se dá o desligamento da instituição, se apresenta com uma carga emocional ainda mais intensa. É o momento em que deixarão a instituição, voltando a morar com seus familiares e buscarão um espaço no mundo do trabalho.

Diante da necessidade de colaborar para o empoderamento desses adolescentes, na busca de tornar esse momento de transição uma oportunidade a mais de crescimento, elaboramos o projeto “Um Novo Tempo”, que visa, a partir da cultura de paz, do autoconhecimento e da reflexão pessoal e grupal, ampliar a visão crítica que tem de si mesmos e das relações que estruturam a sociedade, ajudando-os a identificar com mais clareza suas necessidades, limites e potencialidades, bem como a revisão dos valores, atitudes e comportamentos para descobrir-se agente de transformação pessoal e social.

---

<sup>3</sup>Texto extraído do encarte de divulgação da campanha Seja Amigo do Piamarta, 2012

O projeto também pretende ampliar a capacidade de análise dos adolescentes com relação à inserção no mundo do trabalho, bem como desenvolver junto com o projeto “Família que Ama Cuida”, atividades que esclareçam aos pais ou responsáveis a maneira de interagir com seus filhos para estimular os vínculos afetivos tão importantes para o êxito do processo de reinserção familiar. Por fim, o projeto pretende que os adolescentes percebam que a construção do futuro depende das vivências e escolhas presentes.

Nesta perspectiva, o objetivo principal do projeto é fortalecer no adolescente a autoestima e o senso crítico, percebendo-se capaz de conduzir sua vida, consciente de suas potencialidades e da situação de violência estrutural presente na sociedade, de modo a facilitar sua inserção coletiva para que se torne sujeito da sua história e da construção de uma sociedade mais justa e solidária. Os objetivos específicos do projeto são: Compreender a necessidade de buscar o autoconhecimento e perceber-se dotado de potencialidades e limites, fortalecendo o protagonismo juvenil; Identificar e praticar os valores que contribuem para uma boa convivência com o outro, resolvendo os conflitos de forma não violenta; Construir uma imagem positiva de si, que implique na confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida, fundamentado nos valores éticos, na coerência entre fins e meios, nos direitos humanos e na vivência da cidadania; Preparar-se para a inserção no mundo do trabalho, reconhecendo as relações de poder no modo de produção capitalista; Adotar hábito de cuidado diante da vida, através da consciência social, política e ecológica, como recursos para examinar e transformar situações de violência estrutural presentes na organização so-

cial; Fortalecer os laços afetivos dentro do grupo familiar, do grupo de trabalho e da comunidade escolar.

A metodologia utilizada é participativa priorizando o modelo crítico- conflituoso- não violento de educação para a paz. As atividades são assentadas no trabalho individual, de grupo e plenário, na construção compartilhada e dialógica do conhecimento partindo sempre da realidade grupal, refletindo e sistematizando o conhecimento coletivo, assim como, experimentando exercícios de simulação para tomada de decisões. Os encontros são desenvolvidos através de oficinas que tem como significado aprender na liberdade de expressão, organizar ou mesmo modificar o que está interiorizado, recriar, aceitar o outro, integrar conhecimentos, avaliar postura diante do vivido (SOUSA, 2007).

Os conteúdos são organizados em quatro módulos<sup>4</sup>, cada um contendo perguntas que dinamizam o trabalho. Entretanto, as temáticas se inter-relacionam, sendo realizadas as conexões necessárias durante todo o processo, conforme a seguir:

- 1. O jovem por ele mesmo:** Quem sou eu? Como cuido das minhas múltiplas dimensões? O que quero para minha vida?
- 2. O jovem em interação:** Quais os valores necessários para uma boa convivência? Qual o conceito de paz e de conflito presentes no imaginário juvenil? Como estou cuidando das relações de afeto estabelecidas com as pessoas? Como me relaciono com a diversidade presente nas pessoas?

---

<sup>4</sup> Estrutura didática cujo referencial se baseia em trabalhos realizados pela OfinArtes — Centro de Vivências, Ensino e Pesquisa Educativas.

**3. O jovem no mundo:** Quais são os desafios do jovem no mundo de hoje? O que são os direitos humanos e as liberdades fundamentais? Qual o meu papel na construção de uma sociedade mais democrática e justa? Quais as relações de poder presentes na organização do mundo do trabalho e como me inserir nesse universo?

**4. O jovem e a sustentabilidade do planeta:** Como estou me relacionando com o planeta? Qual o meu conceito de desenvolvimento? Qual a minha responsabilidade diante da grande teia da vida?

Para facilitar a interação dos sujeitos no processo grupal e mobilizar sentimentos, pensamentos e ações, integramos diferentes recursos, utilizando não somente a fala dos participantes, mas também as demais formas de expressão do sujeito como a colagem, o desenho, a dramatização, a fotolinguagem, a música, a poesia, os jogos cooperativos, textos, recortes de jornais, entre outros.

Os encontros são coordenados por duas profissionais (assistente social e psicóloga) que se revezam na facilitação do grupo e no registro do acontecer grupal para a elaboração do relatório descritivo. Os encontros são quinzenais com duração de duas horas.

Uma profissional da área de recursos humanos é convidada para orientar os adolescentes sobre mercado de trabalho, entrevista de solicitação de emprego, elaboração do currículo e outros temas afins. Também contamos com o coordenador dos cursos profissionalizantes a fim de contatar instituições para encaminhamento dos adolescentes à seleção de estágios ou empregos.

O trabalho desenvolvido é avaliado no final de cada encontro de uma maneira informal, como um ato de investigação e diagnóstico a fim de analisarmos todos os momentos vividos e o sentir dos jovens envolvidos no encontro e no final do ciclo do projeto, de forma escrita.

### **Um Breve Comentário a Respeito da Prática**

O Projeto Um Novo Tempo é desenvolvido há dois anos no Colégio Piamarta da avenida Aguanambi, com dezessete adolescentes do sexo masculino. Dentre as atividades desenvolvidas destacamos a construção de três textos coletivos, com as seguintes temáticas: a realidade da nossa cidade e do nosso país; o sonho de sociedade e o que fazer para transformar a realidade.

Nesta atividade, os adolescentes têm a oportunidade de refletir, dialogar e debater acerca da realidade da sua cidade, do seu país e do mundo, adotar uma atitude de respeito às opiniões alheias, exercitar o diálogo e a teoria não violenta do conflito, conhecer e aplicar formas de intervenção individual e coletiva sobre a realidade com o objetivo de transformá-la.

Partimos de perguntas as quais são respondidas por todos individualmente e em seguida, o grupo é dividido para organizar os três textos, respeitando as ideias contidas nas papéletas, sem julgamento de valor, ficando na responsabilidade do plenário a retirada ou não das ideias diante das fundamentações levantadas pelos integrantes do grupo. A atividade é concluída quando todos legitimam o texto. O resultado desta produção escrita é apresentado para as famílias como culminância do projeto.

Ressaltamos que, mediante as avaliações realizadas e a observação do cotidiano escolar dos adolescentes, perceberemos mudanças concretas em suas atitudes diante da vida e nas relações com as pessoas em seu entorno. Percebemos, através de seus depoimentos, uma maior segurança no enfrentamento dos desafios e clareza a respeito de si mesmo.

Um dos participantes do grupo deu o seguinte depoimento:

O projeto é uma gigante fonte de conhecimento, que contribuirá como uma luz das estrelas, iluminando-nos na escuridão da mente e das dúvidas crescente no nosso interior. Tem seu importante papel na vida de cada um dos integrantes. (F.W.)

Esta experiência tem nos confirmado que nossa ação é sempre uma ação política levando-nos ao comprometimento com um modelo de sociedade que privilegie a cultura de paz.

## Referências

ABRAMOVAY, M.; ANDRADE, E. R.; ESTEVES, L.C.G. (Orgs) *Juventudes: outros olhares sobre a diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, UNESCO, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Tradução de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Rio de Janeiro: Vozes, 1998b.

CREMA, R.; LELOUP, J.Y; WEIL, P. *Normose: a patologia da normalidade*. São Paulo: Verus, 2004.

DEBORD, GUY. *A sociedade do espetáculo*. Disponível em: [www.geocities.com/projetoperiferia](http://www.geocities.com/projetoperiferia). Edição em pdf. Acesso em: 20 set 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

JARES XESÚS, *Educação para a paz sua teoria e sua prática*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. *Juventude, professores e escola: possibilidades de encontros*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

SOUSA, Maria do Socorro de; FRANÇA, Tânia Maria de Sousa (Coords.). *Diversidade de ações educativas: formar, formando-se*. Fortaleza: Encaixe, 2007.

# CONTRIBUIÇÕES DA BIOLOGIA DO CONHECIMENTO PARA COMPREENSÃO DO PROCESSO EDUCATIVO: FUNDAMENTOS PARA RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS E CONSTITUINTES DA CULTURA DE PAZ

*Claudia M. M. Pierre*

A *Biologia do Conhecimento* (1972), desenvolvida pelo neurobiólogo Humberto Maturana Romensín, PhD em Biologia pela Universidade de Harvard, compreende a democracia como um modo de atuar pautado na emoção que aceita o outro como legítimo outro na convivência, que é o amor. Democracia, nesta concepção refere-se, prioritariamente, ao modo como as interações humanas acontecem.

A democracia, tal como a compreendemos, existe apenas no âmbito do amor. Esta emoção especifica ações que, em função da aceitação do outro na convivência, inclui respeito, capacidade de ouvir, consideração pelo outro, exercício da liberdade sem medo e a possibilidade de poder participar e exercer a autonomia (poder gerir o próprio destino e fazer as próprias escolhas). Democracia é um exercício do amor. Somente o amor propicia a realização deste domínio de condutas.

Considerados desta maneira, os conceitos de democracia e Cultura de Paz são permutáveis. A **educação para a paz** acontece natural e necessariamente, dentro do contexto democrático e a democracia suscita uma Cultura de Paz.

Segundo a UNESCO, Cultura de Paz se constitui dos valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida (*apud* NEY FILHO, p.107). Estes valores e condutas são realizados através de metodologias e estratégias, pois a paz

ou violências não são naturais, são construídas. Milani, citado por Nei Filho (2008) afirma:

no que se refere à escola, a abordagem da Cultura de paz ressalta diversas necessidades e estratégias: uma relação educador/educando fundamentada no afeto, respeito e diálogo; um ensino que incorpore a dimensão dos valores éticos e humanos; processos decisórios democráticos, com a efetiva participação dos alunos e de seus pais nos destinos da comunidade escolar... aproveitamento das oportunidades educativas para o aprendizado de respeito às diferenças e a resolução pacífica de conflitos; abandono de modelo vigente de competição e individualismo por outro, fundamentado na cooperação e no trabalho conjunto. (p.108).

A educação como prática para a democracia é uma preocupação sempre atual porque se trata da qualidade das relações humanas e realização do ser em suas necessidades morais fundamentais. Este modo de educar origina um padrão de condutas não presentes no modo de interação impositiva.

Partimos do princípio que num contexto em que prevalece um modo de convivência democrático, há mais paz. Por que processos democráticos são fatores que podem erigir condutas de paz? Porque vivenciar estes valores significa aceitação do outro, fator que dispensa a violência como estratégia para conseguir atingir necessidades que não são satisfeitas num ambiente autoritário (ROSENBERG, 2003).

Além do amor como fundante das relações democráticas, a questão da concepção de o que é a realidade também incide na forma como as relações humanas acontecem.

## **A Questão da Realidade e as Relações Sociais**

A Biologia do Conhecimento lança novas bases para o entendimento das relações humanas, da aprendizagem e da

educação, a partir de suas pesquisas sobre o operar dos seres vivos e como conhecemos o conhecimento. Em suas investigações acerca da percepção, Maturana chegou à conclusão de que “tudo o que é dito é dito por um observador, que pode ser ele mesmo” (2002, p.34). Isto é, não existe uma realidade objetiva independente da capacidade perceptiva daquele que percebe. Este fato tem amplas e profundas implicações em nossa concepção de realidade e na compreensão das interações sociais.

A forma como compreendemos a questão da realidade, então, se constitui na pedra angular na maneira pela qual as interações sociais ocorrem. Pois, o fato de não termos um acesso privilegiado à realidade, mas configurarmos a realidade segundo o modo como estamos feitos, implica em reconhecer que o mundo perceptivo do outro é tão legítimo quanto o nosso. Este fato nos leva a outra dinâmica das relações humanas e a outra abordagem do processo educativo.

De que modo o fundamento de nossas capacidades cognitivas se relacionam com a dinâmica das relações humanas? Ora, se acreditarmos que existe uma realidade objetiva, temos a justificativa de fazer o outro obedecer aos nossos desejos e subjugá-lo às nossas crenças, porque consideraremos que temos posse da verdade e o outro não. Então, ele deve se curvar à verdade que nós advogamos. Tal postura é própria das práticas educacionais autoritárias.

Maturana formula dois critérios em relação à questão da objetividade dependendo de aceitarmos ou não a explicação considerando as habilidades cognitivas do observador: “*Objetividade sem parênteses* — quando o observador presume que pode fazer referência à realidade sem considerar suas habilidades cognitivas”. (MATURANA, 1998, p.45).

o que estou dizendo é válido porque é objetivo, não porque seja eu quem diz, é a realidade, são os dados,

... se digo que você está equivocado, não sou eu quem determina que você está equivocado, mas a realidade (idem, p.46).

De acordo com este critério, existe uma realidade objetiva para a qual podemos apontar, e que usamos como referência para validar nossas explicações. Considerando assim,

[...] se ele não está de acordo comigo está **errado**, e que deve fazer o que digo para estar certo e que, se não o fizer, não me resta outro recurso senão exigir-lhe **obediência** ou rechaçá-lo. (MATURANA, 1998, p.58).

Assim, assumimos que o critério de validação está sempre conosco. Neste raciocínio, estamos certos e o outro errado. Isto justifica a submissão. Passamos a considerar aqueles que não partilham da mesma explicação da experiência, como ameaças, como inimigos.

Admitimos a *objetividade entre parênteses* quando partimos da premissa de que não podemos fazer referência a uma realidade independente de nós. Na vida cotidiana, nossas relações são forjadas a partir da consideração de um ou outro caminho explicativo. Caso adotemos o modelo do caminho explicativo da *objetividade sem parênteses*, não aceitamos a legitimidade do mundo do outro. Isto implica em não respeitá-lo, e nos concede o argumento racional para submetê-lo aos nossos desejos. Considerando a *objetividade entre parênteses*, se fizermos alguma objeção, faremos a partir de nosso querer, assumindo nossa responsabilidade por tal postura, e não porque temos um acesso à verdade que, supomos, o outro não tem.

Portanto, a

reflexão epistemológica sobre o explicar é também um diagrama das relações humanas a partir de nossa di-

nâmica emocional, ao revelar-nos como nosso explicar tem a ver com a maneira que nos encontramos com o outro. (MATURANA, 1998, p.50).

Para que exista um modo de vida democrático precisamos abdicar da ideia de que temos um acesso privilegiado a uma realidade objetiva. O agir democrático implica em atuar considerando que todos somos legítimos. O outro é tão legítimo quando nós, ainda que tenha posições ideológicas diferentes.

O que define a democracia é a base emocional de aceitação do outro na convivência, considerando-o em sua legitimidade. Ela se fundamenta no desejo de estar juntos e configurar um mundo comum. Na compreensão de que o mundo que vivemos não existe independente do operar do observador, há o reconhecimento de que o mundo que configuramos é o mundo que queremos, e assumimos a responsabilidade por nossos atos. Portanto, a conspiração democrática está relacionada com o aspecto fundamental do humano que está no *amor*, ou seja, na *aceitação do outro como legítimo outro na convivência*. Ao atuarmos a partir da exigência de que o outro aja de uma maneira que nós consideramos apropriada, criamos espaço para as diversas formas de autoritarismos que se fundam na negação da legitimidade do outro. Segundo Maturana, interações baseadas na obediência, na exclusão e no preconceito negam o outro como legítimo outro, ou seja, negam o amor. Para o autor, a democracia é um modo de convivência fundado no amor que é a emoção que constitui a legitimidade do outro.

### **Emoções e Domínios de Condutas**

Segundo a Biologia do Conhecimento, todas as nossas ações têm um fundamento emocional. Emoções são domínios

de ações. Sob determinadas emoções, atuamos de maneira específica que não é possível se estivermos em outro domínio emocional. Em função disto, Maturana afirma que ao observarmos as ações dos outros, conheceremos suas emoções e, ao contrário, ao conhecermos suas emoções saberemos quais ações são capazes de realizar. Com suas palavras:

‘Quando mudamos de emoção, mudamos de domínio de ação. Quando estamos sob determinada emoção, há coisas que podemos fazer e coisas que não podemos fazer, e que aceitamos como válidos certos argumentos que não aceitaríamos sob outra emoção (MATURANA, 1998, p.15).

E ainda:

Na medida em que diferentes emoções constituem domínios de ações distintos, haverá diferentes tipos de relações humanas dependendo da emoção que as sustente, e será necessário observar as emoções para distinguir os diferentes tipos de relações humanas, já que estas as definem. (Idem., 1998, p.68).

Portanto, as interações sociais acontecem segundo a emoção que lhes dá suporte. O amor é a emoção que constitui o domínio de ações que considera o outro um legítimo outro. As relações democráticas só são possíveis por esta aceitação da legitimidade do outro. As interações recorrentes no amor ampliam e estabilizam a convivência; as interações recorrentes na agressão interferem e rompem a convivência (MATURANA, 1998, p.22).

Para Maturana, o amor é o fundamento do social. O processo de socialização só se deu por causa da recorrência de interações e esta recorrência de interações só é possível por causa da aceitação do outro na convivência conosco, ou seja, só é possível por causa do amor. O fenômeno social humano

se funda no amor. Com suas palavras:”o amor é o fundamento operacional de nossa coexistência.”

O amor é uma emoção pré-linguagem, mas aprendemos o emocionar de nossa cultura na convivência social. Isto nos leva a crer que um modo de convivência no qual a aceitação do outro é a emoção estruturante, as crianças erigem uma configuração amorosa do mundo, pois sua percepção terá esta emoção como fundamento. Sua emoção manifesta-se por meio de sua conduta.

É possível que haja comunidades humanas não fundadas no amor. São comunidades em que as interações não implicam em cooperação, mas em competição. Nestas comunidades, os domínios de ações são fundados em outras emoções que não o amor. Nem todas as relações humanas são da mesma ‘natureza’, porque nem todas são constituídas a partir do amor. Emoções de amor e desamor têm domínios de ações opostos no âmbito da convivência. O desamor resulta numa irresponsabilidade quanto aos outros. Sob esta emoção, não há preocupação com o outro, não há ética, erigindo assim, condutas não promotoras da paz.

### **Emoções e Meio Social**

Dado que somos seres sociais, aprendemos o emocionar no entrelaçamento com as outras pessoas. “O ser humano adquire seu emocionar no seu viver congruente com o emocionar dos outros... com quem convive.” (MATURANA, 2002a, p.172). Por causa disto, é absolutamente fundamental o modo de convivência no qual nos desenvolvemos.

Ao vivermos, incorporamos ou não a emoção do amor; aprendemos ou não a realizar o domínio condutual específico



cado por esta emoção. Se, ao longo da história individual, o ser humano não viver um espaço de convivência onde haja o amor, ele não atuará de acordo com o amor, mas com o domínio de ações que vivencia. Nós amamos se vivemos um espaço de convivência onde o amor existe.

É o espaço de convivência que especifica a predominância de uma ou outra emoção. É no espaço de convivência com os outros que aprendemos a ser o que somos. Não nascemos nem amando nem odiando, aprendemos a manifestar essas emoções a partir do espaço de convivência em que nos encontramos. O **processo de estruturação** do ser humano é construído a partir de uma história de interações; tem, portanto, uma **dependência do modo de vida** que vivencia. Segundo Maturana, uma pessoa é sempre dependente de como e com quem vive e das circunstâncias de sua vida. Ele afirma que “não há genes para a bondade ou maldade, mas há histórias vitais que levam à bondade ou à maldade.”

Emoções diferentes especificam diferentes modos de atuar. Isso significa que emoções distintas originam diferentes sistemas de convivência. Sistemas de convivência constituem em modos de viver, definidos por padrões emocionais. Assim, há sistemas diferentes dentro de uma cultura, definidos pelas emoções que os fundamentam. Maturana especifica três sistemas diferentes segundo a emoção em uma cultura: 1. Sistemas Sociais — ele considera sistemas sociais somente os sistemas de convivência constituídos sob a emoção do amor; 2. Sistemas de Trabalho — constituídos sob a emoção da aceitação do cumprimento de determinadas tarefas e; 3. Sistemas Hierárquicos ou de Poder — constituídos sob a emoção que constitui ações de aceitação de submissão própria ou do outro; institui a obediência como ação básica, negando o outro e a si mesmo.



## História de Interações, Aprendizagem e Educação

O ser humano é dotado de sistema nervoso, com estrutura plástica que amplia as possibilidades de transformações estruturais. Ao estar vivo em interações recorrentes com o meio (ambiente, com o meio social) o ser humano sofre transformações. Ele continua a manter sua organização, mas a estrutura se modifica.

Maturana chegou à conclusão de que nós somos determinados por nossa estrutura. Isto significa que tudo o que acontece conosco, acontece segundo a maneira como estamos feitos. Quer dizer ainda que

‘os encontros, as interações somente desencadeiam mudanças em nossa estrutura que sejam determinadas por esta mesma estrutura. O agente externo com o qual nos encontramos não especifica o que se passa conosco, não determina o que se passa com um ser vivo.’ (1990).

Por sermos sistemas determinados por nossa estrutura, cada vez que há um encontro, o que se passa depende de nós, de como somos feitos. O que acontece não é determinação por algo externo, mas o outro apenas desencadeia perturbações permitidas pela própria estrutura do organismo, de uma maneira que a própria perturbação tornada possível por dada estrutura, pode propiciar novas modificações estruturais e, assim, indefinidamente.

O determinismo estrutural tem consequências revolucionárias no que diz respeito à questão da **aprendizagem** e, portanto, da educação. Segundo esta teoria, como dito, o meio não *determina* o que acontece ao organismo, pois o que determina o que lhe acontece é sua própria estrutura. O meio apenas *desencadeia* as mudanças que sua estrutura permite.

Uma vez que se conserve a organização, acontece uma história de interações. Ocorre, então, uma história de mudanças estruturais. Há transformações estruturais que dependem da própria dinâmica do sistema, mas há aquelas que dependem das interações do ser vivo com o meio. O ser vivo e sua circunstância mudam juntos. Quando estamos em interações recorrentes na convivência, nos modificamos de forma congruente com nossas circunstâncias.

‘O viver é uma história na qual o curso das mudanças estruturais que se vive é contingente à história de interações pelo encontro com os objetos. Depois de uma certa história de interações recorrentes, o organismo aparece com uma estrutura diferente da que possuía originalmente, em congruência com uma circunstância diferente da inicial, ocorre, necessária e inevitavelmente, no fluir do viver.’ (MATURANA, 1990).

Este processo de mudança estrutural, tornado possível por uma história de interações é o que o observador chama de **aprendizagem**. Esta concepção vai de encontro aos conceitos existentes de educação como injeção de fora para dentro. A noção de *instrução* serve de justificativa para uma educação autoritária, pois o outro tem que se amoldar ao que é especificado a partir do externo. Ao contrário, a nova epistemologia das ciências, ao afirmar que o que ocorre é uma contínua reestruturação interna, modifica-se a concepção sobre o que significa o ato de educar. Na nova aceção, tudo o que podemos fazer é configurar um espaço de convivência no qual o outro possa se modificar juntamente conosco num processo de deriva estrutural coontogênica.

Então, o espaço de convivência que configuramos com nossas crianças e jovens é fundamental na constituição de seu ser social, porque é neste espaço que manifestaremos o amor

ou a rejeição e que configuraremos um mundo de acordo com uma ou outra emoção. O espaço de convivência que realizamos leva à questão sobre o processo educativo. O que vem a ser **educar**? Ora, se nos modificamos de acordo com nossa história de interações, a educação vem a ser configurar um

espaço de convivência desejável para o outro, de forma que eu e o outro possamos fluir no conviver de uma certa maneira particular ...e nesta convivência ambos, educador e aprendiz, irão se transformar de maneira congruente. (1990)

### **Educamos, em Um Meio Social**

Os organismos vivos estão sempre inseridos num meio e continuamente sofrem perturbações ao longo de suas histórias de interações. Nesta história, todo ser vivo parte de uma estrutura inicial, estrutura esta que define o curso de interações possíveis. O organismo nasce em um meio, que, por sua vez, dispõe de uma dinâmica estrutural operacionalmente distinta da do ser vivo.

A história de interações de todo ser vivo consiste em sua contínua transformação estrutural. Tal como o meio, o outro com quem interagimos constitui apenas uma fonte de perturbações. Essas perturbações — constitutivas da história de interações — não são determinantes, mas são decisivas, à medida que o sistema nervoso passa por mudanças de estado e adquire novas formas de acordo com essas perturbações. Somos como somos segundo nossa história com a circunstância.

O processo de mudanças estruturais é congruente com o meio no qual ele se realiza. Portanto, a forma de interação no contexto de convivência é fundamental para o desenvolvimento da criança. Afirmamos que esta forma de interação

pode ter o amor como emoção básica ou pode ter outras emoções que geram conflitos e estruturam a fisiologia de modo desarmonioso e geram problemas relacionais. As relações com o meio e com os outros vão especificar mudanças estruturais e vão formar incessantemente nossas histórias de vida. Se o meio societário tiver como base a emoção do amor, a criança crescerá vivenciando condutas amorosas — formará uma base de conduta baseada na emoção de aceitação e respeito.

Aprendemos o emocionar de dada cultura, a partir da história de interações que nos estrutura de um modo específico — a história de interações vai estabelecendo mudanças estruturais. À medida que vamos vivendo, vamos nos tornando de determinada forma em acoplamento com o meio social. Nós vamos nos tornando de um modo particular no vivenciar, e esse *tornar-se* é um processo de estruturação, que é dependente do modo de convivência. Há modos de convivência no qual os indivíduos são aceitos como legítimo outro e há modos de convivência nos quais a negação é a tônica principal.

Em virtude disso, vale enfatizar, o espaço de convivência no qual crescemos e nos movemos é decisivo em nosso operar — nós nos formamos ao longo de nossas histórias de interações — e é a educação enquanto espaço formador de nossa convivência, que vai delimitar uma conduta de amor ou uma conduta que nega o outro. Uma criança que seja desrespeitada, não saberá respeitar a si, nem os outros. As condutas nas quais não se reconhece a legitimidade do outro advém de uma história de interações na qual o amor esteve ausente. O espaço social de desamor implica numa configuração de mundo que pode originar o comportamento de desamor.

A formação de um indivíduo particular como membro de uma sociedade está amarrada a sua contínua história de



interações. São essas interações que mantêm ou modificam a dinâmica de cada um dos integrantes da rede social. O que ocorre é um processo interno de estruturação, mas em acoplamento com o meio social. As mudanças de estado, provenientes das perturbações, seja do meio, seja da convivência com outros seres humanos se corporificam no indivíduo, formando seu modo de ser e de viver.

Uma história de interações vividas em um modo de vida ou de outro definirá indivíduos, cujo emocionar será resultante desta história. Espaços sociais nos quais o respeito faz parte de sua dinâmica, suscitarão condutas sociais de respeito mútuo. O respeito é um modo de aceitação do outro em sua legitimidade. Ao contrário, espaços sociais nos quais seus membros têm condutas pautadas em emoções que negam o outro, levarão indivíduos a atuarem na negação, o que significa manifestação de condutas não pacíficas.

As sociedades compreendem sistemas de convivência que se diferenciam segundo a emoção, segundo um espaço básico de ações. Há sistemas de convivência cuja base é a emoção de aceitação e respeito pelo outro. Neste sistema de convivência o outro é reconhecido em sua legitimidade. E, há sistemas de convivência nos quais há um referencial estranho ao operar do organismo. Nestes sistemas de convivência, há uma rejeição, uma negação do outro e, portanto, são sistemas de veio autoritário e impositivo.

Um modo de interações baseado em outras emoções suscita percepções nas quais o outro é considerado não a partir da aceitação, mas da exigência — o outro tem que se conduzir de maneira especificada pelo observador. A não aceitação provoca conflitos e nega a reflexão — uma criança negada não reflete sobre si, presa na ansiedade de ser quem não é. O di-

álogo não tem lugar, pois o ideal é construído de acordo com uma sentença que não se pode questionar.

Um espaço social baseado no amor é diferente de um espaço social em que as pessoas vivam em domínios de ações baseados no medo e na rejeição. Tais emoções levam a condutas que impedem a reflexão, porque não há condição para que isto ocorra. Uma criança que encerre emoções conflituosas construirá um espaço social diferente de outras que foram socializadas na aceitação e no respeito. Se se vive num espaço relacional que dispensa o diálogo e a reflexão, vive-se sob o jugo do autoritarismo.

Considerando que o desenvolvimento do ser humano se faz no contexto de conversações no âmbito de sua convivência, não é, absolutamente, trivial que tenhamos um modo de vida ou outro. Aprendemos a *ser* e aprendemos o *emocionar* no curso de nossa história de vida em nossas interações com os outros. As qualidades destas interações são importantíssimas na história do desenvolvimento do ser humano. Somos “resultado” de uma “história de mudanças estruturais contingentes com as interações com o meio a partir de uma certa estrutura inicial” (viver na linguagem, p.327).

### **Condutas Não Sociais**

Maturana afirma que somos dependentes do amor — ele é constitutivo do social. As interferências com o amor geram problemas na autorrealização do ser no sistema social. Há modos de convivência pautados na agressão, mas estes modos de convivência, se estabilizados levam a sofrimento, porque impedem a realização do ser vivo em sua ontogenia (história individual de cada organismo).



O amor, o modo de operar que aceita o outro como legítimo na convivência, é necessário para o desenvolvimento físico, condutual, psíquico, social e espiritual da criança, assim como para a conservação da saúde física, condutual, psíquica e social e espiritual do adulto. Maturana afirma que a maior parte do sofrimento vem da negação do amor (1998, p.44).

Quando o espaço de convivência não se trata de um Sistema Social, os organismos participantes do sistema não se realizam, vivem na frustração e no medo. O atuar a partir de outra emoção que não o amor, leva a problemas nas relações com os outros, gerando condutas que o observador denomina de violentas.

O amor consiste numa operacionalidade de aceitação do outro como legítimo. Este modo de convivência é que permite as relações que Maturana chama de sociais. Ele afirma que quando “a criança cresce de uma maneira na qual as coisas não funcionam bem na relação ... passa a ser uma pessoa que gera uma dinâmica de convivência problemática.” (2002, p.17).

‘Na medida em que não cresce no amor, e se altera sua fisiologia neste processo, se altera sua configuração de mundo’ (2002). Ora, a configuração de mundo é resultado de um emocional básico que se manifesta em modos de atuar. Se se altera a configuração de mundo, pela interferência com a emoção que nos realiza no sistema, se altera a dinâmica social. Assim, as interferências com o amor levam a *condutas inadequadas*, do ponto de vista do observador, porque geram dinâmicas de convivência não sociais. Infere-se, portanto, que relações baseadas na negação do outro levam ao sofrimento e a dinâmicas relacionais problemáticas. Infere-se também que todas as relações não fundadas no amor – relações hierárquicas e de

obediência (relações autoritárias) — geram problemas relacionais na escola e fora dela.

Creio que podemos afirmar que há condutas pautadas numa pedagogia do medo e na pedagogia do amor. A pedagogia do amor é aquela da aceitação, do respeito, do espaço de convivência onde há liberdade. Em se tratando do espaço de convivência escolar, isto é passível de verificação nas relações em sala de aula e nos métodos para auferir conhecimento. Os procedimentos em sala de aula e modo de gestão dão subsídios para avaliar se as condutas perante os alunos são baseados no medo ou no amor.

Condutas não sociais são originadas por emoções que interferem com a realização do ser como sistema social. Consideramos não sociais, as condutas que interferem com as relações de paz. Ao avaliarmos o uso de ameaças e condutas autoritárias nas escolas, por parte do corpo docente, por exemplo, podemos tirar um retrato do modo como o sistema escolar opera.

### **Em Que Meio Social Educamos?**

Para Maturana, a democracia extrapola o aspecto de luta pelo poder e se constitui num modo de convivência. Esta concepção vai ao encontro da proposta de John Dewey, para quem a 'democracia é mais do que uma forma de governo; é primeiramente, um modo associado de vida, de experiência de comunicação conjunta (*apud* YUZ, 2002, p.168).

Abordando a democracia segundo esta concepção, ao atentar para a escola especificamente, é importante verificar os fatores organizacionais que se instalam como uma configuração de um modo de convivência. Considerando que apren-

demos o emocionar de nossa cultura na convivência social, é necessário averiguar como acontece a convivência social nas escolas, que tipos de condutas sua estrutura organizacional e seus princípios diretivos ajudam a suscitar. A história de interações que ocorrerão na escola são aquelas que ela se propõe a realizar como eixo norteador da dinâmica escolar, que envolve questões como metodologias em sala de aula e participação, através de assembleias.

Um modo de vida democrático inclui, necessariamente, o reconhecimento da legitimidade do outro, e portanto, o respeito. Isto se dá através da aceitação, da valorização dos jovens e crianças, do estímulo à autonomia, compreendendo, necessariamente, o aspecto afetivo-emocional. Estes fatores ou a ausência deles nos servem de guia para mostrar como estamos configurando nosso viver nas escolas e no seio familiar.

Podemos delimitar alguns fatores básicos que caracterizam o modo de convivência democrático e de Cultura de Paz nas escolas. Há alguns critérios que devem existir para dar uma identidade democrática às escolas. “Um modo de convivência democrático implica em contemplar determinados métodos e conteúdos” (YUZ, p.154).

Um ambiente democrático se caracteriza pelos valores que definem o que vem a ser democracia, levando em conta o princípio fundamental que é a aceitação do outro como legítimo. Em termos práticos isto se expressa como participação, preocupação ética, ausência de medo, liberdade e autonomia. Um modo de interação democrático implica, necessariamente, o respeito — por si e pelo outro.

Um espaço de convivência autoritário se caracteriza pela repressão e, quando se pode efetivar punições, costuma-se usar o castigo para reparar o que se considera como trans-

gressão. As relações de submissão se sobrepõem às relações de igualdade. Como é instituído um *dever-ser*, a vigilância é uma constante. Neste tipo de ambiente, o temor toma lugar da emoção do amor. Não há estímulo à autonomia, pois não é desejada a liberdade de criar e de ser — a expectativa é de que se cumpram papéis sociais já estabelecidos. A liberdade não pode existir onde há medo.

A democracia supõe alguns valores que a configuram como tal. Em se tratando de ambientes escolares, podemos observar se há relações de parceria na delimitação dos objetivos a serem estudados, se há cooperação e participação de todos os que fazem parte do sistema. Para a construção de uma escola democrática, estes fatores têm que ser levados em conta. Para Puig Ravira — a escola democrática é aquela que estimula a participação na elaboração e aplicação de projetos e regulação da convivência. A ausência destas características configura um espaço social não democrático.

Estes fatores são, na verdade, expressões do emocionar que leva em conta o outro como legítimo outro, ou seja, do amor — única emoção que propicia o modo de vida democrático. Ou seja, o afeto, o diálogo, a ética e a cooperação que compreendem as condutas de paz, são tão somente desdobramentos do amor, ou as várias facetas da conduta amorosa. Em que meio social educamos? Num meio social democrático, fundado no amor e aceitação e liberdade, ou num meio autoritário, fundado na rejeição, negação de exigência. Portanto, os espaços de convivência compreendem duas possibilidades: relações democráticas ou relações autoritárias. Este último, por suas características, impede a construção de uma Cultura de Paz. A democracia, porque fundada no amor, é a realização de relacionamentos que busca a consideração por cada um

que faz parte do grupo social, porque pautada na legitimidade de seus membros. Portanto, a única possibilidade de construção da Cultura de Paz consiste na criação de um ambiente democrático, no qual tem por fundamento a emoção do amor.

## Referências

FILHO, N. A. Educação para a paz: saberes necessários para a formação continuada de professores. In: MATOS, K. NASCIMENTO, V; JUNIOR, N. (Orgs.). *Cultura de paz: do conhecimento à sabedoria*. Fortaleza: UFC, 2008. (Coleção Diálogos Intempestivos)

MATURANA, Humberto. *Uma nova concepção de aprendizagem*. 1990. (Mimeo)

\_\_\_\_\_. *Emoção e linguagem em educação e política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. *Ontologia da realidade*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

PIERRE, C. Emoção, Racionalidade e política: reflexões inspiradas nas idéias de Humberto Maturana. In: *Tendências: Caderno de Ciências Sociais da Universidade Regional do Cariri*, n. 4, set. 2006, p.139-170. ISSN 1677-9460.

ROSEMBERG, Marshall. *Life-Enriching Education*. Puddler-Dancer Press, CA 2003.

Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o séc. XXI. *Educação, um tesouro a descobrir*. Disponível em: [www.unesdoc.unesco.org](http://www.unesdoc.unesco.org). Acesso em: 21 mar. 12.

YUS, Rafael. *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto alegre: Artmed, 2002.

## APRENDIZAGEM COLABORATIVA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ NA ESCOLA

Maria Auricélia da Silva  
José Aires de Castro Filho

*“Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito que um galo antes  
e o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos”.*  
(João Cabral de Melo Neto).

### Introdução

O trabalho colaborativo tem-se tornado cada vez mais frequente nos diversos segmentos sociais e adentra a escola, ambiente propício à promoção do ensino e da aprendizagem nessa perspectiva, pois é o espaço onde o contato com os bens culturais é feito de forma sistemática, intencional e planejada. É também o ambiente adequado para a vivência de experiências promotoras de paz, diálogo e colaboração.

Trata-se não só de aprender a colaborar, mas também de colaborar para aprender numa sociedade em que o respeito ao outro, o diálogo, a empatia, a tolerância e a solidariedade devem ser buscados com veemência. Nesse processo, professor e alunos constroem o conhecimento por meio de interações e ajuda mútua, o que possibilita um grande avanço nas aprendizagens individual e coletiva.

Desse modo, o trabalho colaborativo impulsiona a vivência de práticas pedagógicas capazes de potencializar a aprendizagem colaborativa, mediante a apreensão dos conteúdos curriculares e a internalização de valores e atitudes fundamentais à convivência social e à construção de uma cultura de paz na escola.

Este trabalho discute, portanto, o significado do termo colaboração e os critérios para a definição de interações colaborativas. Discorre, ainda, sobre o surgimento, o conceito e os fundamentos da aprendizagem colaborativa e como essa perspectiva pode contribuir para a formação de uma cultura de paz na escola.

### **Que é Colaborar?**

O termo colaboração é comumente empregado em diversas situações em que está presente o trabalho em grupo, tanto no contexto escolar como fora dele. Ela constitui uma filosofia de interação, um estilo de vida (PANITZ, 1996) e tem como consequência o fato de que a aprendizagem colaborativa é uma filosofia de ensino, ou seja, algo mais profundo que um fazer pedagógico ou uma metodologia.

Diversos autores estudam o fenômeno da colaboração e apresentam concepções convergentes sobre a temática. Roschelle e Teasley (1995) afirmam que a colaboração é uma atividade coordenada e partilhada para a resolução de determinada situação. (DILLENBOURG), 1999, p.8, tradução nossa) partilha da mesma ideia, pois afirma que “na colaboração, os parceiros fazem o trabalho juntos”. Stahl, Koschman e Suthers (2006, p.3) informam que, no trabalho colaborativo, “os participantes não se isolam para realizar atividades indi-

vidualmente, mas mantêm-se engajados em uma tarefa compartilhada que é construída e mantida pelo e para o grupo”. Fiorentini (2006, p.52, grifo do autor) corrobora esse pensamento quando esclarece que

Na *colaboração*, todos trabalham conjuntamente (co-laboram) e se apoiam mutuamente, visando atingir objetivos negociados pelo coletivo do grupo. Na *colaboração*, as relações, portanto, tendem a ser não-hierárquicas, havendo liderança compartilhada e co-responsabilidade pela condução das ações.

Assim sendo, os membros de um grupo colaborativo envolvem-se em atividades nas quais predominam as interações, a negociação de ideias e o compartilhamento de informações e resultados. Palloff e Pratt (2002, p.141) afirmam que

quando os alunos trabalham em conjunto, isto é, colaborativamente, produzem um conhecimento mais profundo e, ao mesmo tempo, deixam de ser independentes para se tornarem interdependentes. (LIPPONEN, 2002)

salienta que, no âmbito das ciências da aprendizagem, o que é comum às diferentes definições de *colaboração* é a noção de *coconstrução* do conhecimento e *envolvimento mútuo* dos participantes, o que demonstra uma forma especial de interação.

O pensamento de Costa (2005 *apud* DAMIANI, 2008) vai ao encontro dos autores supracitados. Ele adverte que o termo *colaborar*, palavra oriunda de *laborare*, quer dizer produzir, trabalhar e realizar atividades com alguma finalidade. Assim, esse autor afirma que os participantes trabalham juntos e buscam alcançar objetivos estipulados pelo grupo, a partir de relações não hierarquizadas, de confiança, corresponsabilidade e liderança compartilhada.

Nitzke e Franco (2002, p.25, grifos dos autores), a partir de pesquisas que corroboram o pensamento dos autores já



referenciados, lembram que “do original latino, [...] colaborar provém de *colaboro* ‘trabalhar de comum acordo’, acrescentando o acordo comum à obra de mais pessoas.”

Dillenbourg (1999) cita três critérios para a definição de interações colaborativas: interatividade, sincronicidade e negociabilidade. É notório que uma situação de colaboração deve ser interativa, o que não se verifica somente pela frequência das interações, mas pela capacidade de influenciar cognitivamente os processos cognitivos dos pares. O trabalho colaborativo, fazer algo ‘juntos’, requer uma comunicação síncrona, um espaço de negociação, para que os membros do grupo possam argumentar, discordar, sugerir e construir soluções compartilhadas.

Essas definições abrigam aspectos do trabalho pedagógico que prioriza o ser, o diálogo, a escuta solidária, a compreensão, a troca de informações, o trabalho coletivo, a fim de que os envolvidos nas atividades, professor e alunos, experimentem a produção coletiva e compartilhada, vivenciada no cotidiano da escola.

O conflito pode estar presente, visto que faz parte da convivência entre pessoas e grupos e, assim, constitui um processo natural no ambiente escolar. Estudos de Carbonell (2002) indicam que a existência de diversas culturas, visões de mundo e interesses dos integrantes da comunidade escolar suscitam confronto e divergências que interferem no diálogo e na colaboração. Matos e Nascimento (2006, p.26) advertem que

o conceito de paz, diferente do que muitos pensam, não significa a ausência de conflitos e sim a possibilidade desses conflitos serem tratados com o diálogo, a compreensão das partes envolvidas.

Diante dessas considerações, é oportuno lembrar que

o trabalho colaborativo [...] evidencia a necessidade de repensar valores bem como colocar em prática atitudes de abertura, humildade, compartilhamento, respeito, aceitação, acolhimento, cumplicidade e compromisso (ALMEIDA; PRADO, 2003, p.56).

A colaboração favorece a produção grupal e concorre para as aprendizagens individual e coletiva, pois todas as atividades são compartilhadas e produzidas por todos os integrantes de determinado grupo.

### **Aprendizagem Colaborativa**

O estudo da aprendizagem colaborativa tem sido realizado por teóricos, pesquisadores e educadores desde o século XVIII. Professores das mais variadas disciplinas trabalham com aprendizagem colaborativa, a fim de preparar seus alunos para os desafios que se apresentam fora da escola. Além de instituições educacionais, empresas e repartições também adotam o trabalho em grupo, com o intuito de desenvolver habilidades e produzir coletivamente, em colaboração com outros (TORRES; ALCÂNTARA; IRALA, 2004).

Stahl, Koschman e Suthers (2006) explicam que o estudo da aprendizagem em grupos teve início antes dos anos 1960. Torres, Alcântara e Irala (2004, p.8) destacam que

o movimento da Escola Nova, no começo do século XX, embasado por teorias de educadores como John Dewey, Maria Montessori e Jean Piaget, foi uma grande influência para a Aprendizagem Colaborativa.

Mais tarde, na década de 1950, as teorias cognitivistas, propostas por Piaget e Vygotsky, suscitaram novas reflexões



sobre a importância da interação nos processos de aprendizagem. Mesmo com a realização de estudos e pesquisas nas décadas de 1960 e 1970, Torres, Alcântara e Irala (2004) reconhecem que a aprendizagem colaborativa só ganhou popularidade na década de 1990.

A despeito dos estudos não serem recentes, Dillenbourg (1999) afirma que não há uma definição única para aprendizagem colaborativa, mas uma variedade de usos para o termo. Essa expressão é utilizada para definir vários tipos de experiência, o que acarreta um duplo problema: primeiro, não há como falar sobre os efeitos cognitivos da colaboração, se qualquer situação pode ser rotulada de colaborativa; segundo, torna-se difícil trabalhar com as contribuições de autores diversos que usam o mesmo termo de modo diferente.

A definição mais ampla de aprendizagem colaborativa é uma situação em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender alguma coisa juntas. Tal definição é insatisfatória porque requer análise de várias ideias nela implícitas: duas ou mais pessoas podem significar uma dupla, um trio, um pequeno grupo, uma comunidade; aprender alguma coisa pode indicar várias formas de estudo, como realizar um curso, utilizar um material de estudo, resolver problemas, aprender com as práticas cotidianas, enfim, uma gama de possibilidades; a maneira como se dá essa aprendizagem pode ser face a face ou mediada pelo computador, de forma síncrona ou assíncrona, tem relação com a frequência de tempo utilizada e com a distribuição dos esforços na realização do trabalho (DILLENBOURG, 1999).

De todo modo, o fundamento da aprendizagem colaborativa é a ideia de que o conhecimento resulta de negociação entre os participantes de uma comunidade, que busca apren-

der com o diálogo, o trabalho coletivo e o consenso. É, portanto, uma forma de ensinar e aprender que torna a aprendizagem um processo ativo, dinâmico, interessante (TORRES; ALCÂNTARA; IRALA, 2004). Convém observar, contudo, como advertem Nitzke e Franco (2002, p.27), que

Não é porque dois ou mais sujeitos juntam-se na elaboração de um trabalho conjunto que a aprendizagem será melhorada. É necessário que esta interação entre os sujeitos gere atividades extras (explicações, desentendimentos, regulações mútuas) que irão acionar outros mecanismos cognitivos tais como elicitação do conhecimento, internalização ou demanda cognitiva). O resultado destes é que irá resultar numa aprendizagem de melhor qualidade.

Panitz (2006) enfatiza que a aprendizagem colaborativa revela uma maneira particular de lidar com as habilidades e contribuições individuais dos membros de um grupo, mediante o compartilhamento da autoridade, a aceitação de responsabilidades, o desenvolvimento de papéis e a construção de consenso. Cada membro do grupo é responsável por sua aprendizagem e pela dos colegas, através da formação de uma rede de interações em torno de um objetivo comum. Torres, Alcântara e Irala (2004, p.12) esclarecem como se dá a construção desse processo.

São as atividades que dão sentido à ação do grupo ao mesmo tempo em que o dinamizam. É no processo de gestão destas atividades que os componentes do grupo se organizam, repartem papéis, discutem ideias e posições, interagem entre si, definem subtarefas, tudo isso dentro de uma proposta elaborada, definida e negociada coletivamente. As estratégias pedagógicas são centradas na construção do conhecimento e na colaboração entre pares. Colaboração esta que não visa a uma uniformização, já que respeita os alunos

como indivíduos diferentes, que na heterogeneidade produzem e crescem juntos.

A aprendizagem colaborativa trata, portanto, de uma situação em que há expectativa de que determinadas formas de interação aconteçam, a fim de desencadear mecanismos de aprendizagem. Todavia, não há garantia de que essas interações aconteçam, razão pela qual deve haver uma preocupação em ampliar as possibilidades de interação entre os integrantes de um grupo que se propõe a aprender colaborativamente (DILLENBOURG, 1999). O autor cita quatro categorias nas quais as formas de interação estão presentes: a) configurar as condições iniciais através do planejamento cuidadoso da situação; b) estabelecer as regras; c) construir interações produtivas a partir de regras de interação; d) monitorar e regular as interações, papel exercido pelo professor.

Sob a ótica de Crook (1998), existem três características de interação social centrais para o êxito do envolvimento colaborativo: em primeiro lugar, produções colaborativas podem ser caracterizadas pela intimidade entre os participantes, isto é, pela consciência do propósito comum que envolve o grupo; segundo, a possibilidade de criar uma situação produtiva de construção do conhecimento é ampliada por um rico suprimento de recursos externos, como computadores; por último, relações colaborativas dependem da qualidade dos relacionamentos interpessoais, ou seja, relações de amizade e trocas interpessoais são fatores importantes para a solução colaborativa de problemas.

Ainda conforme Dillenbourg (1999), determinada situação é considerada colaborativa se atende a três critérios: simetria na interação, objetivos comuns e divisão do trabalho entre os membros do grupo. Existe simetria de ação, de conhe-

cimento e de *status*. A simetria de ação refere-se à medida em que o mesmo rol de atividades é oferecido a todos os membros (DILLENBOURG *apud* DILLENBOURG & BACKER, 1996); a simetria de conhecimento trata do nível de conhecimento e habilidades dos integrantes de um grupo; a simetria de *status* diz respeito à medida em que os agentes apresentam um *status* semelhante em relação à comunidade da qual fazem parte (DILLENBOURG *apud* LIGORIO, 1997).

Percebe-se, pois, que o fato de todos os integrantes de um grupo terem a possibilidade de propor ideias e soluções para determinada situação-problema, compartilhar informações e serem coautores em todo o processo de criação faz com que alunos e professores assumam a condição de formadores, responsáveis pela aprendizagem do outro e aumente a responsabilidade com o ensino-aprendizagem.

Mas como saber se a aprendizagem colaborativa é mais eficiente que a individual? Dillenbourg *et al* (1996) relatam que, apesar do entrelaçamento entre as teorias que fundamentam a aprendizagem colaborativa, elas têm procurado separar os diferentes paradigmas de investigação, a fim de responder essa indagação. Para tanto, descrevem a evolução da pesquisa nessa área sob três paradigmas: os efeitos, as condições e as interações.

A análise dos **efeitos** da aprendizagem colaborativa é a única forma de perceber os mecanismos que a tornam eficiente, com atenção especial aos efeitos positivos e negativos. A partir da comparação entre os efeitos nas aprendizagens colaborativa e individual realizada por diversos pesquisadores, Dillenbourg *et al* (1996) afirmam que não se pode dizer que a colaboração, em si mesma, é eficiente ou ineficiente, uma vez que ela depende de determinadas condições para ser eficiente, do que resulta o segundo paradigma.

Para determinar as **condições** em que a aprendizagem colaborativa é eficiente, tais condições devem ser organizadas, sistematizadas. Algumas variáveis estão envolvidas nesse processo e dizem respeito à composição do grupo, às características da atividade, ao contexto de colaboração e aos meios disponíveis para a comunicação. Esses itens sugerem a existência do terceiro paradigma, que trata das interações que ocorrem durante a colaboração.

O paradigma **interações** surge da complexidade do segundo paradigma e procura elucidar a indagação sobre as condições em que a aprendizagem colaborativa é eficiente a partir de duas novas questões: a) quais interações ocorrem e sob quais condições?; b) quais os efeitos dessas interações?

A conjugação desses três paradigmas pode oferecer elementos para determinar a eficiência da aprendizagem colaborativa. Ao mesmo tempo em que a colaboração favorece a aprendizagem de conteúdos, valoriza atitudes como respeito ao outro, capacidade de escuta autêntica, abertura à crítica, melhoria da autoconfiança e da autoestima.

Assim, essa perspectiva de trabalho pedagógico favorece a formação de uma cultura escolar baseada no diálogo e na produção coletiva. Tais aspectos favorecem a criação de uma cultura de paz na escola.

## Considerações Finais

O desenvolvimento de práticas pedagógicas em que os aspectos cognitivos e os valores humanos sejam vivenciados cotidianamente torna-se relevante para a construção sólida e contínua de uma cultura de paz que, uma vez vivenciada na escola, pode ser expandida para os diversos contextos sociais.

A aprendizagem colaborativa constitui uma alternativa viável para a promoção da cultura de paz, pois desenvolve conteúdos curriculares ao lado de valores como o respeito ao outro, o diálogo, a escuta, a tolerância, a solidariedade, a colaboração e a produção coletiva. Tais aspectos são de fundamental importância para a melhoria das relações interpessoais na escola e na sociedade.

## Referências

ALMEIDA, M. E. B.; PRADO, M. E. B. B. Criando Situações de Aprendizagem Colaborativa. In: IX WORKSHOP DE INFORMÁTICA NA ESCOLA, 2003, pp.53-60. Disponível em: <http://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/774/760>. Acesso em: 09 jan. 2012.

CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CROOK, Charles. Children as computer users: the case of collaborative learning. *Computers Educ.* v. 30, n. 3/4, p.237-247, 1998.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, Curitiba, Editora UFPR, n. 31, p.213-230, 2008.

DILLENBOURG, P. What do you mean by collaborative learning? 1999. In: DILLENBOURG, P. (Ed). *Collaborative-learning: cognitive and computational Approaches* (p.1-19), Oxford: Elsevier. Acesso em: 09 dez. 11.

\_\_\_\_\_. BAKER, M.; BLAYE, A; O'MALLEY, C. The evolution of research on collaborative learning. 1996. In: E. SPADA



& P.Reiman (Eds) *Learning in Humans and Machine*: towards an interdisciplinary learning science, p.189-211. Oxford: Elsevier. Disponível em: <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.10.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2012.

FIORENTINI, Dario. Pesquisar práticas colaborativas ou pesquisar colaborativamente? In: BORBA, Marcelo de Carvalho; ARAÚJO, Jussara de Loiola (Orgs). *Pesquisa qualitativa em educação matemática*. Belo Horizonte- MG: Autêntica, 2006, 2ed.

LIPPONEN, Lasse. *Exploring foundations for computer supported Collaborative Learning*. Department of Psychology, University of Helsinki, Finland. Proceedings of CSCL 2002, page 72. Acesso em: 18 nov. 2011.

NASCIMENTO, Verônica Salgueiro do; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. Construindo uma cultura de paz: o projeto “paz na escola” em Fortaleza. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). *Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais*. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

NITZKE, Júlio Alberto; FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. Aprendizagem Cooperativa: utopia ou possibilidade? In: *Informática na educação: teoria e prática*, PGIE-UFRGS, vol. 5, Nº 2, Porto Alegre, nov./2002.

PALLOFF, Rena M.; PRATT, Keith. *Construindo comunidades de aprendizagem no ciberespaço*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PANITZ, T. (1996). *A definition of collaborative vs cooperative learning*. Disponível em: <http://www.londonmet.ac.uk/deliberations/collaborative-learning/panitz-paper.cfm>. Acesso em: 19 dez. 2011.

ROSCHELLE, J.; TEASLEY, S. The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In: O'Malley, C. E., (Ed.), *Computer Supported Collaborative learning*. Springer-Verlag, Heildelberg, 1995. p.69-97.

STAHL, G.; KOSCHMANN, T.; SUTHERS, D. *Computer-supported collaborative learning: an historical perspective*. In: R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2006. p.409-426. Disponível em: [http://gerrystahl.net/cscl/CSCL\\_Portuguese.pdf](http://gerrystahl.net/cscl/CSCL_Portuguese.pdf) in Portuguese. Acesso em: 12 dez. 2011.

TORRES, P.L.; ALCÂNTARA, P.R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 4, n.13, p.129-145, 2004.

## PRINCÍPIOS PARA UM MUNDO SUSTENTÁVEL: A EDUCAÇÃO FUNDAMENTADA EM VALORES

Paulo Sérgio Barros  
Líliá Cristian Barreira

A espiritualidade, nos tempos atuais, tem sido um tema recorrente no âmbito educacional, percebido através de uma tendência de humanização dos currículos. Esse aspecto é constatado tanto por iniciativas oficiais (ainda tímidas) da macroestrutura educacional, como por práticas de organizações e programas<sup>1</sup> que têm penetrado nos currículos, contribuindo para uma educação de fato holística, no bojo da qual a ética possa ser sempre a força motriz.

Moacir Gadotti afirma, na introdução do livro *Ecopedagogia e cidadania planetária* (GUTIÉRREZ & PRADO, 2008, p.23) que a competência do educador tem uma dimensão ética. A ética, conforme ele, não é mais uma coisa, um conteúdo, uma disciplina, um conhecimento que se deve acrescentar à prática educativa. É a sua própria essência.

Visto dessa perspectiva, a reflexão e a vivência de valores humanos na seara educacional é uma necessidade, tanto na forma de disciplinas específicas, como associados ao currículo das disciplinas tradicionais; nas práticas de gestão escolar e de sala de aula; na vida pessoal dos educadores, bem como deve estar no cerne da formação destes.

Neste artigo objetivamos, portanto, mostrar a reflexão e a vivência de valores humanos na Escola Estadual de Ensino

---

<sup>1</sup> Como iniciativas efetivas não-oficiais citamos, à guisa de exemplo, o Programa Internacional Vivendo Valores na Educação-VIVE, o Programa de Educação em Valores Humanos — PEVH e Cinco Minutos.

Profissionalizante Maria José Medeiros, em Fortaleza, notadamente na disciplina Técnicas, Práticas e Vivências — TPV, com três turmas de primeiro ano do Ensino Médio (Administração, Enfermagem e Informática), por dois educadores (autores deste artigo), durante o ano letivo de 2011. O foco da experiência pedagógica centrou-se na necessidade que os estudantes tinham de desenvolver habilidades pessoais e sociais no âmbito escolar que facilitassem o convívio harmonioso e respeitoso consigo mesmos, com os outros e com o ambiente, visto que passavam uma jornada longa de estudo e adaptação a uma nova realidade de aprendizagem proposta pela escola profissionalizante.

Ademais, é preciso entendermos que faz parte da educação a vivência e a reflexão sobre valores para que os mesmos sejam incutidos na vida pessoal e social dos estudantes e docentes. Não somente relacionados aos papéis desempenhados no âmbito escolar, mas como cidadãos planetários, sincronizados com uma percepção da Terra e da humanidade como uma “cidadania integral”, comprometida com valores éticos e espirituais que permeiem as esferas social, política, cultural, econômica.

A perspectiva teórico-metodológica da experiência pedagógica relatada neste texto centrou-se na aplicação do Programa Vivendo Valores na Educação VIVE<sup>2</sup>, sobre o qual falaremos em um tópico a parte.

---

<sup>2</sup> O VIVE foi desenvolvido em consultoria com o Clausto de Educação do UNICEF, em Nova York e da Organização Brahma Kumaris. Foi criado em agosto de 1996, quando vinte educadores representando os cinco continentes se reuniram na sede do UNICEF para refletir sobre as necessidades das crianças em todo o mundo, as suas experiências de trabalho com valores, e como os educadores podiam integrar valores para melhor preparar os estudantes para a aprendizagem ao longo da vida. Esses educadores usaram os conceitos de valores e processos reflexivos contidos no livro: *Vivendo Valores: um manual*, produzido pela Brahma Kumaris, como uma fonte de inspiração, e da *Convenção sobre os Direitos da Criança*, como estrutura. O Programa é coordenado pela *Association for Living Values International — ALIVE*, apoiado pela UNESCO e por uma variedade de organizações, instituições e indivíduos em mais de 60 países. Visite: [www.livingvalues.net](http://www.livingvalues.net).

## “Espiritualidade É Aquilo Que Produz no Ser Humano Uma Mudança Interior”

A frase de Dalai Lama que dá título a esse tópico, resume, de forma simples e ao mesmo tempo profunda, a acepção do termo e da experiência dela mesma na vida de um ser humano. A educação, seja ela formal ou informal, trata também dessa mudança interior que vai se configurando com a maturidade, mas também com as experiências que devem ser desenvolvidas nos espaços de interação social do ser para que lhe permita florescer seus valores e assim possa relacionar-se melhor consigo mesmo, com os demais e com o mundo em uma perspectiva ampla.

Para Rafael Yus, a espiritualidade é algo que conecta toda a vida, respeitando a diversidade na unidade e está relacionada à experiência de ser, de pertencer e de cuidar.

É sensibilidade e compaixão, devoção e esperança. É o sentido de encontro e reverência pelos mistérios do universo e um sentimento do sentido da vida. É um movimento em direção às mais altas aspirações do espírito humano.

Trazer a espiritualidade para a sala de aula significa incentivar os estudantes a inundar seu mundo com um sentido de encanto pela análise, pelo diálogo, pela criatividade (YUS, 2002, p.15-19).

Tillman e Colomina (2004, p.70-72) afirmam que

é o espiritual que nos une em uma família global; é o espiritual que nos aproxima por trás dos véus das diferenças religiosas; é ele que vai nos permitir recapturar a compreensão do valor de toda pessoa, de toda cultura e toda religião.

As citadas autoras compreendem que a espiritualidade é o “mundo pessoal e interior de pensamentos e sentimentos.” No âmbito educacional, o objetivo de ensinar a espiritualidade “é ajudar os alunos a tomar consciência de sua natureza espiritual: suas qualidades naturais e inatas, por meio das quais eles podem levar uma vida mais plena e mais feliz.”

Conforme assinala Boff (2006, p.09-15) a espiritualidade é uma das formas primordiais de inspiração do novo e de esperança do ser humano. Ela está relacionada com as qualidades do espírito humano, tais como o amor, a compaixão, a tolerância, a paciência, o perdão, a responsabilidade e a harmonia que trazem felicidade tanto para a própria pessoa como para os outros. A espiritualidade, acrescenta Boff,

vive da gratuidade e da disponibilidade, vive da compaixão, vive da capacidade de enternecimento e compaixão, vive da honradez em face da realidade e da escuta da mensagem que vem permanentemente desta realidade.

### **“Por Educadores, para Educadores”**

O VIVE, como já o dissemos, serviu de suporte para a experiência de educação em valores na instituição citada. Desenvolvido por educadores para educadores, o Programa é uma forma de conceber a educação como promotora do desenvolvimento de comunidades de aprendizagem baseadas em valores e coloca a busca por significado e propósito no coração da educação. O VIVE enfatiza o valor e a integridade de cada pessoa envolvida na promoção da educação, seja no lar, na escola ou na comunidade. Ele apoia o desenvolvimento global do indivíduo e de uma cultura de valores positivos em cada sociedade e em todo o mundo, acreditando que a educação é uma atividade proposital, projetada para ajudar a humanidade a prosperar.

Diane Tillman (2012, p.3-4) menciona uma série de princípios fundamentais do Programa. O primeiro deles é a ideia de que, em um ambiente de ensino e aprendizagem, quando os valores positivos e a busca de significado e propósito são colocados no centro de ensino e aprendizagem, a própria educação é valorizada.

A autora acrescenta que a aprendizagem é especialmente reforçada quando ocorre dentro de uma comunidade de aprendizagem baseada em valores, em que os valores são transmitidos através de um ensino de qualidade e os alunos discernem as consequências, para si, para os outros e para o mundo, de ações que são e que não são baseadas em valores.

Para tornar um ambiente de aprendizagem baseado em valores possível, Tillman chama a atenção para o fato de que os educadores não apenas exigem uma formação adequada de professores e um contínuo desenvolvimento profissional, eles também têm a necessidade de ser valorizados e cuidados no âmbito da comunidade de aprendizagem.

Outro aspecto ressaltado é que a educação de valores não é apenas um assunto sobre o currículo. Primeiramente, é pedagogia; uma filosofia educacional e prática que inspira e desenvolve valores positivos na sala de aula. O ensino baseado em valores e o uso de reflexões conduzidas em sala de aula apoiam a aprendizagem como um processo de construção de significado, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento crítico, a imaginação, a compreensão, o autoconhecimento, habilidades intrapessoais e interpessoais e consideração pelos outros.

Especificamente sobre a vida pessoal do professor, Tillman afirma que “educadores com valores efetivos são conscientes de seus próprios pensamentos, sentimentos, atitudes e comporta-

mentos e sensíveis ao impacto que estes têm sobre os outros”. Um primeiro passo na educação baseada em valores, acrescenta,

é para os professores desenvolverem uma percepção clara e precisa de suas próprias atitudes, comportamentos e inteligência emocional como um impulso para viver seus próprios valores. Eles podem, então, se ajudar e incentivar outros a desenvolver melhor suas próprias qualidades pessoais, culturais e sociais. (TILLMAN, 2012, p.4).

Para Tillman, ao conceituar educação, o VIVE leva em consideração

uma visão das pessoas como seres pensantes e sentimentais e valoriza os seres humanos integralmente, vendo-os como culturalmente diversos e ainda assim pertencentes a uma família mundial. A educação deve, portanto, preocupar-se com o intelectual, o emocional, o espiritual e o bem-estar físico do indivíduo. (TILLMAN, 2012, p.4).

Um último aspecto que consideramos sobre as reflexões de Tillman a propósito dos princípios do VIVE é que o discurso da educação, de pensar, de sentir e de valorizar, “é tanto analítico quanto poético”. O estabelecimento de um diálogo sobre os valores, dentro do contexto de uma comunidade de aprendizagem baseada em valores, facilita a troca interpessoal e a intercultural sobre a importância e os meios de transmissão de valores na educação.

Em termos metodológicos, as atividades do VIVE são efetivas e ricas pois usam diferentes estímulos, técnicas e linguagens que contribuem para o desenvolvimento de uma gama de habilidades pessoais, emocionais e sociais dos estudantes. Seu modelo teórico propõe a criação de uma atmosfera de valores. Ele parte do reconhecimento de que os estudantes necessitam de habilidades que considerem seu de-



envolvimento cognitivo, emocional e espiritual para serem capazes de apreciar e comprometerem-se com os valores e desenvolverem habilidades sociais, discernimento cognitivo e entendimento para levarem esses valores consigo em suas vidas (TILLMAN, 2002, p.01).

Essa atmosfera ajuda aos estudantes a pensar e a refletir sobre valores e suas implicações práticas em relação a si, aos outros e ao mundo; aprofunda o entendimento, a motivação e a responsabilidade para fazer escolhas pessoais e sociais positivas; inspira-os a escolher seus próprios valores pessoais, sociais e espirituais e a estarem cientes de métodos práticos para desenvolvê-los e aprofundá-los; e encoraja educadores a ver a educação como provedora de uma filosofia de vida, que facilita seu crescimento geral, desenvolvimento e escolhas, de modo que se integrem na comunidade com respeito, segurança e propósito (TILLMAN & COLOMINA, 2003, p.211). Para as autoras (2003, p.80) um ambiente permeado por valores

é afetivo e positivo para desenvolvimento e aprendizagem. Os estudantes sentem-se amados, respeitados, ouvidos, valorizados e seguros e desenvolvem habilidades pessoais, sociais e emocionais.

### **“Busque a Experiência Mais Que o Conhecimento”**

As conclusões apresentadas aqui são a partir das vivências, das produções e dos relatos de experiências dos estudantes, das observações dos professores, bem como da análise de um formulário de avaliação das atividades desenvolvidas durante o ano de 2011, aplicado aos estudantes.

A frase de Miriam Subirana que dá título a parte conclusiva deste artigo traduz o que objetivávamos sobre as ativida-

des com valores: a experiência. Nessa perspectiva, podemos concluir que as atividades com valores inspiram os estudantes à compreensão e à vivência dos mesmos através do autocohecimento e da experiência da dimensão subjetiva.

As aulas de TPV fundamentavam-se nas temáticas propostas para a disciplina: valores humanos, ética, espiritualidade, diversidade cultural, sustentabilidade, educação ambiental, juventude etc. Esses assuntos foram trabalhados em uma perspectiva dialógica com as atividades VIVE.

A metodologia do VIVE caracteriza-se pela abertura, pela subjetividade, pelo dinamismo, pela interatividade, pela criatividade e põe o estudante como protagonista do processo. Insere-se, portanto, na percepção de Subirana (2012, p.67) quando afirma que “aprender é muito mais que compreender e conceituar: é querer, compartilhar, dar sentido, interpretar, expressar e viver.”

A forma como pensávamos as aulas levava em consideração o espaço<sup>3</sup>, as diferentes linguagens e as atividades adequadas ao momento emocional e relacional do grupo e entre as turmas e os professores.

Privilegiamos atividades sobre os valores Paz, Respeito, Amor, Honestidade, Cooperação, Tolerância e Simplicidade. Algumas atividades foram criadas a partir da reflexão entre valores, diversidade cultural e sustentabilidade. Parte delas foi publicada em um material didático internacional do VIVE.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> A maior parte das aulas aconteciam na Eco-classe, um dos espaços arborizados da Escola. Também usávamos o pequeno jardim e o pátio. Quando eram nas salas de aula, procurávamos organizar o espaço de forma que estivesse limpo e que proporcionasse maior interação.

<sup>4</sup> Living Green Values. Trata-se do material didático mais recente do VIVE, escrito por Diane Tillman (2012), com cooperação de educadores dos Estados Unidos, Brasil, Romênia e China. Foi lançado durante a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável- Rio+20. Disponível gratuitamente em: <http://www.livingvalues.net/green.html>.

Valeressaltar que, concomitantemente às aulas de valores, demos primazia às técnicas introspectivas (relaxamento, visualização e meditação), oficinas de arte (pintura, grafite, origame, mapa mental, poesia e teatro), produção textual (manifestos, poemas), projetos de consumo sustentável de papel, energia, água e alimento na escola e exposições (painéis, desfiles).

Para cada aula usávamos uma técnica introspectiva sugerida pelas atividades VIVE ou criada pelos professores, conduzida por eles mesmos ou por um dos estudantes que se sentiam à vontade para conduzi-la. Esse momento reflexivo sempre estava relacionado ao valor em foco ou à intuição, aos sentimentos, à emotividade da turma.

Outro ponto relevante foi, sobretudo em duas das referidas turmas, a ênfase dada à resolução de conflitos entre os estudantes. O processo se deu na presença de todos. A princípio, começou com duas atividades sobre a Paz, as quais davam primazia a esse aspecto, propondo um diálogo mediado. Posteriormente sugeríamos que os estudantes dramatizassem situações rotineiras de conflitos na escola, nas quais eles próprios eram os protagonistas. Um dos estudantes mediava sempre a situação. O resultado foi bastante positivo, pois as situações criadas eram similares as que ocorriam na sala de aula. Quando os professores perguntavam se alguém estava passando por um conflito real e se gostaria que fosse resolvido seguindo a metodologia que eles haviam representado, alguns se manifestavam e um dos professores passava a ser o mediador.

Ao final do ano letivo, observamos uma considerável diminuição dos conflitos, bem como a resolução pacífica dos mesmos. Em alguns momentos, a mesma técnica foi usada para conflitos de estudantes de outras turmas, com um dos professores sendo o mediador. Mesmo quando um estudan-

te de uma das três turmas manifestou durante a aula que estava em conflito com um dos professores que ministravam a disciplina, este prontamente sugeriu que o estudante viesse com ele para mediar o conflito com o outro professor. O que foi feito na presença de todos os outros estudantes. Foi uma experiência nova, causou surpresa e expectativa. O professor precisou de muita humildade e o estudante de autorrespeito.

Infelizmente, essa prática não existia para toda a escola. Para a resolução de conflitos, aprender a conviver pacificamente, necessita-se de um planejamento, tanto para o espaço da sala de aula quanto da instituição escolar como um todo, levando-se em conta os três principais protagonistas da comunidade educacional — professorado, alunos e mães/pais (JARES, 2007, p.177).

Percebemos que as atividades com valores proporcionou o aumento da concentração; mais criatividade no processo produtivo e no domínio dos conceitos e categorias trabalhados em sala; o desenvolvimento da autoestima, entendimento cognitivo e afetivo dos valores humanos; desenvolvimento de habilidades de comunicação interpessoal; o entendimento da importância da prática dos valores em termos pessoais, sociais e globais e o maior interesse pelos estudantes por temáticas como direitos humanos, cultura de paz, meio ambiente, diversidade cultural, espiritualidade.

As discussões, produções e exercícios introspectivos eram estímulos essenciais para o reconhecimento de suas virtudes, assim como identificá-las e praticá-las em suas vidas. Observamos que todas estas práticas levavam, conseqüentemente, à criação de um ambiente propício para relacionamentos respeitosos, cooperativos e solidários, além de desenvolver a capacidade cognitiva, a consciência de cidadania global

e de habilidades para lidar com os sentimentos como medo, vergonha e insegurança.

A associação dessas atividades com valores aos conteúdos curriculares e às experiências socioculturais, ou seja, o reconhecimento daquilo que é valorizado pelos estudantes em suas comunidades e escola, foi uma forma de valorizar o que davam importância e de inspirá-los a fazer escolhas pessoais e sociais positivas.

No ano letivo de 2012 a proposta oficial para a disciplina de TPV passou por mudanças. Lamentamos o fato de uma experiência exitosa não ter tido continuidade. Faltou o conhecimento da experiência pedagógica e um diálogo da escola\professores\estudantes com a instância superior. A proposta atual da disciplina assumiu uma perspectiva mais técnica, valorizando o empreendedorismo. Isso causou um sentimento de frustração aos educadores envolvidos no processo. Não que a proposta atual seja sem sentido. Contudo, o educador que conduz a disciplina atualmente não tem o mesmo nível de entusiasmo e contentamento. Houve a interrupção de uma experiência que foi unanimemente avaliada como positiva pelos estudantes e professores que a vivenciaram.

Os alunos que passaram pela experiência, agora no segundo ano, sempre pedem a continuidade das aulas de valores, o que infelizmente não é possível, pois não há uma disciplina no currículo que abra espaço específico para isso. Há, de fato, uma preocupação com a formação humana dos estudantes na instituição e os professores o fazem na medida do possível. Contudo, cremos que uma proposta constante, cotidiana e consistente de educação em valores é necessária e que deveria envolver todos os estudantes e professores. Para tanto, necessita-se de um planejamento para que práticas como

a que descrevemos neste texto estejam presentes na sala de aula, mas também em toda a escola, considerando-se todos os sujeitos que a constituem: educadores, estudantes e pais.

Todavia, percebemos que há alguns estorvos para que isso aconteça. A própria proposta macroinstitucional para a educação que embora tenha caminhado nesse sentido, como afirmamos na introdução do texto, não desenvolve um programa constante para educadores e estudantes (formações, propostas curriculares etc.). Quando há, parte da própria escola ou de parte de educadores da instituição, ou acontece eventualmente no âmbito de circunstâncias e campanhas. Também convém ressaltar que a formação dos educadores ainda está centrada em uma visão de conhecimento compartilhado, em uma visão que não percebe o indivíduo integralmente. Assim, enquanto algumas disciplinas contemplam a dimensão emocional, espiritual e psíquica do indivíduo, outras parecem ignorar esse aspecto.

Na escola, precisamos incentivar as habilidades intelectuais, as racionais, para entender, falar e analisar, por exemplo, valores como a tolerância, a cooperação, o respeito, a paz, o amor, a solidariedade etc. Avaliamos que esse processo é relativamente bem feito. Porém, é preciso transcender a perspectiva racional, analítica e chegar a experiência, ou seja, sentir esses valores, personificá-los. Quando a metodologia do VIVE foi escolhida para a experiência com formação humana dos estudantes, foi porque ela provou ser efetiva, cativante e prática para os educadores e estudantes.

As experiências anteriores, desenvolvidas na mesma escola, atestam isso pelos mesmos educadores que conduziram a disciplina, bem como por outros professores, em outros momentos, como registraram Barros (2009; 2011) e Queiroz

(2009). Outro exemplo que elucida a efetividade da experiência é a constante demanda dos estudantes para reviverem as aulas de valores no ano que se segue (no segundo ano do Ensino Médio), e em cuja grade curricular não consta a disciplina.

A criação de uma atmosfera de aprendizagem baseada em valores é uma parte integrante da educação holística e é essencial para criarmos e estruturarmos princípios para um mundo sustentável. É nessa perspectiva que o indivíduo aprenderá a ser, a conviver, a compreender, a tornar-se um cidadão comprometido com as mudanças que precisamos implementar em escala planetária. Os relatos e as conclusões supracitadas atestam algumas possibilidades dela ser tecida no cotidiano escolar.

## Referências

BARROS, Paulo Sérgio. Atmosfera de valores: o princípio do programa Vivendo Valores na Educação. In: MATOS, Kelma S. A. Lopes de; NONATO JR, R. (Org.). *Cultura de paz, ética e espiritualidade*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

\_\_\_\_\_. *Educação e espiritualidade: o uso de técnicas introspectivas em sala de aula*. In: MATOS, Kelma S. A. Lopes de. *Cultura de paz, ética e espiritualidade II*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

\_\_\_\_\_. Educação, cidadania e espiritualidade: uma experiência no cotidiano da sala de aula. In: BARROS, Paulo Sérgio; NONATO JÚNIOR, R. (Orgs.). *Educação e valores humanos no Brasil: trajetórias, caminhos e registros do Programa Vivendo Valores na Educação*. São Paulo: Editora Brahma Kumaris, 2009.

BOFF, Leonardo. *Espiritualidade: um caminho de transformação*. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Contexto, 2008.

JARES, Xésus R. *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athenas, 2007.

PEREIRA, Osivânia Maria. Q. Vivenciando valores na sala de aula: uma experiência na escola Maria José Medeiros em Fortaleza. In: BARROS, Paulo Sérgio; NONATO JÚNIOR, R. (Orgs.). *Educação e valores humanos no Brasil: trajetórias, caminhos e registros do Programa Vivendo Valores na Educação*. São Paulo: Editora Brahma Kumaris, 2009.

SUBIRANA, Miriam. *Criatividade para reinventar sua vida: mudança, intuição e alquimia espiritual*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

TILLMAN, Diane; COLOMINA, Pilar. Q. *LVEP Educator Training Guide*. New Delhi: Sterling Publishers, 2003.

TILLMAN, Diane. *Living Green Values: activities for children and young adults*. Association for Living Values Educational International – ALIVE, 2012.

\_\_\_\_\_. *Atividades com valores para jovens*. São Paulo: Confluência, 2004.

\_\_\_\_\_. *Theoretical background and support for Living Values: an educational program*. 2002. Disponível em: <<http://www.livingvalues.net/pdf/lvTheoreticalBackgroundandSupport.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2012.

YUS, Rafael. *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

## COMPLEXIDADE E ESTÉTICA DA EXISTÊNCIA: PRÁTICAS DE RECONHECIMENTO E DE CUIDADO DE SI E DOS OUTROS NA CONTEMPORANEIDADE

*Dorgival Gonçalves Fernandes  
Antonia Arisdélia Fonseca M. A. Feitosa*

Este texto se assenta na articulação das noções “reconhecimento humano”, “complexidade” e “estética da existência”, elementos fundamentais para pensarmos a condição humana na contemporaneidade, tomando como referência o pensamento de Morin (1995, 2000, 2006), Honneht (2003) e Foucault (1984, 1985, 1987). Assim, desenvolvemos reflexões sobre os cenários das relações interpessoais e coletivas entre os seres humanos nas quais se recomenda aos sujeitos buscarem assumir o governo de suas vidas e de suas ações no mundo em relação a si e aos outros, não permitindo o assujeitamento de suas subjetividades e objetividades, colocando o si mesmo e o outro como problema e como possibilidade para a construção da autorrealização humana.

Nessas reflexões, assinalamos a necessidade de o sujeito contemporâneo arregimentar-se de motivações ancoradas na necessidade de produzir reconhecimento e cuidado de si e dos outros para alcançar sua autorrealização enquanto ser individual que constitui o coletivo e se constitui neste, produzindo uma ética e estética da existência que se organiza na operacionalização diária do “exercício de si”, visando configurar a sua vida como uma “obra de arte”, de acordo com a postulação foucaultiana.

## A Unidade Complexa do Humano nos Limiares Contemporâneos

Entendemos a complexidade como uma teoria que integra as diferentes formas de pensar, conhecer e entender a vida, opondo-se à fragmentação, à linearidade e ao reducionismo. Trata a incerteza e o antagonismo como parte da vida e da condição humana. Assim sendo, pensando na complexidade que configura nossa existência, nossos saberes, pensamentos, sentimentos e nossos modos de relacionar-se enquanto sujeito individual e coletivo no tempo presente, Morin (2000, p.48) assinala que

É impossível conceber a unidade complexa do ser humano pelo pensamento disjuntivo, que concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos, bem como pelo pensamento redutor, que restringe a unidade humana a um substrato puramente bio-anatômico.

Para Morin (2006, p.53), o homem é, simultaneamente, um ser plenamente biológico e cultural. Encontra-se envolvido em três circuitos básicos que lhe conferem viver enquanto ser/pessoa: circuito cérebro/mente/cultura; circuito razão/afeto/pulsão; e o circuito indivíduo/sociedade/espécie. Portanto,

A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana. (MORIN, 2000, p.55).

O pensamento complexo se constitui na articulação entre a identidade e as diferenças que consubstanciam os se-

res em seus variados aspectos: biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais. Tal articulação compreende e opera o conhecimento como elemento multidimensional e comporta em seu interior um princípio de incompletude e de incerteza, de problemas e possibilidades referentes à produção e à explicação da vida biológica e social, se sobrepondo a qualquer sistema disciplinador que prescreve e modela corpos e almas, no intuito de esquadrihá-lo e enquadrá-lo.

A complexidade é uma forma de pensar e entender o mundo, os homens e suas relações consigo e com os outros, considerando as relações de interdependência que envolvem a vida humana. Esta compreensão acerca da complexidade, no nosso entender, propicia as condições de produção e de viabilidade de uma ética e estética da existência humana suscitadas a partir de procedimentos operacionalizados por meio do reconhecimento de si e do cuidado de si e dos outros, dentro dos pressupostos assinalados por Foucault (1985).

Baseados neste entendimento, pensamos na produtividade da associação entre o pensamento de Morin, Honneht e Foucault para refletirmos sobre uma estética da existência para o homem contemporâneo, com vistas a sua autorrealização como sujeito humano nas dimensões individual e coletiva, doméstica e social. Neste caso, entendendo como fundamento e procedimento desta estética o exercício do reconhecimento de si e dos outros e do cuidado de si e dos outros como constituição e práticas de si.

Pensando a contemporaneidade na perspectiva da complexidade, inferimos que tal exercício se funda e se fortalece através de princípios que Morin (2006, p 94) considera suplementares ao entendimento da condição humana: o princípio dialógico, que une noções antagônicas para pensar os proces-



so organizadores do mundo complexo da vida e da história humana; o princípio da recursão organizacional que transcende a retroação e utiliza a percepção crítica e o pensamento como processo organizador da autoprodução; e o princípio hologramático em que a parte está no todo e o todo está na parte. Desta maneira, o indivíduo é uma parte da sociedade, mas a sociedade está presente em cada indivíduo enquanto todo através da sua linguagem, sua cultura, suas normas, ou seja, seus modos de existência, suas normas e padrões éticos e estéticos.

Tomando a complexidade como perspectiva de entendimento da existência humana se torna necessário reconhecer essa existência como unidade complexa, biodiversa, auto-organizadora, autônoma e dependente nos processos relacionais que os seres humanos estabelecem consigo mesmo e com os demais seres no seu cotidiano e projetos de futuro.

Para pensarmos a produção de uma estética da existência humana dos indivíduos no contexto social contemporâneo em vistas à autorrealização, se faz necessário conceber esses indivíduos e suas intersubjetividades vinculadas ao conjunto de valores móveis, não dissociados do mundo político, mas em consideração os diversos dispositivos de saberes e de poderes socialmente instituídos que buscam constituir os indivíduos num quadro de hierarquias, de normas e de regras que estabelecem níveis distintos de respeito e consideração social, ou a sua negação, de prestígio ou de desprestígio social, econômico e cultural, operando determinada seleção social que classifica aqueles que terão prestígio e os que não o terão, que gozarão de visibilidade social e os que não gozarão.

É observando esse quadro de hierarquia e seleção social no que este fere a dignidade dos homens em sua vida em



sociedade, repercutindo no âmbito da intimidade do sujeito, que se coloca a necessidade e a produtividade de pensarmos a questão do reconhecimento de si e do outro e o cuidado de si e do outro, relacionando tais conceitos à produção de uma ética e estética da existência do homem contemporâneo. Tal pensamento se impõe ao considerarmos a grande desigualdade social, econômica e educacional, as áreas de conflitos, a acentuada violência urbana e doméstica e a exorbitância dos apelos consumistas do mercado e do poder de consumo que pautam e dão materialidade à atribuição ou não de importância e validade social dos sujeitos, entre tantos outros elementos de distinção e classificação social dos homens, pois tais elementos, de muitos modos, têm produzido um mal-estar humano, antagonizando-se com uma estética positiva da vida humana.

### **O Reconhecimento de Si e do Outro entre Sujeitos Diferentes**

Embora a humanidade tenha sua origem na natureza física e viva, seu desenvolvimento se diferencia desta por processos culturais, pela construção de sua consciência, de sua existência contextualizada, localizada e datada. A compreensão, segundo Morin (1995), de como se dá a relação do homem consigo mesmo, com o outro e com o mundo só é possível através de um pensamento capaz de unir as noções e os saberes compartimentalizados, ou seja, o pensamento complexo.

Ao exercitarem o bem pensar em função do seu bem viver, os sujeitos aprendem e apreendem, em conjunto, o texto e o contexto que configuram os seus modos de viver, o local e o global onde se dá o seu viver, e o sentido multidimensional e complexo da sua existência. Assim, os sujeitos por meio da introspecção praticam o autoexame para a compreensão das

fragilidades, vigorosidade e possibilidades da sua vida biopsi-  
cossocial. Desta forma, reconhece-se a necessidade humana da  
mútua compreensão, que emerge de diálogos entre pessoas, en-  
tre os grupos humanos, bem como da pessoa consigo mesmo.

Neste contexto, os sujeitos exercitam a “escuta” e a  
“fala” para compreenderem, comunicarem e socializarem  
suas realidades e as re-significarem para si mesmo e para os  
grupos dos quais fazem parte, criando universos discursivos  
de entendimento e de comunicação que expressam seus dese-  
jos, seus conflitos e afetos. Isto permite que se desenvolva, nos  
indivíduos, um sentimento de pertença em relação ao grupo  
e de autoestima pessoal por si, pelos outros e demais seres  
vivos e assim sentirem-se capazes de assumir atitudes de re-  
sistência aos contextos indesejados da sua realidade existen-  
cial. Surgem daí, possibilidades de caminhos que favorecem a  
autorrealização.

É neste sentido que compreendemos o reconhecimento  
de si e dos outros como uma luta intersubjetiva, como um va-  
lor que jamais poderá ser concedido ou doado. Trata-se, sim,  
de um processo de construção e de conquista dentro dos jogos  
de saber e de poder, assinalando as lutas individuais e coleti-  
vas em prol de uma vida boa. Nesta perspectiva, compreende-  
-se que tais lutas são construídas na relação com o outro, na  
ação conjunta a partir de processos complexos, abertos, con-  
tínuos e recursivos.

A atitude de reconhecimento do potencial humano de  
superação em função de um bem comum — a autorrealização  
— que as pessoas manifestam em grupo gera um fortalecimen-  
to mútuo entre os sujeitos, que passam a atuar como sujeitos  
mais valorizados, com seus direitos preservados e expandidos,  
e acende neles a expectativa de alcançar as mudanças deseja-

das para sua comunidade. O sentido básico desta postura está no reconhecimento das interdependências que conduzem os processos interativos entre autonomia e dependência.

O sentimento de autorrealização, segundo Honneth (2003), se consubstancia no transcender da atitude reificada de desprezo ou subordinação em relação ao outro, para uma postura de sujeitos que ao respeitarem, se realizam na coletividade, tendo por finalidade a conquista da justiça, da paz social e da liberdade, bases da autorrealização.

Os sujeitos, tendo a liberdade como busca e horizonte, como elemento característico do ser humano, instituem esta liberdade como o fundamento das suas lutas sociais engendradas por afetos, objetivando o desenvolvimento histórico da humanidade com base na solidariedade. Sendo assim, a liberdade precisa ser compreendida como a capacidade de agir refletidamente no movimento de reconhecimento de si e do outro enquanto seres de dignidade, construindo uma práxis cotidiana individual e coletiva ligada inevitavelmente à intersubjetividade na relação de um eu com os outros. Desta forma, a relação com o outro pode e deve implicar numa relação de respeito e convivialidade amistosa.

Entretanto, considerando-se as características da sociedade atual e o tipo de relação entre os sujeitos que esta engendra, ou seja, de competitividade e desrespeito, as formas de reconhecimento do direito à dignidade, respeito e consideração de um eu em relação aos outros, portanto, de estima social, coloca-se como problema, pois estas formas são representadas num quadro moral de antagonias que geram conflitos sociais. Assim, pode-se entender que a luta social é um processo prático no qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de

um grupo inteiro, de forma que elas podem influir como motivos diretores da ação na exigência coletiva. Sua transformação depende de critérios socialmente generalizados, segundo o modo funcional inteiro de um grupo, de uma sociedade.

Deste modo, o sentimento de desrespeito só pode tornar-se a base motivacional de resistência coletiva a este quando o sujeito é capaz de articulá-lo num quadro de interpretações intersubjetivas que o comprova como típico de um grupo e se converte em negatividade para este grupo. Assim, o surgimento de movimentos sociais em prol do reconhecimento de si e do outro depende da existência de uma semântica coletiva que permita interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu individual, mas também, um círculo de muitos outros sujeitos (HONNETH, 2003).

A luta por reconhecimento, expressa na teoria de Honneth (2003), privilegia os conflitos que se originam de uma experiência de desrespeito social, de um ataque à identidade pessoal ou coletiva capaz de suscitar uma ação que busque instaurar relações de reconhecimento mútuo num nível evolutivo, produzindo evolução pessoal e social.

É assim que a resistência coletiva, procedente da interpretação socialmente crítica dos sentimentos de desrespeito partilhados em comum, não é apenas um meio prático de reclamar para o futuro padrões ampliados de reconhecimento. O engajamento nas ações políticas possui para os sujeitos em processo de evolução sensibilizada e racional, a função direta de arrancá-los da situação paralisante do rebaixamento tolerado e lhes proporcionar uma autorrelação nova e positiva. A razão dessa motivação secundária da luta está ligada à própria estrutura da experiência de desrespeito no que respeita a sua negatividade.



O engajamento individual na luta política, segundo Honneth (2003) restitui ao indivíduo seu autorrespeito perdido, pois ele demonstra, na articulação coletiva, sua posição no mundo, compartilha ideias e desenvolve um processo de defesa frente às situações de desrespeito experimentada. A solidariedade propicia no interior do grupo a experiência de reconhecimento — fazendo os membros alcançarem uma espécie de estima mútua

O nexo existente entre experiência de reconhecimento e a relação consigo resulta da estrutura intersubjetiva da identidade pessoal: os indivíduos se constituem como pessoas porque, da perspectiva dos outros que assentem ou encorajam, aprendem a se referir a si como seres a quem cabem determinadas propriedades e capacidades, pois as lutas por reconhecimento são intersubjetivas. (HONNETH, 2003, p.272).

Reconhecimento e respeito são atitudes que precisamos adotar, pois estas possibilitam nossa integridade como seres humanos. A autoconstituição do ser é, pois, uma construção dialógica, multidualógica na qual os sujeitos operam em conjunto e são transformados pela existência do outro.

### **Educação, o Cuidado de Si e a Estética da Existência**

O reconhecimento de si e do outro se estabelece como pensamento e mecanismo que propicia o pensamento e as práticas do cuidado de si. É a partir de tais práticas que se forja uma estética da existência coerente com a autorrealização humana, sendo a educação a principal agência do aprendizado deste cuidado.

Somos formados a partir da educação que recebemos e da qual participamos. Nas palavras de Brandão (1989, p.47),



“A educação do homem existe por toda parte, e muito mais do que a escola, é o resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes.” Assim, as sociedades modernas fundaram seus modos e sistemas públicos de educação calcados nos objetivos e procedimentos de disciplinarização dos indivíduos, bem como de populações, a que Foucault (1988, p.165) chamou de biopolítica: “tecnologias modernas de poder que tomam por alvo a vida”, para produzir sujeitos dóceis e úteis aos interesses dos seus Estados e de setores sociais, a exemplo da mídia, da educação e do setor jurídico, que lhes servem e dão legitimidade social aos seus interesses. Neste caso, tais interesses tiveram por fundamento a desigualdade social com seus processos seletivos, estabelecendo as diferenças humanas como hierarquias, definindo os seres dignos e os não dignos de respeito, prestígio, distinção social e direito a um bom viver livre e confortável.

Nesta perspectiva, a educação moderna se constituiu, segundo Foucault, como um arsenal de dispositivos disciplinares variados para estrategicamente construir processos de subjetivação e assim fabricar os sujeitos assujeitados à sociedade disciplinar. Diz este:

Duas imagens, portanto, da disciplina. Num extremo, a disciplina-bloco, a instituição fechada, estabelecida à margem, e toda voltada para funções negativas: fazer parar o mal, romper as comunicações, suspender o tempo. No outro extremo, com a panoptismo, temos a disciplina-mecanismo: um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir. O movimento que vai de um projeto a outro, de um esquema de disciplina de exceção ao de uma vigilância generalizada, repousa sobre uma transformação histórica: a extensão

progressiva dos dispositivos de disciplina ao longo dos séculos XVII e XVIII, sua multiplicação através de todo o corpo social, a formação do que se poderia chamar grosso modo a sociedade disciplinar. (FOUCAULT, 1987, p.172).

Quanto à ação disciplinar, Foucault a entende em dois modos interdependentes e complementares que abarcam a constituição do sujeito moderno:

Um na ordem do saber (forma discursiva de controle da produção de novos discursos) e outro na do poder (o conjunto de técnicas em virtude das quais os sistemas de poder tem por objetivo a singularização dos indivíduos). (CASTRO, 2009, p.110).

Neste pressuposto, a educação moderna foi erigida enquanto prática social e política sistemática e intencional, tendo por finalidade formar homens e mulheres para viverem disciplinarmente em sociedade. Tal prática foi construída a partir das características e dos projetos de sociedade que as instâncias sociais de poder foram engendrando, visando modelos de ser, pensar, fazer e conviver, ensinados sobremaneira na escola. Para tanto, foram construindo pensamentos e ideais acerca do tipo/modelo de sociedade e dos tipos/modelos de homem a serem formados. Assim se constituiu a educação enquanto pensamento, política e prática disciplinar, formativa de corpos e de almas docilizados, articulando-se a um determinado desenho social, político, econômico e cultural a partir do qual se tem produzido processos de subjetivação objetivando a formação de sujeitos assujeitados.

Na segunda metade do século XX, esse modelo social disciplinar entra em crise, suscitando uma “crise de paradigmas”, mostrando sinais de esgotamento desse modelo de or-

ganizar, explicar e justificar a vida. Tal acontecimento está a engendrar nova configuração social e a alterar os modos de pensar, sentir, agir e relacionar-se dos homens, instituindo a contemporaneidade como tempo de incertezas no qual a capacidade das metanarrativas em explicar e instituir a realidade é colocado em questão e em descrédito (SILVA, 1994), surgindo questões e reflexões que demandam novas perspectivas para se pensar o viver humano, tais como as noções de complexidade e cuidado de si.

Foucault (1985) assinala que na Antiguidade “o cuidado de si” e “o conhece-te a ti mesmo” estavam associados, porém na Modernidade há a ruptura e o conhece-te a ti mesmo foi instituído como regra para o viver a vida, fazendo operar sistemas de conhecimentos uteis ao controle pelo outro, servindo para o sujeito dar-se a conhecer pelo outro como modo de assujeitamento e de controle, a exemplo do que acontece no exame escolar, na confissão religiosa, criminal, médica e psicológica. Este filósofo entende o cuidado de si como o ocupar-se consigo, o cultivar-se como técnicas de si, governo de si, uma cultura de si produzida na relação e no reconhecimento do outro, instituindo uma ética de si, uma estética ou artes da existência. Foucault (1984, p.17-18) as define como sendo

Práticas refletidas e voluntárias através das quais os homens se fixam regras de conduta, como também procuram se transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de estilo.

As práticas de reconhecimento de si e cuidado de si e dos outros possibilitam a configuração de um “corpo existencial do sujeito” que implica, além do estilo de vida, o retorno a si mesmo, entendendo que as verdades, vontades de verdade e os

discursos de verdade não são absolutos, fixos, nem universais e que não estão fora e nem são produzidas fora de cada sujeito.

A estética da existência, em consonância à complexidade, consiste na forma de pensar a constituição do ser e a capacidade deste instituir seu espaço para viver e assumir as práticas de si a partir da sua sensibilidade e criticidade, razão e sentimentalidade ao que lhe é apresentado como verdadeiro. Corresponde a uma postura na qual o sujeito impede que o “poder” o governe e produz processos de autorrealização.

### **Considerações Finais**

Neste texto refletimos sobre a complexidade peculiar da condição humana em convergência com os processos que envolvem o cuidar de si e a construção de sua própria subjetividade — como cenários a delinarem uma estética da existência humana.

Assim, articulamos teorias acerca da complexidade (MORIN), do reconhecimento (HONNEHT), cuidado de si e a estética da existência (FOUCAULT), pretendendo apresentar a vida como uma obra de arte continuamente em construção e como processo produzido nas relações que o sujeito estabelece consigo, com os outros e com o mundo, sendo desafiado a compreender-se na sua complexidade e a escolher, no âmbito das diversas possibilidades de verdades que lhes são apresentadas, valores, caminhos e estilos de vida que, articulados, configuram sua autoconstituição.

### **Referências**

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Tradução de Ingrid M. Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria T. da C. Albuquerque e J. A. Ghilhon Albuquerque. 21ª reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Trad. de Maria T. da C. Albuquerque. 13. ed. 21ª reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Tradução de Maria T. da C. Albuquerque. 13. ed. 21ª reimpressão. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Ed. 34, 2003.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *Terra-pátria*. Edgar Morin e Anne Brigitte Kern. Tradução de Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina. 1995.

\_\_\_\_\_. *A cabeça feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. 128P

\_\_\_\_\_. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2007.

SILVA, T. T. da. Adeus às Metanarrativas Educacionais. In: \_\_\_\_\_. *O sujeito da educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

## EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A PAZ: A CONSTRUÇÃO DE UMA LINHA DE PESQUISA

*Nei Alberto Salles Filho*

### **Contextualizando a Questão Problema**

Ao pensar uma situação problema a ser pesquisada precisamos deixá-la objetiva. Ao mesmo tempo, neste esclarecimento, mais questões são agregadas, deixando claro que é no melhoramento das perguntas que encontramos perspectivas mais viáveis para pensar o problema com rigor acadêmico. Nossa proposição, neste artigo, é justificar a construção da Linha de Pesquisa Educação Física, Esportes e Educação para a Paz, no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Formação de Professores, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação — Mestrado e Doutorado — da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. Com a referida linha, objetivamos pensar a Educação Física e Esportes como possibilidades de prevenção das violências escolares, através de metodologias que privilegiem aspectos estruturados pelas questões da Educação para a Paz.

Neste cenário, de antemão, ressaltamos que tais questões são muito presentes no cotidiano escolar, mas ainda não tão presentes na pesquisa científica. Existe uma “massa de dados” considerável sobre a violência, mas que somente mostram os “números” sem dar voz aos atores, contextos e desdobramentos das situações. De outro lado, há uma boa quantidade de reflexão teórica sobre a violência, mas também assentada em olhares macro, que pensam a sociedade em geral, sem

aprofundar nos pequenos dramas cotidianos das violências no interior das escolas.

Um exemplo simples, mas que ajuda nesta compreensão se dá no seguinte caso: “Em uma aula de Educação Física com conteúdo esportivo, dois alunos se desentendem por algo aparentemente sem importância e entram em conflito. Nesse momento, o professor, considerando aquilo natural, uma vez que o esporte traz em sua base a noção de vigor, competição e dedicação, não interfere na situação, pois para ele, os alunos “têm que aprender como é a vida”! No lance seguinte da partida, existe um “revide” por parte de um dos alunos e, então, ambos entram em situação de violência verbal e física. Só neste momento existe a intervenção do professor, mas já no sentido punitivo, sem dialogar, encontrar os motivos, fomentar o diálogo e crescimento dos alunos”.

Do exemplo tão simples e corriqueiro do dia a dia das escolas, emergem inúmeras questões como: a concepção do professor sobre educação, educação física, esportes, convivências; todas que tangem à perspectiva sobre violência e paz nas relações humanas. Mesmo supondo que um bom “ensino de” Educação Física com o professor formado bem em didática, com noções de psicologia e sociologia, ainda faltam elementos importantes no contexto das convivências escolares, como o entendimento do papel pedagógico dos conflitos e a noção de que a prevenção das violências também pode compor as práticas pedagógicas. Na continuidade da discussão do problema, concordamos com Luna (2007):

Um dos recursos úteis no detalhamento do problema de pesquisa é o destrinchar a formulação inicial, buscando destacar as respostas que o pesquisador gostaria de obter, ou pelo menos, indicar que aspectos do fenômeno a estudar ele julga necessário cercar. (p.30).

Nesse contexto, o projeto de linha de pesquisa busca questionamentos gerais e caminha na tentativa de qualificá-los. Temos de início questões fáceis de identificar no cotidiano escolar, nas salas, pátios, quadras esportivas, conforme vimos no exemplo, que são as violências de toda ordem que estão presentes de maneira cada vez mais frequentes, graves e consideradas “normais” no dia a dia das instituições educacionais. Num olhar superficial podemos dizer que tais violências são apenas o reflexo da violência social mais ampla que se apresenta na sociedade. Esta percepção está no discurso de muitos professores que atuam na educação básica e que consideram impossível pensar quaisquer mudanças. Aqui temos uma primeira pergunta: As violências escolares são resultantes apenas de um mundo e de uma sociedade violenta? Responder “sim” à questão implica desconsiderar a escola como espaço de relações e convivências, construção e desconstrução de significados. Responder “não” nos faz caminhar adiante e pensar em como a escola, além de refletir, em grande medida, a violência estrutural da sociedade, também é portadora de mecanismos de violência, à medida que as pessoas presentes no espaço de relações criam situações de conflito, disputas por poder, reconhecimento e autoafirmação.

Embora os argumentos até aqui apresentados sejam amplos, devemos reconhecer que compõe as ações humanas, incluindo aqui a escola. Dessa condição, outras perguntas surgem: na medida em que a escola é o local de encontro de muitas e diferentes pessoas, não serão os conflitos e as violências marcas naturais dessa instituição? Aqui novamente podemos tender a responder positivamente, mas sob pena de cairmos na armadilha comum referente aos estudos sobre violência e nãoviolência. É fato que os conflitos são inerentes aos seres

humanos, devido à diversidade que nos caracteriza. Porém, conflitos não são necessariamente violências, mas sim, efetivamente, diferenças em jogo buscando equilíbrio. Em grande medida, portanto, conflito é essencialmente uma questão pedagógica que precisa ser compreendida e desenvolvida pelos profissionais que vivem a educação e a escola.

Aqui cabe uma primeira síntese sobre as questões que cercam um possível problema que justifica a linha de pesquisa: considerando a grande maioria das pesquisas sobre o fenômeno da violência, raramente a perspectiva do conflito é discutida. Muitas vezes, os termos são tratados como sinônimos. Portanto, qualquer estudo que se pretenda mais efetivo na proposição de alternativas para a prevenção das violências escolares deve considerar a mediação de conflitos como parte determinante. Nesse sentido, mais uma indagação surge: reconhecendo que existe necessidade de aprofundar a discussão sobre mediação de conflitos e prevenção das violências nas práticas educacionais escolares, podemos dizer que devem ser criadas disciplinas para tal fim? Mesmo que isso pareça exagero, de fato existem conhecimentos sobre tipologia de violências, metodologias dialogadas para a mediação de conflitos e práticas diferenciadas para o trabalho com direitos humanos e valores humanos, ou seja, há um campo que vem sendo estudado faz algumas décadas e em diferentes países, em torno daquilo que vem sendo chamado de Educação para a Paz.

O contexto até agora, complexo e difuso em relação ao problema de pesquisa, ainda requer a inserção da Educação Física e Esportes na escola a partir de uma questão central: não seria muito “esforço” encaminhar uma investigação das relações entre “violências-conflitos-paz” apenas para pensar a



Educação Física e Esportes em meio a tantas outras questões como políticas públicas, a gestão escolar ou as próprias áreas clássicas do conhecimento (Filosofia, Sociologia e Psicologia) na busca de elementos para qualificar o entendimento da área? Esta questão não é simples e nem fácil de ser respondida. O fato é que as violências nas escolas chegam a ser quase insuportáveis para muitos professores e raramente são vislumbrados nos modelos atuais de formação inicial, elementos de suporte ao enfrentamento deste quadro.

Especificamente a Educação Física e Esportes no contexto escolar também sofrem o impacto de todas as questões levantadas até o momento e, ainda, incorporam uma violência mais “própria” da área, que é a cultura, especialmente esportiva, ligada a idéia de vencer a qualquer custo, de tratar o adversário como inimigo, sem respeitá-lo e nem reconhecê-lo como indivíduo. Isso é muito comum entre torcidas rivais e entre muitos atletas, mas se reproduz no interior das escolas, nas aulas, onde os objetivos são (ou deveriam ser) diferentes. Não é por acaso que grande parte das violências escolares tem como origem as aulas de Educação Física ou momentos em que os alunos estão praticando esportes (intervalos, aulas vagas). Essa violência, que surge na prática esportiva, é levada para as “brigas na saída”, ou transformadas no *bulliying* perante os mais frágeis e, no crescimento da intolerância entre grupos de alunos, entre turmas, gerando toda uma situação em que as relações humanas e o processo ensino aprendizagem seja comprometido, não só na Educação Física, mas em todo o contexto escolar. Assim, estabelecemos marcos dos problemas a investigar na Linha Pesquisa Educação Física, Esporte e Educação para a Paz: as aulas de Educação Física, através de suas práticas pedagógicas (particularmente o Esporte), em

escolas públicas, com adolescentes, contribuindo para a prevenção das violências escolares. Porém, o que destacamos é que nossa intenção não é simplesmente discutir a Educação Física e Esportes relacionando com alguma teoria sobre violência ou paz, mas sim, redimensionar as próprias questões sobre mediação de conflitos como pedagogia, articulada com o objeto central. Com isso, pretende-se afastar a ideia de “colar” o problema a alguma teoria, mas de observar o movimento de construção de significados que se dá às violências e à paz no cotidiano educacional, através dos diferentes atores.

Reconhecendo a importância da escola na formação do cidadão e, concordando com a necessidade dessa recuperação de espaços da Educação Física escolar, é que pensamos que os avanços na área, atualmente, estão justamente em não partir só da reflexão da própria área em si, mas sim, dos pressupostos intercambiáveis com outras vertentes, como o caso dos estudos da mediação de conflitos, violências e paz.

### **Perspectiva e Objetivos Alongados da Linha de Pesquisa**

Considerando as questões levantadas na definição do problema de pesquisa, procuramos justificar a relevância deste estudo a partir de alguns marcos: a) programas e projetos ligados à prevenção de violências e educação para a paz estão presentes em muitas escolas, em diversos municípios e estados brasileiros, mas ainda desenvolvidos muito mais pelo senso comum e boa vontade, do que fundamentados em pressupostos educacionais concretos; b) as pesquisas em relação às violências escolares, realizadas por diferentes grupos e instituições apontam dados de crescimento das mesmas especialmente na adolescência e, ao contrário, as pesquisas

sobre alternativas pedagógicas para o enfrentamento deste problema são ainda reduzidas; c) a área da Educação Física é uma das mais exploradas em relação a argumentos pela “paz” e “cooperação”, mas ainda é uma das que mais reproduzem violências na escola; d) justamente por não encontrar estudos mais rigorosos na mediação entre “violências-conflitos-paz”, na área da Educação Física, a formação dos professores ainda é limitada em criar alternativas pedagógicas que avancem da imagem do “professor legal” que tem “uma interação melhor com os alunos”, entre tantos chavões que absolutamente não carregam em si, posturas pedagogicamente coerentes em relação à ética, respeito à diversidade e promoção de autonomia; e) documentos internacionais da ONU e da UNESCO evidenciam a Educação Física e o Esporte como elementos estratégicos no desenvolvimento humano e para uma cultura de paz. Tais documentos embasam políticas públicas para o esporte e lazer no Brasil ao longo dos últimos anos; f) a década em que vivemos marca um momento especial para a Educação Física e Esportes no Brasil, com a realização da Copa do Mundo de Futebol (2014) e as Olimpíadas do Rio de Janeiro (2016). Isso tem colocado o esporte (como conteúdo privilegiado da Educação Física) mais presente na mídia explorando seus aspectos de desenvolvimento das pessoas, da cultura e do país. É um momento singular para discutir uma pedagogia da Educação Física voltada efetivamente para convivências positivas, prevenção de violências e cidadania.

Considerando os fatores mencionados, estabelecemos como objetivos da organização da linha de pesquisa: geral: Analisar a Educação Física e o Esporte escolar em suas relações com a prevenção das violências, mediação de conflitos e educação para a paz; específicos: aprofundar o entendi-

mento sobre as violências e convivências na escola e como a Educação Física e Esportes podem contribuir no processo de prevenção; relacionar as questões da mediação de conflitos e educação para a paz como aspectos pedagógicos fundamentais para a prevenção das violências e proposição de alternativas pedagógicas concretas para a Educação Física Escolar; compreender a relação da Educação Física e Esportes com as violências escolares a partir da inserção na comunidade escolar; estabelecer elementos teórico-metodológicos que contribuam para subsidiar a formação inicial e continuada de professores de Educação Física, nas questões da prevenção das violências escolares.

### **Breves Notas sobre o Referencial Teórico**

Considerando que as pesquisas relacionando a Educação Física e Esportes com a prevenção das violências, são praticamente inexistentes no Brasil. Alguns estudos apontam para as características positivas que a Educação Física e Esportes apresentam nas relações humanas, como aponta Finck (2010):

O Esporte, principalmente nas modalidades coletivas, possibilita tanto a formação de novo grupos de relacionamento, como ensina novas formas de se relacionar por meio da sua prática, oferecendo também inúmeras situações para o desenvolvimento de competências necessárias para uma boa convivência em grupo, como a tolerância, a aceitação do outro naquilo que é melhor, como também as suas limitações. (p.125).

É justamente nesse espaço de construção de convivências e valores mais profundos, como a tolerância, o respeito às diferenças, a aceitação do outro no reconhecimento de si, entre tantas possibilidades humanizadoras da Educação Física e

Esportes, que somos provocados a pensar no movimento da Educação Física para a Paz. Por isso optamos em abordar, nesse momento, questões referentes à Educação Física para Paz, fundamentada nos estudos de Callado e seus colaboradores, que constituíram na Espanha, desde o ano de 1993, um grupo de estudos das relações da Educação Física com a Educação para a Paz. O referido grupo tem sua sede em Valladolid. Também, nesta revisão de literatura, analisamos alguns pontos do documento da Organização das Nações Unidas (ONU) intitulado *Esporte para o Desenvolvimento e a Paz*, que possibilitam ampliar perspectivas da Educação Física e Esportes em seus desdobramentos no cotidiano das práticas pedagógicas com o foco da não-violência. Para Callado, a Educação Física para a Paz tem como objetivo determinar a contribuição que a área de Educação Física pode trazer a um projeto de Educação Para a Paz, como ele mesmo expressa:

Partindo do modelo de educação humanista que propugnamos, buscamos a formação de pessoas que sejam capazes de responder criticamente aos problemas sociais, quer dizer, que estejam preparadas para opinar sobre a sociedade em que vivem e se esforcem para melhorá-la. (2004,p.52).

Segundo Callado, uma proposta de Educação Física para a Paz teria que integrar temas transversais da educação como: ética, saúde, meio ambiente, gênero, multiculturalismo, entre outros. Ao contrário do que se pensa, o processo de Educação para a Paz é balizado por perspectiva crítica e de revisão da própria trajetória pessoal e profissional. Por isso, a proposta de Callado é adequada para pensar a relação com a Educação para a Paz. Ao falar sobre a complexidade das discussões sobre uma Educação Física para a Paz, Callado (2004) apresenta a seguinte reflexão:

Nesse sentido, tendo sempre presente à dimensão interdisciplinar e transversal da educação para a paz, não se trata de investigar absolutamente tudo na Educação Física, mas de destacar aqueles elementos que, por suas próprias características essenciais da área da Educação Física, tendem a se converter num referente básico da Educação para a Paz. Assim, pode ser difícil, por exemplo, abordar conteúdos relacionados com a educação para o desarmamento, mas, pelo contrário, parece uma área privilegiada para trabalhar com assuntos relacionados à regulação de conflitos, relações grupais, habilidades sociais, etc. (p.51).

Este ponto é relevante à medida que parte-se de possibilidades concretas de onde a Educação Física e Esportes podem potencializar aspectos referentes à não-violência e as convivências mais positivas. Ao mesmo tempo, devemos estar muito atentos para tratar a Educação Física e Esportes de maneira pedagógica e não ufanista, como é muito comum entre profissionais da área. Um alerta disso é feito por Barbosa (2010) quando diz que:

Como um dos fenômenos sociais mais difundidos no planeta, o esporte ocupa hoje um papel de destaque na vida da maioria das pessoas. Entretanto, apesar da sua influência, o esporte não “utiliza” seu potencial para tornar o mundo um lugar mais harmonioso, pautado na justiça e igualdade. (p.100).

Justamente por esse motivo, quando abrimos a discussão e propomos uma pesquisa sobre Educação Física e Esportes na perspectiva da Educação para a Paz, acreditamos que é possível pensar outras formas de abordagem que favoreçam o conhecimento da própria personalidade, melhorem a capacidade de relacionar-se em grupo, promovam processos de regulação de conflitos mais adequados, respeitem as dife-

renças culturais e individuais, entre outros aspectos, como diz Fensterseifer “[...] o esporte, penso eu, é o “fenômeno de superfície”, é o sentido dado ao “fenômeno de fundo”, que é a ludicidade humana [...]” (2006, p.30). Nesse sentido, dizemos que, na Educação Física e Esportes, o grande “sentido de fundo” (atualmente nas escolas) está nas questões dos valores humanos, nas convivências e no processo de mudança gradual de práticas violentas para práticas não-violentas, que contribuam para uma cultura de paz.

Nesse sentido concordamos com Velozo (2010) que argumenta a favor de que o professor “possa atuar como um mediador simbólico que se contrapõe aos discursos acríticos sobre as práticas corporais.” (2010, p.33). Conforme vamos delineando neste artigo, uma Educação Física para a Paz, longe de uma proposta acrítica, só existe e tem sentido com a análise conjunta dos fenômenos das violências e dos conflitos. Portanto, novamente salientamos que a Educação Física e Esportes podem ampliar muito sua abrangência, como prática educacional privilegiada, à medida que dialoguem horizontalmente com as questões das “violências-conflitos-paz.”

Nesse caminho, ao aprofundar a reflexão entre Esporte e Paz, uma contribuição é fundamental na análise macro. Trata-se do documento da Organização das Nações Unidas (ONU), criado por uma Força-Tarefa nos anos de 2002 e 2003, que contou com a participação de Agências Internacionais para discutir o esporte no sistema das Nações Unidas. O trabalho chamado de “Força-Tarefa entre as Agências das Nações Unidas sobre o Esporte para o Desenvolvimento e a Paz”, contou com as seguintes Agências da ONU: Organização Internacional do Trabalho (OIT), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Progra-

ma das Nações Unidas para o Desenvolvimento (UNDP), Organização Mundial da Saúde (OMS), Voluntários das Nações Unidas (UNV), Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), Escritório do Alto Comissário das Nações Unidas para Refugiados (UNHCR), Fundo de Emergência das Nações Unidas para as Crianças (UNICEF), Escritório das Nações Unidas para o Combate às Drogas e ao Crime (UNODC) e Programa Conjunto das Nações Unidas para o HIV/AIDS (UNAIDS). A intenção foi reunir e conhecer as diferentes experiências das Agências em relação ao esporte. Nesse contexto, a Força-Tarefa focou na promoção da utilização coerente do esporte em atividades relacionadas à Paz e ao Desenvolvimento da Humanidade. O documento foi intitulado *Esporte para o Desenvolvimento e a Paz: em direção à realização das metas de desenvolvimento do milênio*.

Em linhas gerais, o documento da ONU discute o potencial do esporte como ferramenta para o desenvolvimento e a paz, ressaltando e procurando ressignificar os valores clássicos presentes no esporte, como a cooperação e o respeito. O conceito definido pela Força-Tarefa é de que os esportes “são todas as atividades físicas que contribuem para a boa forma física, para o bem-estar mental e para a interação social” (RELATÓRIO, 2003, p.03). Além disso, o relatório explicita a relação entre esporte e educação, entendendo o esporte como uma “escola para a vida”. Trata-se de um argumento interessante, mas também relativo, à medida que os valores do esporte podem ser positivos ou negativos, como uma prática humana e social. A discussão ainda reforça o caráter inclusivo do esporte, dando exemplos de sua utilização em campos de refugiados e durante as guerras. Um argumento relevante neste sentido reside na reflexão a seguir:

A educação física é um componente essencial da educação de qualidade e uma parte integral da aprendizagem por toda a vida. Negligenciar a educação física reduz a qualidade da educação, com futuros impactos negativos na saúde pública e nos orçamentos da saúde. A educação física é a única matéria no currículo escolar que focaliza especificamente o corpo — seus próprios, assim como os dos outros — e os ajuda a lidar com muitos dos desafios enfrentados por jovens, incluindo o risco do HIV/AIDS e outras doenças sexualmente transmitidas e os perigos do tabaco e das drogas. Oferecer aos alunos a oportunidade de praticar esporte na escola assegura de que recebam uma educação completa que trate do corpo, da mente e do espírito. (ONU, 2003, p.18).

Este é o aspecto importante do documento, argumentar a favor de um novo olhar e posicionamento frente ao universo da Educação Física e Esportes na educação. Um universo que amplia a visão do esporte como mera atividade e o coloca como elemento humano potencialmente rico para o mundo do século XXI. Pelas questões apontadas e considerando esta década como sendo importante no Brasil, em relação aos grandes eventos esportivos, Copa do Mundo e Olimpíadas, o impacto desta reflexão é considerável. Como observamos, ainda que numa breve revisão de literatura, não há muitas possibilidades de relacionar a Educação Física e Esportes com as violências, buscando apenas “colar” uma sobre a outra. Existe um “pano de fundo” complexo que vai do entendimento das violências e que, requer no mesmo momento, uma perspectiva que pense o seu oposto, a não violência. Nesse processo dialético, encontramos o conflito como o elemento pedagógico privilegiado, que estabelece o norte, a mediação, o processo dialógico de construção de convivências qualificadas, que possam contribuir timidamente, mas efetivamente, para uma cultura de paz.

Assim, o movimento de aproximar a Educação Física Escolar das questões da Educação para a Paz, mediação de conflitos e prevenção de violências requer apresentar algumas definições conceituais de base, o que procuramos encaminhar. Nos estudos científicos que embasam o campo de estudos da Educação para Paz, temos dois teóricos mundialmente conhecidos como estruturadores do pensamento sobre o tema. Um deles é o norueguês Johann Galtung, que desde os anos 1960 pesquisa a Educação para a Paz através da perspectiva pedagógica do conflito e a construção de uma epistemologia da paz. Os estudos de Galtung nas últimas décadas criaram o movimento internacional conhecido como *Peace Research*, ou, a pesquisa da paz. Os estudos teóricos de Galtung foram tratados metodologicamente como elementos constitutivos das práticas pedagógicas em diversos países nas últimas décadas. Na Espanha, esse processo foi mais elaborado e grande parte disso, foi desenvolvido por Xesús Jares, da Universidade de Coruña, que desde os anos 1980 dedicou-se a aos estudos da paz.

Mesmo que nossa fundamentação teórica passe por demais autores, pretende-se aprofundar nos estudos destes dois pesquisadores — Galtung e Jares — ao longo do desenvolvimento do projeto, pelo fato de subsidiarem muitas análises pertinentes na incorporação da Educação Física e Esportes. Nesse contexto, reconhecemos que os alunos dentro do ambiente escolar, são reflexos da sociedade onde vivem. Mas isso por si só, não justifica as violências apresentadas na escola e, mais especificamente, nas aulas de Educação Física. A partir desta afirmação, percebemos a importância da aproximação dos estudos a respeito das violências escolares com a Educação Física e Esportes, para refletir sobre elas em função da idéia de prevenção da violência e mediação de conflitos.

A violência que vemos hoje na sociedade faz parte de um processo cultural histórico, não sendo então um fenômeno recente. Questões históricas de configuração da sociedade e das relações humanas, o individualismo, a manipulação do poder, corrupção entre tantas questões, tornaram-se parte das relações do sistema social. Com isso muitas formas de violência foram sendo legitimadas na sociedade. Aqui, cabe destacar a reflexão feita por Mattos e Gentili (2011) sobre violências:

Qualquer que seja a referencia conceitual, é consensual que a percepção de que ocorrências como guerras, fome, tortura, assassinato, preconceito, vandalismo e outras, são manifestações da violência. Na comunidade internacional de direitos humanos, esse conceito amplia-se ainda mais, sendo a violência compreendida como todas as violações dos direitos tipificados a partir da tríplice concepção de Marshall (1965): direitos civis (vida, propriedade, direito de ir e vir, de consciência e de culto); direitos políticos (votar e ser votado, ter participação política); direitos sociais (habitação, saúde, educação e segurança), acrescidos dos direitos econômicos (emprego e salário) e culturais (manter e manifestar sua própria cultura). (p.20).

Em relação à escola, existe a necessidade de pensar nas manifestações de violências que afetam o processo pedagógico e as convivências. As violências sociais tomam contornos próprios na escola, surgindo como formas de agressão, abusos verbais, *bullying*, que inviabilizam quase que completamente o processo pedagógico nas diferentes disciplinas escolares. Por isso, dizemos que a definição da violência no ambiente escolar deve considerar a realidade e o contexto da escola e dos alunos, além da relação dos professores, as construções comunitárias e a forma com que cada espaço se relaciona com tantas variáveis. Considerando as questões acima, abrimos a

reflexão para a necessidade de construir no interior das escolas um caminho pedagógico da Educação para a Paz.

O conhecimento em geral sobre a cultura da paz tem sido estabelecido de maneira a mais acessível, mundialmente, a partir da Resolução da Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) número 53/243 de setembro de 1999, que teve o título: Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. No ano 2000 foi proclamado o Ano Internacional da Cultura da Paz pela Secretaria Geral das Nações Unidas, tendo como objetivo fomentar o diálogo e a troca de experiências sobre a paz. Em linhas gerais, a partir da proposição da ONU, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), aponta que a cultura de paz possui muitas dimensões relacionadas ao desenvolvimento, às oportunidades de maneira igual para todos e a justiça. A cultura de paz é a promoção a longo prazo de mudanças baseadas em atitudes pacíficas resultando positivamente em uma melhor qualidade de vida como explicita Milani (2003):

[...] Promover a cultura de paz significa e pressupõe trabalhar de forma integrada em prol das grandes mudanças ansiadas pela maioria da humanidade — justiça social, igualdade entre os sexos, eliminação do racismo, tolerância religiosa, respeito às minorias, educação universal, equilíbrio ecológico e liberdade política. (p.131).

Outra dimensão a ser fundamentada em projetos que pretendam pesquisar temáticas referentes à prevenção das violências é noção de conflito, à medida que é o elemento pedagógico articulador das noções de violências e paz. Basicamente, podemos definir o conflito como uma situação de incompatibilidade de metas, ou a percepção de que estas são incompatíveis, ocorrendo em âmbito intrapessoal, interpes-

soal ou intergrupar. O conflito caracteriza-se por um tipo de situação em que as pessoas ou grupos sociais procuram ou preservam metas opostas, afirmam valores antagônicos ou têm interesses divergentes (JARES, 2002). Já para Lederach, (1984 *apud* JARES 2002) o conflito é uma luta travada entre, pelo menos, duas pessoas ou grupos independentes, que perseguem objetivos incompatíveis, com recompensas escassas e interferências do outro na realização de suas metas. Segundo Callado (2004):

A partir da concepção negativa, vê-se o conflito como uma realidade não desejável, como algo que se deve evitar de qualquer jeito. De fato, a concepção tradicional da paz a define como ausência de conflito. Popularmente, o conflito é interpretado como um fato negativo. Falamos de “pessoas conflitantes” para nos referirmos aqueles que manifestam condutas diferentes e têm críticas a determinados valores ou comportamentos estabelecidos. (p.24).

Essa visão negativa do conflito também leva consigo um conceito igualmente negativo para dentro da escola, em que é visto como sinônimo de “brigas” entre as pessoas. Podemos dizer que, na maioria das vezes, as situações de conflitos na escola, justamente pela falta de clareza da importância pedagógica da mediação, acabam sendo suprimidas, sufocadas e não trabalhadas. Isso pode ser pensado na imagem de dois adolescentes em frente a um adulto, após uma situação de conflito, em que, perante a tentativa de argumento de ambas as partes, o adulto diz: “não interessa o que houve, apertem as mãos e façam as pazes”. Como sabemos esta situação não se resolve e na maior parte das vezes, ela continua com a “briga na saída da escola”. É exatamente nesse processo que o entendimento sobre conflito e sua mediação acabam encontrando a justificativa

concreta para a prevenção de uma parte significativa das violências escolares. Em relação a essa questão, Jares (2002) diz:

No âmbito escolar, o conflito configura-se igualmente de uma perspectiva negativa. A partir de opções ideológico-científicas tecnocrático-positivistas, o conflito apresenta-se como disfunção ou patologia e, conseqüentemente, como uma situação que é preciso corrigir e, sobretudo evitar. (p.133).

Observamos novamente uma ideia inadequada de conflito no âmbito escolar, a perturbação da ordem da sala, e o desacordo entre necessidades (JARES, 2002), que geralmente leva à perturbação (ativa ou passiva) da efetividade da aula (PEARSON, 1984). Nessa perspectiva

o conflito deve enfocar-se, não como um fator distanciador, mas como elemento que se une às partes enfrentadas, obrigando-as a trabalhar juntas, cooperando na busca das soluções (LOZANO E RUEDA, 1997, p.31).

Sendo assim podemos colocar que enfrentar o desacordo não equivale a um processo autodestrutivo. O conflito não é mal em si, embora as pessoas possam responder a ele de forma negativa. Além disso, o conflito não apenas é uma realidade e um fato mais ou menos cotidiano nas organizações, como também é necessário encará-lo como um valor,

pois o conflito e as posições discrepantes podem e devem gerar debate e servir de base para a crítica pedagógica e, naturalmente, como uma esfera de luta ideológica e articulação de práticas sociais e educativas libertadoras (ESCUADERO, 1992).

Então, podemos e devemos entender o conflito não de forma negativa, mas sim, em uma concepção que busca o diálogo como elemento fundamental de mediação dessas situ-

ações. O conflito é um processo natural e necessário em toda a sociedade humana, é uma das forças motivadoras da mudança social e um elemento criativo essencial nas relações humanas. Essa concepção positiva do conflito, como um desafio, como uma das forças motivadoras da vida, é essencial para a vida social (JARES, 2002).

Exatamente nesta perspectiva da Educação para a Paz como a resolução não violenta dos conflitos é que acreditamos que a Educação Física e Esportes na escola são momentos especiais, através das suas práticas pedagógicas, para mobilizar os alunos na discussão e vivência de realidades colaborativas, cooperativas, que provoquem novas interações e convivências, longe da visão ingênua de paz, mas como perspectiva de entendimento ampliado.

## Referências

BARBOSA, C.L.A. *Educação física e didática: um diálogo possível e necessário*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2010.

CALLADO, C. V. *Educação para a paz: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos*. Santos-SP: Projeto Cooperação, 2004.

CORREA, R. A. O que entendemos por educar para a paz? In: MILANI, F.M (org.); JESUS, R. de C. D. P.(Org.). *Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador, 2003.p 105-112.

DO VALLE, L.E; MATTOS M.J.V. *Violência e educação: a sociedade criando alternativas*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011

ESCUADERO, J. M. Innovación y desarrollo organizativo de los centros escolares. In: CONGRESSO INTERUNIVERSITARIO DE ORGANIZACIÓN ESCOLAR, 2, Sevilha, 1992.

FENSTERSEIFER, P.E. Esporte na contemporaneidade: uma experiência de fronteira. In: REZER, R. (Org.). *O fenômeno esportivo: ensaios crítico-reflexivos*. Chapecó: Editora Argos, 2006.

FINCK, S. C. M. *A Educação física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação*. Curitiba, Ibpx, 2010.

FREIRE, A. M. *Educação para a paz segundo Paulo Freire*. In: *Revista Educação*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n.2, maio/ago. 2006.

GADOTTI, M. Saber aprender: um olhar sobre Paulo Freire e as perspectivas atuais da educação. In: LINHARES, C.; TRINDADE, M. *Compartilhando o mundo com Paulo Freire*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GRASA, R. Ciencia, científicos e investigación para la paz. Seminario de Investigación para la Paz, Cultura de Paz y conflictos, Zaragoza, Espanha, 1988. In: SERRANO, G. P. *Educação em Valores: como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JARES, X. R. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LEDERACH, J. P. Educar para la paz. Barcelona: Fontamara, 1984. In: *Educação para paz: sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LOZANO, F.; RUEDA, M. A. *Educación para la paz*. MICA, Madrid, 1997.

LUNA, S. V. *Planejamento de Pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Editora da PUC, 2007.

MACEDO, R.S. *Etnopesquisa critica, etnopesquisa formação*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MILANI, Feizi. *Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ, 2003.

MOREIRA, E.; CALEFFE, L.G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

ONU. *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz*. Resolução aprovada por Assembléia Geral em 06 de outubro de 1999, n. 53/243.

\_\_\_\_\_. *Esporte para o desenvolvimento e a paz: em direção à realização das metas de desenvolvimento do milênio*. ONU, 2003

PEARSON, C. *Cómo resolver conflictos em classe*. Ceac, Barcelona, 1984. In: SERRANO, G. P. *Educação em valores: como educar para a democracia*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SASTRE, G; MORENO, M. *Resolução de conflitos e aprendizagem emocional: gênero e transversalidade*. São Paulo: Moderna, 2002.

VELOZO, E. L. *A Educação Física e as práticas corporais: entre a tradição e a modernidade*. In: \_\_\_\_\_. *Educação física escolar: olhares a partir da cultura*. Campinas-SP: Autores Associados, 2010.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL E ESPIRITUALIDADE

*Clesley Maria Tavares do Nascimento*

### **Introdução**

O presente artigo traz alguns questionamentos sobre o aspecto espiritual da Educação Ambiental e sua abordagem no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, consideramos pertinente expor as dúvidas e reflexões surgidas durante a caminhada como educadora e ambientalista. Também será aqui relatada a experiência oriunda das aulas de campo ocorridas no aldeamento Pitaguary, responsável por desvelar os véus da relação do espiritual com a educação ambiental.

Era comum iniciar as aulas de Educação Ambiental conceituando meio ambiente como a interação entre os aspectos físico, biológico, social, cultural, político, psicológico e espiritual. Discorria sobre cada um deles, visando facilitar a aprendizagem daqueles que ali se encontravam, mas quando abordava o aspecto espiritual, surgia um certo desconforto, talvez remanescente da educação tradicional na qual fomos formados, cujo “espírito sempre foi um campo exclusivo das religiões.” (YUS, 2002, p.109).

Diante deste contexto foram surgindo questionamentos: Como trabalhar o enfoque espiritual na Educação Ambiental mantendo uma postura crítica? Como explicar o enfoque espiritual e sagrado, do meio ambiente, mantendo a credibilidade e superando o medo de parecer “ridícula” diante dos alunos e colegas de profissão?

Com o tempo, percebemos que os sentimentos de insegurança e inadequação relacionados ao tema eram fomentados

pela lógica do sistema econômico vigente, que supervaloriza a razão e a subordina à natureza, aos desejos e às ações antrópicas. Boff (1999) argumenta que essa lógica se mostra destrutiva da Terra e de seus recursos, da espiritualidade e do sentimento de pertença a algo maior que a razão possa explicar.

Em conformidade com o pensamento exposto, Façanha (2004, p.44) adverte que:

Com a vida humana e a natureza dessacralizadas e com os comportamentos que tocam a exploração de ambas devidamente naturalizados, justificados, o arranjo econômico-político capitalista coloca em movimento sua quinta e não menos importante estratégia de sustentação: rejeitar, afastar, excluir, reprimir toda e qualquer visão que lhe seja alternativa ou contraposta.

A espiritualidade, em essência, já se contrapõe ao arranjo capitalista, pois é substancialmente integradora do ser, contrária ao pensamento fragmentado, cartesiano, que rege a orquestra degradadora dos recursos naturais que assistimos nesses tempos de crise. Desta forma, urge reavaliar os pressupostos que embasam o conhecimento que norteia as ações humanas diante da natureza.<sup>1</sup> Isto implica como diz Leff (2001) em incorporar novos valores e sentidos ao conhecimento, presente em todo processo de significação do mundo e de apropriação da natureza.

Pela observação dos aspectos analisados corroboramos com Boff (1999) sobre a urgência de um novo *ethos* civilizacional, que nos permita dar um salto de qualidade na direção de formas mais cooperativas de convivência entre os seres hu-

---

<sup>1</sup> Para Maturana(2005) a sociedade ocidental está mergulhada na ideia de que é preciso controlar a natureza por acreditar que o conhecimento leva ao controle. Mas que isto não ocorre, pois o conhecimento não se traduz em controle e sim no entendimento, na compreensão, que leva a ações harmônicas com os outros e o meio.

manos e os demais seres da comunidade biótica, planetária e cósmica, visando um reencantamento face à majestade do universo e à complexidade das relações que sustentam todos e cada um dos seres.

### **Sobre a Educação Ambiental, Holismo e Espiritualidade**

A educação ambiental não se refere apenas a uma situação pedagógica, ela é tecida e enriquecida no diálogo em torno de uma determinada situação existencial. Assim, é imprescindível criar espaços dialógicos, onde os sujeitos possam expor suas subjetividades reflexivas a respeito das ações que exercem no entorno, significando-as.

Para Freire (1987), o diálogo é uma exigência existencial, é nele que homens e mulheres se constroem, vivenciando a ação reflexiva que origina o pensar crítico, único capaz de gerar o diálogo, sem o qual não há comunicação e nem a “verdadeira” educação. Nesse sentido, a educação é percebida como prática libertadora, emancipatória, balizada no pensamento crítico, o qual não comunga com a dicotomia mundo-homens, pois reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade.

Neste sentido, podemos considerar o diálogo como prioridade de qualquer educação comprometida com a emancipação do ser, independentemente dos adjetivos atrelados a ela, realidade que a torna única e livre dos modismos educacionais. Para Brügger (1999) “[...] o “ambiental” deveria ser parte intrínseca da educação como um todo e não de modalidade ou uma de suas dimensões [...] (p.78). Desta forma, levando em consideração que não há processo educativo fora do meio ambiente, é possível afirmar que toda educação é originalmente ambiental.

Portanto, é sobre o agir dos homens-mundo nesse “mundo-homens” que a educação ambiental emancipatória se insere. Ao resgatar questionamentos esquecidos ou propositalmente deixados para trás, por aqueles que são avessos ao diálogo, ela vai se construindo, tematizando o meio ambiente em todos seus aspectos: físicos, sociais, culturais, políticos, psicológicos e espirituais; a partir de uma perspectiva holística, integrando às “partes” e o “todo.”

O enfoque humanista, holístico, democrático e participativo, assim como também a permanente avaliação crítica do processo educativo são princípios básicos referenciados na Política Nacional de Educação Ambiental Lei Nº 9.795/99. Este fato nos leva a questionar se é por acaso que a educação ambiental possui em sua fundamentação legal a visão holística, a totalidade do ser, reconhecida como princípio básico do saber-fazer ambiental.

Sobre o paradigma holístico Albuquerque discorre:

O paradigma holístico relaciona-se de modo relevante à concepção sistêmica, que aprofunda o entendimento no modo como interagem as partes e o Todo, tendendo à ordem, à evolução e a autorrealização. O paradigma holístico dá conta de levar os novos conceitos emergentes do século XX para salutar dissolução ou reorganização das tendências reducionistas, seja no campo da ciência, da religião ou de qualquer outra área de atividade humana, inclusive a educação. (2011, p.85).

Apresentando uma abordagem aproximada do autor supracitado, Capra (2008) comenta que, durante o século XX, a mudança do paradigma mecanicista para o holístico não ocorreu uniformemente, mas de forma e velocidade diferentes em várias áreas científicas. Para o autor, a tensão bási-

ca desta mudança de paradigma é a tensão entre as “partes” e o “todo”, em que a ênfase nas partes tem sido chamada de mecanicista, reducionista e a ênfase no todo de holística, ecológica, organística ou sistêmica.

A estreita relação entre o holismo e o aspecto ambiental foi retratada na Declaração de Chicago, resultante da VIII Conferência Internacional de Educadores Holísticos, em 1990:

O holismo enfatiza o desafio de criar uma sociedade sustentável, justa e pacífica, em harmonia com a terra e sua vida. Implica uma sensibilidade ecológica, um profundo respeito pelas criaturas indígenas e modernas, e também pela diversidade de formas de vida no planeta. O holismo procura ampliar a maneira como nos vemos e a relação que temos com o mundo, exaltando nossos potenciais humanos inatos: o intuitivo, o emotivo, o físico, o imaginativo e o criativo, assim como o racional, o lógico e o verbal. (*Apud* Yus, 2002, p.21)

Por reconhecer e permitir em sua análise a complexidade da questão ambiental, a visão holística vem sendo apontada como caminho ideal para percorrer a dura jornada da atual superação paradigmática, originária das lacunas sem respostas deixadas pelo pensamento cartesiano.

Pela observação dos aspectos analisados, podemos afirmar que a educação ambiental é uma ferramenta estratégica na condução desse processo de transição de paradigmas, lembrando que mudança de paradigma implica em mudanças de atitudes, na internalização de novos valores, novos sentidos e significados para a existência humana. Nas palavras de Boff (1999), a permanente capacidade humana de criar sentidos e inventar símbolos é própria de um ser portador de espírito. Hoje, após séculos de cultura material, estamos optando por uma nova filosofia, holística, ecológica e espiritual capaz de

devolver ao ser humano o sentimento de pertença à Terra, ao universo e ao propósito divino.

A perda do sentimento de conexão com a natureza é mais comum do que se pensa, é característico da ideologia dominante separar o humano do natural. Essas fragmentações dificultam a compreensão sistêmica nossa com tudo o que nos cerca, pois nos coloca como algo externo e conseqüentemente alheio à degradação planetária. A dissociação do humano com a natureza rendeu-lhe até uma natureza própria: “a natureza humana”. Como se homens e mulheres não fossem constituídos por e pelo ambiente onde vivem.

Resgatar o sentimento de pertencimento à Terra é fundamental ao processo de sensibilização para a resolução dos problemas ambientais pelos quais estamos passando. Muito do descaso que há para com o cuidar da Terra deve-se, em parte, devido ao ser humano considerar-se à parte da natureza, esse “desligamento” forjado pelo pensamento cartesiano, dificulta a implementação e a continuidade de ações educativas ambientais, pois é difícil cuidarmos daquilo que não nos pertence ou que não sentimos pertencer; a convivência harmoniosa entre os seres e o meio é dependente deste sentir. Maturana (2005) adverte que, [...] somos como somos em congruência com nosso meio e que nosso meio é como é em congruência conosco, e quando essa congruência se perde, não somos mais.” (p.63). Logo, deixamos de ser quando não mais sentimos e nos reconhecemos pertencentes à Terra, a interação que deveria ocorrer entre nós com o que nos rodeia não acontece, então passamos a nos sentir desconectados, fragmentados e vulneráveis, tornamo-nos buscadores de algo que não sabemos o que é, embora tenhamos a vaga lembrança de sua existência.

Embora, como bem coloca Yus (2002) esse sentimento de estarmos desconectados é mera ilusão. Tanto a mística, como a física subatômica afirmam que estamos todos conectados a algo que vai além de nós mesmos; somos parte de uma realidade espiritual mais ampla, que pode ser ativada através de uma relação mais orgânica com a natureza. Mas, para que isso ocorra, é necessário que a natureza continue a existir; a qualidade da conexão, entre nós e o todo, é diretamente proporcional ao nível de conservação e respeito que concedemos a nós, ao outro e a tudo que nos cerca. A convivência harmônica com a natureza e a espiritualidade tecem a teia vital, nos faz sentir seguros, acolhidos e pertencentes a algo maior e divino.

Abordando essa questão e adicionando o aspecto educacional, Maturana (2005) postula que é preciso educar para recuperar tal convivência harmônica, educar para não explorar, destruir ou abusar da natureza. Educar de modo que o conhecimento não seja mensurado pelo grau de domínio do mundo natural e sim pelo desejo em conhecê-lo, e que o bem-estar humano se dê no bem-estar da natureza em que se vive. Para tanto, é necessário respeitar o mundo natural que nos sustenta, devolver o que se toma emprestado da natureza.

Entendemos que essas considerações são suficientes para retratar, de forma clara e plausível, o aspecto espiritual contido na educação ambiental. Embora saibamos que esse entendimento necessita que cada um de nós se perceba como elo integrante de uma realidade maior, cuja soma das partes é bem maior que o todo. E que este todo se compõe de aspectos materiais e imateriais, visíveis e invisíveis, mas que, embora sejam abstratos, estão presentes e são fundamentais para a manutenção do nosso equilíbrio, homem e planeta.

## Sobre os Pitaguary

Os Pitaguary compõem o grupo das 12 etnias indígenas do Ceará, localizam-se nos municípios de Maracanaú e Pacatuba e têm uma população estimada em 2.800 pessoas. Atualmente, suas terras se encontram em processo de demarcação, e eles reivindicam parte do território do centro da aldeia, que ficou fora da demarcação devido a uma decisão judicial, fato que contribui para a demora do reconhecimento de suas terras<sup>2</sup>.

A luta pelo reconhecimento da terra indígena é, *a priori*, a luta de um povo por sua identidade cultural; cabe destacar que a identidade indígena está visceralmente interligada a terra. Assim, entendemos que o não reconhecimento das terras indígenas perpassa pela negação da existência de um povo. Para Diegues (1996), reconhecer-se pertencente a um grupo social específico é um dos critérios mais importantes para definição de culturas e populações tradicionais. O autorreconhecimento faz parte de um processo de identidade construída ou reconstruída, a partir de conflitos com a sociedade urbano-industrial e os novos mitos criados por esta.

Foi justamente em 2008, quando saiu a decisão do juiz negando o reconhecimento do território do centro da aldeia, que realizamos a nossa primeira aula de Educação Ambiental no aldeamento. Apesar da tensão em torno da posse da terra, fomos muito bem recebidos pelo cacique Daniel; desde então, através das aulas, nosso contato vem se estreitando.

A dinâmica das aulas de Educação Ambiental no aldeamento Pitaguary, foi se modificando à medida que ia sendo

---

<sup>2</sup> Veja: direitos humanos e a questão indígena no Ceará — Relatório do Biênio 2007-2008

estabelecido um sentimento de confiança entre o cacique Daniel e nós. Inicialmente, as aulas se restringiam a uma conversa com o cacique em uma oca construída ao lado de sua casa, onde ele costuma relatar a história de luta pelo reconhecimento da etnia Pitaguary e da terra. Durante uma dessas conversas na oca, uma aluna perguntou ao cacique: o que é ser índio?

*O índio não é só caracterização, é a espiritualidade, é a luta pela etnia, até porque com as atuais mudanças, o crescimento urbano a civilização cada vez mais se aproximando das aldeias, que se os índios não tiverem cuidado, eles avançam nas terras indígenas como aconteceu com eles. Então ser índio está na espiritualidade, na sua cultura, nos seus costumes, ser índio não é apenas aparência e sim uma realidade, mesmo com as mudanças pelas quais todos os seres humanos vêm passando. Mas o índio tem uma cultura diferenciada que não se aprende em estudos, mas sim é passada pelas vivências através das gerações, com o conhecimento passado dos antepassados. (Cacique Daniel, 2009)*

Naquele momento, esta definição conseguiu esclarecer as dúvidas e dificuldades que tínhamos ao associar a espiritualidade à educação ambiental crítica. Mostrou-nos também que, quando nos conectamos com a natureza e nossa origem ancestral, estamos nos educando ambientalmente, de forma integradora, sem cortes, sem partes e com o todo, nos fortalecendo para lutarmos por nossos direitos.

Tendo em vista os aspectos observados, cabe mencionar um elemento fundamental para afirmação da identidade e resgate da cultura Pitaguary: a dança do Toré; ritual sagrado executado na forma de um grande círculo, em que homens e mulheres dançam e entoam cantigas que falam dos seres da natureza e seus deuses, ao som das maracás<sup>3</sup> e dos tambores

<sup>3</sup> Maracá- tipo de chocalho feito com cabaça e sementes.

posicionados no centro da roda. Segundo os Pitaguary, enquanto eles dançam e cantam o ritual do Toré, a “Mangueira Sagrada” chora, lembrando as dores de seus antepassados escravizados. Nas palavras do cacique Daniel (2009), “os índios têm uma história de sofrimento igual a dos escravos, explorados pelos donos dos canaviais.”

Outra manifestação de cunho espiritual são as reuniões que acontecem embaixo da “Mangueira Sagrada”, onde os Pitaguary discutem questões relevantes ao destino do aldeamento. O cacique acredita que as discussões e decisões que acontecem à sombra da mangueira centenária recebem a força e proteção da mata, o teor sagrado do local remete ao período da escravatura, pois os índios eram ali açoitados. Geralmente, encerramos a aula de educação ambiental no aldeamento, de mãos dadas em torno da “Mangueira” com o cacique fazendo uma prece católica e outra, de origem indígena, para o deus Tupã e a Mãe Terra.

Consideramos pertinente expor essa experiência com os Pitaguary, devido à carga de representação simbólica e mística existente. Concordamos com Diegues (1996) quando coloca que é importante analisar o sistema de representações, símbolos e mitos de uma população, pois é com base nele que os indivíduos agem sobre o meio. Nesse sentido, podemos concluir que o uso racional dos recursos naturais tem estreita relação com o místico, por isso “o ser humano precisa refazer essa experiência espiritual de fusão orgânica com a Terra, a fim de recuperar suas raízes e experimentar sua própria identidade [...]” (BOFF, 1999, p.78).

## Referências

ALBUQUERQUE, Arnóbio. *As contribuições de Paramahansa Yogananda à educação ambiental*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

AVELINE, Carlos Cardoso. *A vida secreta da natureza: uma iniciação à ecologia profunda*. Blumenau: Ed. da FURB, 1999.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano- compaixão pela terra*. 3. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

BRÜGGER, Paula. *Adestramento ou educação ambiental?* 2. ed. Florianópolis-SC: Livraria e Editora Obra Jurídica Ltda. Coleção Tese, v. IV 1999.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Editora Pensamento-Cultrix Ltda, 2008.

DIEGUES, Antônio Carlos Sant'Ana. *O mito moderno da natureza intocada*. 2. ed. São Paulo: HUCITEC, 1996.

FAÇANHA, Jairo. *Terra: a vida nas mãos das ilusões: uma perspectiva ecológica profunda na inspiração de uma consciência ética, cuidadosa e responsável*. Fortaleza, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LEFF, Enrique. *Saber cuidar: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2001.

MATURANA, R. Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. 4ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

SILVA, Isabelle Braz Peixoto da, AIRES, Max Maranhão. *Direitos humanos e a questão indígena no Ceará — Relatório do Biênio 2007-2008*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2009.

YUS, Rafael. *Educação Integral: uma educação holística para o século XXI*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL DIALÓGICA E CULTURA DE PAZ: EMANCIPAÇÃO HUMANA E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL EM PAULO FREIRE

*Deyseane Maria Araújo Lima*

*João Batista de Albuquerque Figueiredo*

A educação popular é uma práxis educativa que se fundamenta na libertação dos(as) oprimidos(as) socialmente através da problematização da realidade vivenciada por eles e de facilitar momentos críticos em que pode ocorrer o aprofundamento da consciência. Tem como principal autor o brasileiro e nordestino Paulo Freire, que aprofundou as temáticas da dialogicidade, amorosidade, autonomia, práxis, Ser Mais, a politicidade, a esperança, a utopia, o círculo de cultura, a alfabetização, a problematização, a conscientização, as relações de opressão, a transformação social e a emancipação e o empoderamento humano, que são fundamentais para o conhecimento e desenvolvimento de seu paradigma educacional libertador.

A Educação para a Paz, para Jares (2007), visa à resolução de conflitos de forma dialógica e não violenta. A paz é pensada como um posicionamento crítico frente à realidade e a amorosidade entre os seres humanos, além de ser uma possibilidade de aceitar, respeitar e conviver com a diversidade, baseado na justiça social, na valorização da vida humana e no cuidado com a natureza.

A Educação Ambiental Dialógica (EAD), para Figueiredo (2007), tem como influência, na sua constituição, a Educação Ambiental Crítica (REIGOTA, 2004) e Educação Dialógica (FREIRE, 2005, 2009). A Educação Ambiental Crítica, para Reigota (2004), é um processo político que visa mudar as relações de opressão e as situações de opressão em nossa

realidade. Esse compromisso está presente na EAD que preza pela democracia, direitos humanos, justiça social e dialogicidade para a resolução das problemáticas sociais e ambientais.

A Educação Ambiental Dialógica, a Educação Libertadora Freireana e a Educação para a Paz têm como compromisso a emancipação humana e a transformação social em prol de um mundo eco-solidário e com justiça social. Nesta perspectiva, Matos (2011, p.21) afirma que

tomando como referência o conceito de paz positiva, ligado a justiça social e ao crescimento com sustentabilidade, sabemos que a paz é uma construção social, enquanto tal pode ser ensinada e aprendida.

O intuito do artigo é relacionar a Cultura de Paz e a Educação Ambiental Dialógica com a temática da emancipação humana e transformação social na Educação Libertadora de Paulo Freire.

### **Ambiente e Paz: Paulo Freire e Seus Contributos para a Educação**

Ambiente constitui-se como espaço físico, biológico, social, político, espiritual, simbólico, amoroso e construído com/pela ação humana. Na concepção de Educação Ambiental Dialógica, para Figueiredo (2007), não lidamos com a natureza somente em seu aspecto natural, mas percebemos as conexões entre o ambiente, a sociedade e o ser humano, nas dimensões sociais, afetivas e espirituais. A questão ambiental é uma temática transversal que interage com diversos saberes e disciplinas, como por exemplo, a psicologia, a economia, a administração, a sociologia, a saúde, a assistência social, a política.

Desta forma, enfatizamos a dimensão política que retrata que

[...] a educação ambiental deve ser entendida como educação política, no sentido de que ela reivindica e prepara os cidadãos para exigir justiça social, cidadania nacional e planetária, autogestão e ética nas relações sociais e com a natureza (REIGOTA, 2004, p.10).

Nesta perspectiva, percebemos a luta comprometida deste modelo educacional, bem como a abertura amorosa para a compreensão do ser humano integrado ao ambiente, o cuidado com a natureza, a preservação ambiental, a vinculação afetiva entre pessoa e ambiente. Neste sentido, estamos tecendo o caminho de uma cultura de paz que dialogue com o ambiente.

Assim, a paz não é passiva, não é mera tranquilidade, em que não se verbaliza, apenas se aceita. A paz é atividade no mundo, que se caracteriza por uma problematização da realidade e a resolução de conflitos de maneira não violenta, ou seja, os conflitos existem para serem solucionados de forma pacífica, utilizando-se do diálogo, que permite entender os pensamentos, ações dos(as) outros(as) e a ideologia dominante (JARES, 2007).

[...] a educação para a paz baseia-se, portanto, na concepção de paz positiva e na perspectiva criativa do conflito, que problematiza ocorrências, auxiliando-nos quanto ao entendimento crítico da realidade. Através da reflexão diante comportamentos inadequados é possível a formação em valores humanos que priorizem a diversidade, o respeito à vida, a democracia e a tolerância. (MATOS, 2011, p.21).

Enfatizamos que os conflitos são essenciais para o desenvolvimento, o crescimento pessoal, profissional do ser humano, bem como para o exercício comprometido como cidadãos em uma sociedade com muitas problemáticas sociais e ambientais para serem resolvidas, embora com muitas potencialidades ad-

vindas da cooperação e da formação de grupos com objetivos e anseios compartilhados. Reafirmando esse pensamento, a educação dialógica freireana acredita que a transformação das situações conflituosas acontecem em sujeitos empoderados e conscientes em comunhão pela imersão na realidade.

Freire (2009) preocupou-se com o contexto vivenciado pelos oprimidos e esfarrapados presentes em sua realidade. A ênfase era o seu contexto, então, especificamente, Pernambuco, o Nordeste, o Brasil, América do Sul e a América Latina. Isso se exemplifica, no exílio no Chile, em que trouxe contribuições para este país em relação ao processo de alfabetização de jovens e adultos com base na criticidade/curiosidade em relação ao mundo e não só na aprendizagem de palavras. Mas, na palavração, que é movimento de entes dialogantes na realidade com outro(a)s, é reflexão e ação como facetas indissociáveis. Nesta perspectiva, para Figueiredo (2007, p.47),

E, assim, vai o diálogo, vai sendo afirmado como a base fundamental da abordagem de Paulo Freire, como elo constitutivo da consciência crítica. Meio essencial de relações significativas e significantes. Considerando a 'palavra autêntica', mediação do diálogo e das relações autênticas, como 'palavração', práxis, ação refletida e reflexão atuante. Freire afirma ser o diálogo a própria historicização, o movimento constitutivo da consciência.

Então, foi na experiência de exílio, com a distância da realidade brasileira, que pode analisar e repensar esse contexto, ou seja, a partir do lugar de "empréstimo" pôde refletir sobre problemáticas sociais brasileiras. Enfatizamos que o intuito não era enquadrar uma realidade na outra, mas de perceber aproximações já que estamos em um contexto latino-americano e analisar as distinções de cada realidade histórica e social (FREIRE, 2009).

Freire (2005) foi um educador libertador que construiu um método de alfabetização de jovens e adultos que se focava na leitura da palavra (a leitura e escrita formal), mas também da leitura e re-leitura do mundo, em que os sujeitos assumem um posicionamento crítico sobre a realidade vivenciada. Assim, a leitura do mundo é precursora da leitura da palavra. Para isso, investiga o universo vocabular dos educandos(as), com a finalidade de estudar as palavras geradoras, que são aquelas que apresentam riqueza fonética e social para a realidade. Estas são traduzidas em código, por meio de imagens ou outras formas.

A sua metodologia não se aplicaria somente a alfabetização, mas também a processos educacionais não formais, que tenham como objetivo a transformação social e a emancipação humana, como por exemplo, no trabalho como Educação Ambiental e Cultura de Paz em Organizações Não Governamentais e Instituições Sociais.

Uma das possibilidades da construção do diálogo problematizador e amoroso, para Freire (2010) é a sua realização em círculos de cultura, metodologia essencial da educação popular, que se fundamenta num espaço crítico que permite a horizontalidade na problematização das temáticas grupais, a busca de soluções compartilhadas e permite a mudança dos sujeitos e da sociedade. O reconhecimento destes como cidadão e assunção de seu papel político e social.

Uma das críticas sofridas pelo pensamento freireano é em referência a horizontalidade, que implicaria que educadores(as) e educandos(as) fossem iguais no processo educativo e, na prática, isso não seria possível. Sabemos que os papéis construídos em sala de aula são diferenciados e a forma de ser educador(a) e ser educando(a) é também uma

convenção histórica e social, que pode ser desconstruída ao ser trabalhada no universo escolar. O que o autor posiciona é que não devemos assumir uma postura vertical, que sugere que um dos pólos do binômio educador(a)-educando(a) seja melhor do que o outro, e que isso sirva de justificativa para o ensino autoritário e alienante.

Devemos pensar na horizontalidade, como um processo dialético, que envolve a igualdade e a diferença. Igualdade, no sentido de que os seres humanos têm uma vocação ontológica de Ser Mais com os(as) outros(as) no mundo, somos seres inacabados, dialógicos e amorosos, e que buscamos superar as situações limites por meio do inédito viável. Diferença, na perspectiva, de que assumimos papéis diferentes e os representamos de uma maneira diversificada de acordo com o contexto em que estamos imbricados. Se somos educadores(as), assumimos esse papel através dos pressupostos teórico-prático-vivencial de nossa formação, da nossa história de vida e da nossa realidade social e comunitária. Mas, isso não quer dizer que não aprendemos com os educandos(as), mas sim que podemos dialogar e construir conjuntamente o conhecimento.

A horizontalidade está presente na Educação para uma Cultura de Paz (JARES, 2007) e a Educação Ambiental Dialógica (FIGUEIREDO, 2007) que preconiza a aceitação e convivência com o(a) outro(a) como ser legítimo em sua alteridade, que facilita no processo de emancipação humana e empoderamento humano. Baseia-se na solidariedade com os(as) outros(as) e o respeito a diversidade em referência a etnia, a espiritualidade, a classe social, a cultura, questão econômica, ao processo de escolarização, ao gênero, ao lugar de moradia, a orientação sexual, a profissão, como garantem os Direitos Humanos.

O que diferencia os(as) homens/mulheres dos animais? Será que é somente a irracionalidade dos animais e a racionalidade humana? Analisamos a importância nesta discussão da presença da dimensão afetiva, a capacidade de tornar-se consciente ou alienado, a consciência do seu inacabamento, a politicidade, a possibilidade de indignar-se e de ser instigado por assuntos relevantes em seu contexto.

O ser humano na concepção freireana é um sujeito dialógico, libertador, transformador, objetivo e subjetivo, transcendental e mundano. É histórico, ontológico, antropológico, amoroso, ético, político e epistemológico. É um ser em processo de desenvolvimento, emancipação e empoderamento humano. Assim, perde-se a dimensão humana quando não se reconhece como ser humano e não percebe o outro como humano, que ocorre nos processos de subalternização e de distorção da vocação ontológica de Ser Mais (FREIRE, 2005).

A Educação Ambiental e a Cultura de Paz pactuam com este posicionamento sobre o humano, acrescentando as relações afetivas entre a humanidade e o ambiente, o compromisso com a sustentabilidade da vida, preocupações com o consumo excessivo que é uma das causas primordiais da crise ambiental.

Devemos repensar o consumo, para Trigueiro (2005), realizá-lo de maneira consciente, avaliando as nossas necessidades e as condições naturais de nosso planeta, sem ganância e ostentação. Ao acontecer o consumo de maneira exacerbada, eliminará as condições de existência humana na terra e será um problema para a cultura de paz.

Destacamos que a tomada de consciência possibilita uma apreensão cognoscível das problemáticas sociais, que difere da conscientização como ação/reflexão/ação, que promove transformação social. O primeiro não implica necessariamente



mente mudanças estruturais na sociedade e nos indivíduos, já para o segundo é condição fundamental de sua existência (FREIRE, 2005).

Em relação ao consumo, é fundamental que além da tomada de consciência, sejam realizadas atividades transformadoras de prevenção da publicidade, da existência da reciclagem e da valorização do consumo consciente.

Outro ponto essencial é que as ideias freireanas foram revolucionárias para a época em que foram introduzidas no cenário da ditadura militar, em que foi exilado. No entanto, permanecem atualmente sendo revolucionárias, pois visa a libertação dos(as) opressores(as) que estão embutidos ideologicamente nos(as) oprimidos(as), sugere a denúncia de situações excludentes e o anúncio das possibilidades de transformação. Esses oprimidos(as) introjetam o discurso, pensamento, sentimentos, ações dos(as) opressores(as) e não conseguem visualizar como estranhas a si mesmos. Nesta inter-relação, há dependência e alienação, que gera sofrimento para ambos.

No entanto, a utopia freireana remete à esperança de construir uma sociedade cooperativa e solidária com os outros, isto é, a concretização de um sonho possível com os(as) outros(as) mediatizados pelo mundo. É fundamental comprometer-se com uma utopia, que concebe o sonhar como um ato social e político de acreditar na concretização do ato sonhado, a partir da superação das dificuldades e das condições alienantes. Uma esperança que exige ação, reflexão e transformação social (FREIRE, 2009).

Para a realização de uma Cultura de Paz é necessário a esperança e o compromisso social como mediadora de conflitos e interesses, além de impulsionadora de ações e reflexões com a realidade, pois, segundo Jares (2007, p.148),

[...] a educação é um processo de futuro carregado de esperança. Pais e educadores precisam transmitir esperança, conviver com ela com uma excelente e necessária companheira de vida. A esperança está ligada ao otimismo e, nesse sentido, facilita uma convivência positiva, com efeito benéfico para a auto estima, individual e coletiva, e como antídoto da passividade e do conformismo, duas circunstâncias claramente prejudiciais às pessoas e à convivência

A esperança nos move a construir sonhos de um mundo baseado na valorização do humano, dos direitos sociais e fundamentais e na justiça social, em que haja espaço para que uma paz positiva possa realmente acontecer no meio familiar, comunitário e societal. Valorizando assim as relações amorosas entre homem/mulher e natureza.

Diante disto, fazemos referência com a práxis da Educação Ambiental Dialógica (FIGUEIREDO, 2007), que acredita em mudanças individuais e coletivas, locais e globais na constituição de uma nova ética ecológica, pautadas em uma nova lógica que priorize a sustentabilidade da vida. A confiança na humanidade no enfrentamento da crise ambiental e das problemáticas sociais.

Para a emancipação humana e transformação em uma cultura de paz, na educação freireana, na educação ambiental dialógica, é necessário a esperança, pois esta nos mobiliza a acreditar que as problemáticas sociais e ambientais podem mudar com ações conscientes, solidárias e cooperativas em nossa sociedade. Em contrapartida, o ser humano também se emancipa e empodera-se de seu contexto, podendo transformá-lo coletivamente.



## Considerações Finais

A realização deste artigo permitiu discutir e refletir sobre a pedagogia freireana, voltando-se para a concepção de ser humano, a dialogicidade, a utopia, a esperança, a emancipação humana e a transformação social, dentre outras temáticas. Foi um momento de entrar em contato com a *práxis*, em novas relações sobre a forma de pensar, agir e construir novos conhecimentos sobre o modelo educacional.

A Educação Ambiental Dialógica, a Educação Libertadora Freireana e a Educação para a Paz com um foco na emancipação humana e transformação social são estratégias de problematização da exclusão social, pobreza, miséria, poluição, degradação da natureza e exploração humana. Trabalhar com essas temáticas requer a interface com outros saberes e a possibilidade de uma formação docente ambientalizada que possa contemplar a amorosidade, esperança e dialogicidade.

Concluimos, ressaltando, então, que é fundamental a afetividade e a politicidade na *práxis* educativa na vertente ambiental que visa uma cultura de paz com os(as) outros(as).

## Referências

FIGUEIREDO, J. B. A. *Educação ambiental dialógica: as contribuições de Paulo Freire e a cultura sertaneja Nordeste*. Fortaleza: Edições UFC, 2007.

FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

JARES, X. *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MATOS, K. S. A. L. Educação ambiental, cultura de paz e juventudes em tempos de consumo Excessivo. In: MATOS, K. S. A. L. *Educação ambiental e sustentabilidade III*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

REIGOTA, M. *O que é educação ambiental*. São Paulo: Brasiliense, 2004. (Coleção Primeiros Passos).

TRIGUEIRO, A. *Mundo sustentável: abrindo espaço na mídia para um planeta em transformação*. São Paulo: Globo, 2005.



## EDUCAÇÃO AMBIENTAL E CULTURA DE PAZ: PENSANDO NOS PARQUES E ZOOLOGICOS COMO LOCAIS DE DIÁLOGO

*Pricila Cristina Marques Aragão*

*Luiz Botelho Albuquerque*

### **Introdução**

Esse artigo se propõe a estabelecer uma ponte entre os parques e zoológicos e a educação ambiental e cultura de paz, tentando refletir sobre aspectos que direcionam nossa prática e que podem melhorar nossa relação, como cidadãos urbanos, com o meio ambiente que nos envolve e do qual fazemos parte.

Os parques e zoológicos emergem na atualidade como locais importantes para se pensar, discutir e desenvolver a temática ambiental. Tais espaços são geralmente apresentados como locais próximos aos centros urbanos, e que são responsáveis pelo resgate da relação harmônica entre a natureza e o ser humano, indiscutivelmente parte dela, mas infelizmente distanciado pelo estilo de vida moderno.

A educação ambiental vem transformar essa relação, trazendo novos significados ao modo como a humanidade percebe e se envolve com as áreas verdes, tendo em vista a necessidade de assimilar a problematização das questões ambientais e incorporar os parâmetros sociais, culturais e históricos ao cotidiano dos centros urbanos, pois este é um espaço caracterizado por contradições e conflitos.

Dialogamos também com a educação para a paz, como uma maneira de valorizar e enriquecer o aspecto afetivo na reconstrução dessa relação homem e ambiente, fortalecendo valores como tolerância, solidariedade, autonomia, autoafirmação e o enfrentamento não violento dos conflitos.

## Os Parques e Zoológicos no Contexto Urbano

Os parques urbanos surgiram na Europa em meados do século XVIII e XIX, com o objetivo de amenizar os impactos ambientais provocados pelo crescimento desordenado e acentuado das cidades. Desse modo, os parques foram idealizados como locais para atender a demanda por lazer e amenizar a poluição das cidades. No Brasil, os parques urbanos surgiram no final do século XVIII e início do século XIX. Como a realidade brasileira na época era bem distinta da europeia, os parques surgem com o objetivo de propiciar espaços de lazer adequados para a elite local (LIMA; ROCHA, 2009). Já no início do século XX, aparecem em números muito mais significativos os jardins, praças e parques arborizados, principalmente nas cidades enriquecidas com o café, especialmente no estado de São Paulo (GOMES; SOARES, 2003).

No século XIX e início do século XX, os zoológicos eram concebidos e construídos para expor animais aos olhos do público humano. Nessa concepção antropocêntrica, os animais eram exibidos em celas de cimento e grades de ferro. O objetivo prioritário era o entretenimento das pessoas, através de construções variadas para lazer, em absoluto desprezo pelo bem-estar animal e pela elevação do nível cultural de seus visitantes (ARAGÃO, 2006). No final da década de 1960, muitos filmes sobre história natural foram feitos e mostrados ao mundo. Assim, as gerações se conscientizaram a respeito da vida real nos animais selvagens em seus habitats. Ao mesmo tempo, estudos em etologia faziam progressos e novos trabalhos acerca da vida selvagem eram fielmente elaborados (MORRIS, 1990).

Com o passar dos anos, a melhoria das instalações e a evolução da consciência ambiental do público e das institui-



ções permitiram a criação de programas de preservação de espécies ameaçadas e o desenvolvimento de programas educativos (MORRIS, 1990). Para Conway (1995), esse processo de evolução dos zoológicos se deve ao fato desses locais enfrentarem paradoxos éticos com relação à sua natureza e ao modo como eles tratam os animais selvagens. Porém, esses espaços estariam destinados a se tornarem centros importantes para a conservação, pesquisa e educação.

Para Almeida *et al* (2004), espaços naturais como praças, parques e jardins públicos e zoológicos, inserem-se no ambiente urbano com o objetivo de auxiliar na manutenção do clima local, ajudar na preservação de espécies e serem propícios ao desenvolvimento de projetos de educação ambiental, além de possuírem um inestimável valor cultural, paisagístico e sócio-histórico.

Os parques e zoológicos atuam como fatores de aproximação entre os sujeitos urbanos e o meio ambiente (FURTADO; BRANCO, 2003; MORRIS, 1990). Agora, estes locais passam a ser procurados por serem lugares para o lazer agradável e próximo à natureza; uma oportunidade de conhecer animais; e como local para participação de programas de educação ambiental desenvolvidos por estas instituições.

Porém, é preciso explicitar que os parques e zoológicos se inserem em todo um contexto no qual se baseiam suas relações com os visitantes. Aqui estabelecemos seu caráter urbano, onde a cidade é o centro dessas interações. A cidade é historicamente associada à maior parte das civilizações, sendo muitas vezes considerada a sua expressão mais completa. Esse conceito carrega uma multiplicidade de percepções e definições, quase sempre contraditórias e conflitantes entre si. Para Ana Carlos:

Essa dimensão histórica é fundamental para a compreensão da natureza da cidade. Ela é essencialmente algo não definitivo; não pode ser analisada como um fenômeno pronto e acabado, pois as formas que a cidade assume ganham dinamismo ao longo do processo histórico. A cidade tem uma história. (CARLOS, 2009, p.57).

Magalhães (1994) comenta que a cidade foi historicamente considerada como sede privilegiada, fundadora de uma civilização, de uma arte de viver. Longe dos campos, ela fascinava pelos seus monumentos, inovações e modernidade. Porém, ao mesmo tempo que trazia a novidade do “ser civilizado”, aliado ao fenômeno da crescente industrialização, essa modernidade da vida urbana também possuía um forte lado negativo, ao distanciar essa civilização do ambiente natural, e transformar essa natureza em recurso, que deveria ser extraído para a manutenção do status moderno.

Pensando nesse conflito existente entre a percepção de que fazemos parte do ambiente e a ideia do meio como simples provedor de recursos, trazemos a seguir algumas reflexões com o objetivo de estimular o debate sobre a forma como nos relacionamos com a natureza e como esse relacionamento vai afetar também a forma como nos vemos como indivíduos e como coletivo.

### **Sentindo a Educação Ambiental e a Cultura de Paz**

A educação ambiental tem sua história amplamente difundida e orientada a partir de marcos históricos oficiais, baseados em reuniões, conferências e relatórios, presentes em uma rica bibliografia (DIAS, 2004; FIGUEIREDO, 2007; GRÜN, 1996; REIGOTA, 2009; SATO, 2004). Nesses estudos, percebemos que a crescente degradação ambiental em âmbito



mundial estimulou debates acerca da qualidade ambiental e do estímulo a uma nova percepção do meio ambiente.

A EA se manifesta de diversas maneiras, através de correntes, concepções, práticas pedagógicas e metodológicas. No trabalho realizado por Sauv  (2005), vemos a tentativa de identificar e definir algumas correntes de EA, sendo o termo “corrente”, usado com uma maneira geral de conceber e praticar a educa o ambiental, por exemplo: corrente naturalista, conservacionista, sist mica, científica, holística, crítica, feminista, etnográfica e corrente da ecoeduca o. Cada corrente não   isolada, sendo comum o seu envolvimento com as demais, por isso a dificuldade de delimitá-las. Porém, longe de ser um entrave, esse envolvimento de correntes promove um enriquecimento da prática da educa o ambiental, que se transforma e renova como uma constru o social ao longo do contexto histórico.

Carvalho (2001) problematizou sobre a imprecisão e a generaliza o de *educa es ambientais*, que não apreendem a grande varia o de inten es, metodologias e compreensões sobre as mudanças ambientais. A autora também demarca duas orienta es da educa o ambiental, a EA comportamental e a EA popular. Na primeira, tem-se a educa o como um meio de divulgar os conhecimentos sobre o meio ambiente, e esses conhecimentos   que vão promover as mudanças de comportamento com rela o ao meio. Na segunda, tem-se a educa o como um ato político, no qual se propõe a transforma o das rela es com o meio através da estimula o de valores democráticos, libertários e solidários.

Essa última orienta o proposta por Carvalho (2001) dialogou com a ideia de Ana Maria Freire (2003), que expõe a necessidade da educa o ambiental ser uma educa o de postura, não somente de conteúdos. Além da necessidade de que

o mundo da natureza seja percebido como gerador e perpetuador da vida, e que “no lugar de estarmos vivendo simplesmente *dela* devemos estar *com ela*.” (FREIRE, 2003.). Pois apesar de Paulo Freire não ter discutido explicitamente sobre a EA, ele traz elementos importantíssimos para a mesma, como a conscientização, dialógica, comunicação e libertação. Pois, segundo Bordas e Matos, (2012):

Assim podemos dizer que toda forma de educação é uma caminhada ascendente num processo de ressignificação, de estações que conduzem aos entendimentos da experiência que a humanidade realiza historicamente. (BORDAS; MATOS, 2012, p.47).

Cabe lembrar também a contribuição de Paulo Freire como o *profeta da Pedagogia da Esperança*, um processo que envolve a coerência da prática educativa como prática política, além da busca contínua pela libertação, através da construção do conflito como um modo de constituição do indivíduo e da coletividade, que busca desconstruir a opressão através da construção do diálogo, da coerência e da liberdade (FREIRE, 2005).

É nesse contexto que Guimarães (2000) defende uma educação ambiental crítica, que tem sua base freireana ao afirmar que a criticidade está atrelada aos interesses das classes populares, os oprimidos, e na busca por romper as relações desiguais e dominantes da sociedade. A práxis tem papel fundamental na consolidação dessa EA pois se fundamenta na contínua transformação entre o pensar e fazer, que vai se flexibilizando e transformando as ações dominantes em práticas libertadoras e dialógicas.

Para fazer o diálogo entre a educação ambiental e a cultura de paz, trago a contribuição de Jares (2007), que trabalha



vários conceitos que podem ajudar a a problematizar a EA de um ponto de vista mais humano e solidário. O autor traz discussões como: 1) o conceito de paz, entendida como o oposto de violência, mas que não exclui o conflito como modo de consolidação de disputa; 2) o conceito de conflito, entendido como um processo natural e que auxilia no desenvolvimento pessoal, social e educativo, desde que trabalhado adequadamente; 3) o conceito de desenvolvimento humano, que foge da percepção de desenvolvimento somente sob a visão econômica e que vai abordar aspectos qualitativos para uma vida digna; e 4) o conceito de educação para a paz, que constitui-se pela construção de uma educação fundamentada em valores como justiça, cooperação e solidariedade que vão estimular o desenvolvimento do indivíduo perante a coletividade, reconhecendo a diferença como um fator positivo ao crescimento e a diversidade.

### **EA, Parques, Zoológicos e Educação para a Paz: Criando Ciclos**

Os parques e zoológicos são excelentes locais para a promoção de práticas dialógicas pois eles integram aspectos ambientais, sociais, culturais e históricos, sendo muito ricos em todas essas esferas. Por isso, a integração destes com a educação ambiental e a cultura de paz são facilmente percebidos, quando evidenciamos a necessidade de uma relação mais ética entre nós, seres humanos, e nós e o nosso ambiente, jamais negando que somos parte e influenciados constantemente nossos arredores.

Podemos entender as áreas verdes urbanas (e nesse conceito incluem-se os parques e zoológicos) como locais de disputas, que ocorrem por diversas características que eles

possuem, como por exemplo: espaço para lazer, manutenção da qualidade de vida, importância socioambiental e valor paisagístico. Essas disputas vão interferir diretamente no uso e na ocupação das áreas verdes, como o crescimento de bairros de classe média nas redondezas ou — no caso inverso, ou seja, a falta de disputas — a ausência de recursos básicos como saneamento e saúde nos arredores.

É por isso que esses locais de disputa precisam ser apropriados pela coletividade, criando uma teia entre o que é e o que deve ser, para o fortalecimento de novas relações. A juventude pode fazer esse elo entre as áreas verdes e a reivindicação de espaços de lazer, cultura e arte, integrados com a natureza. Iniciativas como a de Novaes (2002) e Matos (2004), por exemplo, que trabalharam com a inserção da juventude nas questões ambientais de um ponto de vista do engajamento e da problematização, esclarecem-nos e permitem a transformação do papel do jovem na idealização de um novo paradigma, necessário para superar a crise socioambiental da atualidade.

Contudo, isso se contrapõe ao que Layrargues (2012) afirma de que a expansão quantitativa da educação ambiental na escola não é acompanhada por uma expansão qualitativa das intervenções desta no espaço escolar. O caso percebido por Nikokavouras e Matos (2011), em uma escola pública de Fortaleza-CE, demonstra como os projetos de educação ambiental ainda são idealizados e permanecem na esfera teórica, sem encontrar uma prática real nas vivências do cotidiano escolar, além de diversas outras dificuldades como a formação dos professores e o tempo para a realização desses projetos. É na superação dessas dificuldades que podemos encontrar uma nova maneira de dar significado as nossas ações.



Aqui citamos Silva e Figueiredo, que nos dizem:

A dialógica permite que a afetividade aflore na constituição da teia relacional, com a externalização dos afetos, da construção dos laços de confiança, de empatia, respeito mútuo. É na dimensão afetiva que encontramos motivação e estímulo para a ação e a comunicação, bem como se tem a ampliação da autoestima na práxis que proporciona o reconhecimento da capacidade de contribuir para a transformação de uma dada realidade. O sentimento de pertença a um grupo potencializa que se supere a passagem da individualidade para a coletividade, para o partilhar com o outro. (SILVA; FIGUEIREDO, 2011, p.125), grifo nosso).

Portanto, para construirmos essa relação de parceria entre os ambientes naturais urbanos, locais que precisam e devem ser reapropriados, podemos pensar na dimensão afetiva, que proporciona esse nosso despertar para a urgência da tomada de atitude individual e coletiva mas principalmente construtiva, para que possamos imaginar uma nova maneira de idealizar e praticar a educação ambiental, sem esquecer dos preceitos da cultura de paz, que em última instância prezam a harmonia entre a humanidade e seu entorno.

## Referências

- ARAGÃO, M. J. *Civilização animal: a etologia numa perspectiva evolutiva e antropocêntrica*. Pelotas: USEB. 2006.
- ALMEIDA, L. F. R. *et al.* Educação ambiental em praças públicas: professores e alunos descobrindo o ambiente urbano. *Revista Ciência em Extensão*. v.1, n.1, p.91-100, 2004.
- BORDAS, M. A. G. ; MATOS, K.S.A.L. Cultura de paz e a importância da convivência na construção da educação ambiental.

In: Kelma Socorro Alves Lopes De Matos; José Levi Furtado Sampaio. (Org.). *Diálogos em educação ambiental*. Fortaleza: Edições UFC, 2012, v. 1, p.42-51.

CARLOS, A. F. A. *A cidade*. São Paulo: Editora Contexto, 8. ed. 2ª reimpressão. 2009. 98P.(Coleção Repensando a Geografia).

CARVALHO, I. C. M. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. *Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, abr./jun.2001, p.43 a51.

CONWAY, W. Zoo conservation and ethical paradoxes. In: NORTON, B. et al. (Eds.). *Ethics on the Ark: zoos, animal welfare, and wildlife conservation*. Washington; London: Smithsonian Institution Press, 1995. p.1-9.

DIAS, G. F. *Educação ambiental: princípios e práticas*. 9. ed. São Paulo: Gaia, 2004.

FIGUEIREDO, J.B.A. *Educação ambiental dialógica: as contribuições de Paulo Freire e da cultura sertaneja nordestina*. Fortaleza-CE: Ed. UFC, 2007. (Coleção Diálogos Intempestivos, 43).

FREIRE, A. M. A. O legado de Paulo Freire à educação ambiental. In: NOAL, F. O.; BARCELOS, V. H. L. *Educação ambiental e cidadania: cenários brasileiros*. Santa Cruz do Sul, RS: Edunisc, 2003.

FREIRE, A. M. A. (Org.). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2005.

FURTADO, M. H.B.C.; BRANCO, J. O. A percepção dos visitantes dos zoológicos de Santa Catarina sobre a temática ambiental.. In: SIMPÓSIO SUL BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO



AMBIENTAL. 2, Itajaí. *Anais...* Universidade do Vale do Itajaí, 2003. v. 1. p.1-7.

GOMES, M. A. S. ; SOARES, B. R. A vegetação nos centros urbanos: Considerações sobre os espaços verdes em cidades médias brasileiras. *Estudos Geográficos*, Rio Claro, v. 1, n. 1, p.19-29, jun. 2003.

GRÜN, M. *Ética e educação ambiental: a conexão necessária*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. *Educação ambiental: no consenso um embate?* Campinas: Papirus, 2000.

JARES, X. R. *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athena Editora, 2007.

LAYRARGUES, P.P. Educação Ambiental no Brasil: o que mudou nos vinte anos da Rio 92 à Rio+20. *ComCiência* (UNICAMP), v. 135, p.135, 2012.

LIMA, A.; ROCHA, N. Dinâmica dos parques urbanos de Fortaleza-CE: Considerações Sobre o Parque Rio Branco. *Conexões: ciência e tecnologia*, América do Norte, 3 1 10 2009.

MAGALHÃES, L. E. *A questão ambiental*, TERRAGRAPH, São Paulo, 1994.

MATOS, K. S. L. Juventude nos Jornais: a educação ambiental em foco. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de; SAMPAIO, José Levi Furtado. (Org.). *Educação ambiental em tempos de semear*. Fortaleza: UFC, 2004. p.19-31.

MORRIS, D. *O contrato animal*. Rio de Janeiro: Editora Record, 1990.

NIKOKAVOURAS, E. A. Q. ; MATOS, K. S. A. L. Afinal, a Educação Ambiental Chegou às Escolas?. In: MATOS, Kelma So-

corro Alves Lopes de. (Org.). *Educação Ambiental e Sustentabilidade*. 1 ed. Fortaleza: Edições UFC, 2011, v. III. p.19-28.

NOVAES, R. C. R. Os jovens e o meio ambiente. In: FELDMANN, Fábio; CRESPO, Samyra; Drummond, José Augusto. (Org.). *Rio+10 Brasil: uma década de transformações*. Rio de Janeiro: Fórum Brasileiro do Mudanças Climáticas — Ministério do Meio Ambiente, 2002. p.56-63.

REIGOTA, M. *O que é educação ambiental?* 2. ed. Rev e ampliada. São Paulo: Brasiliense, 2009.

SATO, M. *Educação ambiental*. São Carlos-SP: Editora Rima, 2004.

SILVA, Maria Eleni Henrique da ; FIGUEIREDO, J. B. A. . Formação do Educador(a) Ambiental numa Perspectiva Eco-Relacional. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. (Org.). *Educação Ambiental e Sustentabilidade III*. Fortaleza: Edições UFC, 2011. v. 1, p.114-134.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. In: SATO, M. & CARVALHO, I. (Org.) *Educação ambiental: pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

## A CONSTRUÇÃO DO SENTIDO DO SER AMADOR

*Angela Maria Bessa Linhares*

*Lidia Valesca Pimentel*

Numa das atividades realizadas no Grupo Espirita Casa da Sopa, que lida com pessoas em situação de rua, estávamos, nós, trabalhadores voluntários, em uma dinâmica que solicitava uma fala sobre as aprendizagens neste tempo-espaço. Foi um momento que derivou em um percurso maior, que chamamos formador e que serviu para compreendermos que saberes nós estávamos tecendo durante o engajamento nos projetos da Casa. Os participantes sentiram dificuldades iniciais em refletir sobre si, mas afirmaram com entusiasmo a sua alegria com o trabalho. Descreveram, então, como era sentir-se crescendo junto aos outros e como iam nutrindo o sentimento de autoconhecimento, no aprofundar as relações com os sujeitos em situação de rua.

Como observa Santos (2005), todo conhecimento é autoconhecimento. E foi no campo da observação da práxis cotidiana, porém, que vimos pensando a construção do sentido de ser voluntário em um trabalho educacional. O que faz uma pessoa se dedicar ao outro? Que motivações tem a pessoa que decide dedicar-se ao cuidado e ao crescimento dos outros, sem esquecer que é sua formação também que está a ser trabalhada nas trocas dialógicas ali vividas? Como a formação de um fazer que é trabalho, atravessada pela lógica da mercadoria, no contexto capitalista, pode alimentar-se dos aprendizados do amor? Por que o amor não poderia ser uma categoria válida para se pensar uma formação que considera o trabalho junto às outras experiências da vida? A prática voluntária provocava que mudanças na construção da imagem de si mesmo?

Essas questões, que levavam a outras, iam compondo um diálogo fértil pelos campos político-educacional e espírita, a matriz de pensamento da Casa da Sopa, que trabalha com sujeitos em situação de rua. Entre um olhar quase atônito, muitas vezes; ora entre uma e outra escuta sensível que aprendia com as situações da rua, observávamos, quando em avaliações e estudos nossos, como trabalhadores da casa, que estávamos, sim, a costurar, nessa trama dialógica, os **sentidos do ser**.

Tanto na dimensão religiosa, filosófica e científica, dimensões do pensamento espírita, como nas outras, o *exercício voluntário de trabalho* via-se ser parte integrante das ações formativas do sujeito como um todo, em uma *experiência de si* calcada no serviço ao outro, que compreende e abarca todo o ser, sua prática como seu discurso. Como dizia Arendt (2003 p.192), “na ação e no discurso, os homens mostram quem são, revelam suas identidades pessoais e singulares e assim apresentam-se ao mundo humano [...] Só no completo silêncio e na total passividade alguém pode ocultar quem é.” Desse modo, a ação do voluntariado pode ser associada ao sentido da própria formação e experiência, mas, também, à espiritualidade, em seu exercício da caridade, que não é apenas um dar do que temos (no sentido do que temos nos apossado em termos de riquezas que não são nossas), mas dar, sobretudo, do que somos, como observava Emmanuel, por Chico Xavier (2010). É nessa perspectiva de comparecer junto ao outro como somos e repartir a descoberta de caminhos possíveis, em uma prática social que tenta ultrapassar o excesso de regulação, em favor de uma vertente emancipatória (SANTOS, 2005), que realizaremos empréstimos para entender a prática do exercício voluntário de trabalho como **prática social amadora**.



Um tipo de amor que por definição só pode ser entendido em sua prática e que, em seu exercício, vai formando *o exercício voluntário de trabalho como prática social amadora*.

A modernidade desenvolveu o trabalho social em sua pujança, mas também em seu sentido de expropriação do outro, em um sentido utilitarista. Nesse entendimento, o indivíduo é pensado a partir da divisão social do trabalho e sua função no corpo social. A fragmentação típica do mundo moderno tendeu a uma racionalização do tempo e das ações. A prática social amadora, como rompimento dos contornos típicos do capital mundializado, embora dentro dessa conflitualidade, se ergue como uma experiência de ser “amador” que recobre os significados de ação e trabalho, com sua potência de transformação (FREIRE, 2003). Mesmo que Arendt (2003) tenha discorrido cuidadosamente sobre as significações do trabalho desde os gregos até os modernos, apontando o diverso no que se conceituava como labor, poiéses e práxis, tomaremos de empréstimo de seu pensamento que a ação do trabalho nos liga ao coletivo e a “esfera pública, enquanto esfera do comum, reúne-nos na companhia um dos outros e contudo evita que colidamos uns com os outros, por assim dizer.” (ARENDR; 2003, p.62).

A “prática amadora” seria, então, por definição, um movimento que se concretiza na interação com o outro e, portanto, ocorreria no plano relacional e seria vivida pelos sujeitos, também, como experiência de individuação. Uma escolha ou uma disposição para uma **experiência do humano**, como chamamos, a prática amadora se expressa também como cuidado social amoroso e exercício do bem na compreensão crítica. Nesse sentido, o amor é também exercício ético, como interroga Bittar (2007, p.76), em se referindo à ética como

acervo de humanidade: *A ação que fazes auxilia a construir um modelo para a humanidade ou a denegri-la? Ou ainda, a escolha a ser efetuada colabora para engrossar o conjunto de ações destrutivas ou construtivas da humanidade?*

A prática social como ação colaborativa do “amador” se ergue, pois, como uma cultura dos direitos humanos — propomos. Integra a dimensão espiritual como exercício da fraternidade, no concerto de um trabalho com um sujeito multidimensional, compreendido como ser espiritual também. Marginalizada na dimensão política (a fraternidade), pela supremacia da busca da igualdade e da liberdade, o tripé que guiou a revolução francesa passa, assim, na prática social amadora a ser buscado mais conscientemente por meio de uma *ação que ama*, vivida pelo sujeito que educador que, então, traz as dimensões estético-expressivas, junto à cognitiva e a afetivo-moral para comparecer nesse exercício voluntário de trabalho. Pode-se ver, nessa visada, um olhar à ideia de *cidadania como formação do novo sujeito coletivo*, que retoma necessidades sociais que a ideia de Paidéia dos gregos já apontava.

Na prática cotidiana, o termo “trabalhador espírita” designa normalmente uma pessoa que age, que se move para os outros, em uma espécie de militância social concreta como prática do bem, na visão crística. Alan Kardec (2002) já anotava que “toda ocupação útil é trabalho”; a filosofia espírita nos auxiliando a cunhar a ideia de prática social amadora, dentro de uma matriz que associa o sentido do ser ao sentido do trabalho-serviço, pois como distingue Emmanuel: “O trabalho-ação transforma o ambiente. O trabalho-serviço transforma o homem.” (2002, p.37).



## A Prática Social Amadora como Formação

A experiência de si como experiência formadora, que se dá na prática social amadora, se constrói na interação com o outro, mediada pelo trabalho-serviço e considera que:

- Na formação do educador, a sua **autoformação** é fundamental. A autoformação é esse processo (autopoiético) de “nos tornarmos quem queremos ser” e quem, em alguma medida, já somos. Semelhante ao processo de individuação, em Jung (1997 a) o processo de autoformação, segundo podemos estudar na perspectiva da pedagogia espírita, considera que a autonomia, essa apropriação de suas escolhas, feita pelo ser que se educa, é fundamental como devir do sujeito.
- Será importante, na nossa perspectiva, focalizarmos o “**em que estou me transformando agora**”, quer dizer, enfatizarmos em formação os momentos em que modificamos algo que consideramos de valor em nós e em nossa atuação no mundo. As transformações mostram rupturas com o que vem antes (com o passado) e apontam devires (futuros movimentos de ser dos sujeitos que se anunciam), em movimento que aponta rupturas geracionais e retomadas do passado em novas elaborações.
- A **autonomia** envolve escolher caminhos e responsabilizar-se por eles, mas, também, implica em nos apropriarmos da reflexão sobre nossas escolhas. Precisamos nos apropriar dos saberes que conduzem, informam nossa prática educativa. E é então que o saber sobre nós e nossas vidas, em geral, nem sempre é explicitado e trabalhado em autoformação. Aqui vemos dois aspectos importantes: que formação em educação não se restringe a escolarização ou profissionali-

zação. E que formação deve ser compreendida como uma articulação entre diversas dimensões da experiência de si — e é nesse solo que se move a prática social amadora como exercício voluntário de trabalho. Veja-se: sabe-se bem que as competências profissionais se articulam e são guiadas, muitas vezes, por saberes da nossa vida afetiva, espiritual, social, política, mas na prática não consideramos isso nas nossas tarefas formadoras.

A educação, sabe-se, como modelo de direção do todo social tem sua função de conduzir para algum lugar os indivíduos e as coletividades. Na realidade, um olhar interdisciplinar parece ser fundamental para as tarefas na educação em nosso tempo. E para enfrentarmos as tarefas da educação, concretamente, nessa direção do comprometimento com a esperança e a construção de referências éticas e solidárias, há que se ir arregimentando elementos capazes de delinear concepções fundantes de uma noção de *sujeito coletivo* (uma concepção formadora das novas gerações) e traços para um horizonte de sociedade em vista, como dissemos. Sai-se, assim, de um presente maciço e adentra-se em um **trabalho do sentido**, que valora as experiências feitas, em sua produção de saber, e os devires dos sujeitos. Como vimos de dizer, esse trabalho do sentido, como ação que lida com os sentidos do ser, possui um aspecto formativo inequívoco, quando envolve uma prática social amadora.

Isso requer que os sujeitos possam se perguntar o que querem ser, assumindo sua autoformação, e, em última instância, exige explicações de finalidade da existência (que se associam a reflexões ou experiências sobre finalidades da vida, relação com o mundo maior ou Deus, espiritualidade,

sentido para o vivido e o sonhado). Colocando em termos práticos, para as finalidades de uma reflexão inicial sobre espiritualidade e educação, dizemos que é preciso nos situar como sujeito de nossa formação, incorporando nessa produção de sentidos, os sentidos que damos a nossas experiências de si e do Outro em todos os âmbitos da vida que achamos importante. A prática social amadora é ganha, aqui, seu relevo como lugar de formação do sujeito.

Por outro lado, costuma-se pensar que é em decorrência de comprovações científicas ou da evolução do pensamento nas ciências que as pessoas têm excluído o espiritualismo do diálogo, de diversa natureza, com as questões humanas. Superando a arcaica visão de educação reduzida à instrução, que o neotecnicismo vestiu de funcionamento para os mercados capitalistas, chegamos a Kardec (2000), que nos propõe pensar em termos de um ideário que caracterize essa ruptura entre a educação como devir evolutivo do ser e como instrução. Desse modo é que parece ficar clara a ideia de ser o educador um profissional da educação que deva pensar-se como ser ético-moral. Já Incontri (1997; 2003; 2006) trazia de volta a pergunta pelo delineamento de capacidades e desenvolvimentos a serem feitos pelo educador, como tarefas de autoeducação. Assim é que coloca a espiritualidade como a identificação da divindade intrínseca ao humano (como queria Pestalozzi) e, dessa maneira, fundamenta o trabalho de autoeducação do educador junto ao da realização da sua obra educadora. É nesse contexto de formação que consideraremos a autoformação de um modo especial, que aqui se desdobra na experiência da prática social amadora.

Herculano Pires (2004), por sua vez, assinala a ideia de que caminhar nessa direção de construir compreensões do

universo e da vida é um dos objetivos da educação e que adquirir isso é algo extremamente complexo e valioso; exige, porém, que lidemos com as ciências, com um sistema filosófico e com a síntese estética e conceptual-emotiva de ordem religiosa. É que, para Herculano Pires (2004), este aspecto tríplice — ciência, filosofia, religião — envolve as funções da consciência em sua dialética na relação do humano com seu mundo-vida.

A ideia de formação em educação sempre foi base para perspectivas diversas do fazer educativo. Quando se pensa em um projeto de educação, em uma ação que envolva o ensinar e o aprender, estar-se a pôr em questão: que tipo de ser humano se tem em vista (se quer ajudar a formar) e que horizonte social se está a mirar. Acrescentamos: e que autoeducação estamos realizando nesse movimento dialético. Sem nos voltarmos aqui para examinar as formas como ao longo da história da educação os educadores e suas teorias pedagógicas responderam a estas perguntas — que visão de sujeito se tem em vista e para que sociedade — vamos, contudo, partir da ideia de que os processos de educação envolvem uma autoeducação do sujeito que se situa no contexto da vida como um todo e no seio de processos sociais mais abrangentes.

Ora, a redução do sujeito que aprende a um intelecto que possui a inteligência lógico-verbal já se sabe que deve ser ultrapassada. Não que vá se jogar fora a água do banho com a criança dentro. Quer dizer, não se vai deixar de considerar a reflexão, as tarefas de *pensar o pensamento* em ciências, por exemplo, que deve fazer a crítica do modo como ele é trabalhado, hoje; nem se vai deixar de lado a dimensão cognitiva, essa que trabalha o conhecer em educação em toda sua potência de desenvolvimentos. Ao contrário, vai-se pensar o ser da educação como um sujeito biopsicossocial e espiritual. As-



sim, conectamos dimensões estético-expressivas e desejantes, como também a sociopolítica, junto à organísmica e à espiritual. Focalizemos, por agora, a dimensão espiritual — ela pode também pode chamar a prática social amadora para dizer-se. E, nela, uma ideia de autoeducação como pilar de uma formação que valora o saber experiencial.

Temos, de nossa parte, produzido pesquisas em educação, sobre espiritualidade e educação e, nesse percurso, encontrado como vital em uma reflexão (aqui inicial) sobre espiritualidade, a necessidade da produção de sentidos espirituais para a vida e, pois, para as experiências que chamam as diversas dimensões da pessoa para se dizer. Avançando um pouco, propomos como tarefa da formação do educador a **construção biográfica** como movimento importante da educação de si e, nela, a construção de sentidos para as próprias experiências devendo considerar também os sentidos espirituais. Assim, as questões de sentido das experiências vão dialogar com questões de finalidade da existência humana, o que traz a filosofia e a religião como formas de conhecer que se conectam à ciência, nos processos de educação. Detenhamo-nos nisso.

### **A Biografização como Forma de Trabalho com a Experiência**

Partindo, então, de uma leitura crítica e criativa de si e de suas experiências, o educando e o educador, em seus processos formativos, podem pensar suas experiências no concerto de suas histórias de vida, que se situam no universo de acontecimentos que se vai organizar e interpretar a partir do interior, na direção da compreensão do todo. Nesse colo se inscreve a atividade de biografização como trabalho com a experiência.

Delory-Momberger (2008) procura, com a biografização, que aqui situamos como trabalho formativo, ver como se encontram as expectativas e os mundos de experiências que cada pessoa traz consigo, em confronto com o universo de conhecimentos proposto pelas instituições educativas. Buscando ver como o indivíduo representa sua vida, a organiza e como essa visão se encontra com a forma como a família, a escola e os diversos grupos sociais veem a pessoa, a autora tenta propor com a atividade de biografização modos de relacionar, estruturar e elaborar o vivido, em um encontro com as expectativas que são demandadas a si, segundo a percepção da pessoa, pelas diversas instâncias educadoras. E aqui situamos a prática social amadora como lugar onde esse momento formador acontece no exercício voluntário de trabalho. Acrescentamos, partindo dessa perspectiva de Delory-Momberger, que certamente estaríamos a pensar na dimensão espiritual, nessa visada, no sentido largo, ao desvelar o como está sendo vivido pelo sujeito o seu processo de individuação e o modo como os projetos coletivos das várias instâncias educadoras são compreendidos nesse percurso da pessoa.

Para Delory-Momberger (2008, p.140), na escrita de si, vivida por meio da atividade de biografização, dá-se o que ela nomeia como *autossocialização* e que ela designa como sendo “o processo segundo o qual os membros das sociedades pós-modernas trabalham sua individuação, buscando neles mesmos os recursos para sua socialização.” Nessa perspectiva vemos que há uma necessidade de produzirmos reflexão sobre as relações sociais que estamos vivendo e que embasam e constituem nossa experiência de si, vivida como individuação: o ato de se transformar no que já se é e que se vai de-

envolver, mesmo comportando transformações. Na prática social amadora, experiência de si mediada pelo serviço vivido como exercício voluntário de trabalho, essa perspectiva nos é cara. Vejamos mais como Delory-Momberger mostra como as pessoas vão necessitando de estabelecer por si mesmo os “possíveis biográficos” que falam do mundo plural em que vivem; como são solicitadas pela vida hoje a estabelecer por si mesmos vínculos sociais e coordená-los, organizando suas vidas.

Cada indivíduo, pressionado a se fazer o ator biográfico de sua própria vida, é assim levado a realizar um trabalho biográfico intenso para tentar restabelecer a continuidade e a coerência entre “histórias” plurais, marcadas pela dispersão, pela fragmentação, pela dissociação. O paradoxo da condição pós-moderna é ter entregue ao indivíduo o cuidado de produzir em si mesmo o vínculo social que a extrema diferenciação e a complexidade da sociedades hoje parecem ter desfeito. Lá onde a sociologia clássica falava de interiorização ou incorporação dos modelos sociais e dos hábitos coletivos, seria hoje preciso falar de auto-socialização para designar o processo segundo o qual os membros das sociedades pós-modernas trabalham sua individualização, buscando neles mesmos os recursos para sua socialização. A biografia, tal como nós a entendemos, é um dos lugares privilegiados deste processo de auto-socialização. (DELORY-MOMBERGER; 2008, p.140)

Partindo dessa configuração de elementos, propomos que na biografização sejam elaborados ou buscados os sentidos espirituais no contexto que nomeamos como “trabalho do sentido”, visto como essa perquirição sobre:

- a ideia de finalidade da vida (aqui se pode adentrar na nossa experiência de Deus, mundo espiritual e em nossa visão

como ser espiritual, bem como nossa leitura das razões éticas de nossas responsabilidades e escolhas);

- a produção de sentido para as experiências com o Outro; com o amor; o trabalho;
- o desvelamento da experiência de si em sua interioridade e em diálogo com as demandas sociais lidas pela pessoa;
- a elaboração de projetos de experiências, como o possível do futuro que se pode ler agora, a partir de leituras de experiências já feitas.

Importante dizer: o sujeito pode ter silenciado, até então, a dimensão espiritual e é então que ele toma consciência disso (a escuta aos outros pode estimulá-lo a buscá-la) e atenta para os outros aspectos acima mencionados. É como se nos puséssemos a trabalhar na perspectiva de refletir sobre “em que estou me tornando agora” — os processos de leitura de mundo e do vivido vindo, pois, a pôr-se enquanto base para delineamentos de “o que estou querendo projetar com os outros a partir de agora com o que estamos a chamar de *projetos de experiências*”.

Dilthey, como observa Delory-Momberger (2008), em sendo filósofo e historiador, já propunha a autobiografia como modelo de compreensão nas ciências humanas e sociais. O processo de compreensão de nossa própria vida, segundo o autor, suscitaria uma *inteligibilidade biográfica*, essa capacidade de tornar compreensível sua própria história. Consideramos esta ser uma base reflexiva importante em processos formativos de cunho marcadamente experiencial e que consideram a autoeducação, como os que caracterizam a prática social amadora. Pensamos, então, que a experiência reflexiva biográfica, como experiência de si, lugar de produção de sen-



tidos sobre o eu, não se esgota em um si mesmo abstrato e autorreferente. Ao contrário, o que pensamos de nós mesmos extrai sua validade das relações interindividuais que o sujeito encontra em suas redes de pertencimento, a quem ele sempre se dirige, já que todo conhecimento é um olhar para o Outro e é atravessado de desejo de interação.

É importante acrescentar que a tarefa formadora de tornar compreensível sua própria história de vida, não deve desprezar um trabalho com a dimensão estético-expressiva e a ético-moral, em especial quando se situa em um contexto de autoformação, de base experiencial e, pois, reflexiva, que insere a espiritualidade em educação. Daí que seja importante lidar-se expressivamente com várias linguagens para essa elaboração de sentidos; é que na arte o sentido não é o que se reduz ao conceituável (ao que se expressa pelo pensamento lógico-verbal).

O imaginar, nessa medida, é o próprio modo do sujeito se autoproduzir e pôr em pauta a dimensão da razão que pergunta pelo que as coisas podem ser; em que poderão tornar-se. Assim, colocando-se o trabalho com a utopia e o devir humano, em sua amplitude, como forma de não redução ao que se tem hoje como realidade, o trabalho com a autobiografia pode ser considerado um movimento de autoconhecimento e autocompreensão dos sujeitos e sua formação, em que se valorizam as transformações de si.

Nessa configuração que esboçamos é que se situa a importância do autoconhecimento, que vai tentar proporcionar um movimento nessa direção do eu profundo ou *self*, sem esquecer o cuidado com o Outro, em um solo cujo endereço é o ambiente em sua complexidade. Situando o conhecer junto à vocação humana de ser mais, como observava Paulo Freire,

devemos inscrevê-la junto aos desafios sociopolítico-ambientais de nosso tempo, que alçaram uma magnitude que se pode chamar de *crise civilizatória*.

Nesse campo de desafios e esperanças, a consideração da dimensão espiritual no contexto de uma discussão que traz uma reconceptualização do sujeito da educação como ser espiritual de múltiplas dimensões parece-nos fundamental. É nessa perspectiva de produção de sentido para as próprias experiências que chegamos a pensar como movimento formativo:

- a escrita de si vivida como autobiografia (no construto de uma autoeducação), o que inclui o desvelamento das significações que reinterpretem vários aspectos do conjunto do curso da vida;
- a socialização da *bioteca* como momento do diálogo reflexivo, quer dizer, como momento em que se socializa o conjunto das experiências e dos saberes biográficos ou *biografemas* pensados sobre o vivido, buscando-se a reflexividade oportunizada pelos diálogos;
- a *heterobiografia* — segundo Delory-Momberger, a forma da escrita de si que praticamos quando nos confrontamos com a narrativa do outro. Isso implica que um novo movimento de escrita de si é deflagrado — e aqui acrescentamos, em linguagens diversas da arte, em falas e textos, como dialogismo entre os projetos de experiências e os escutados do outro.

É válido anotar que os biografemas não são fatos brutos, mas acontecimentos sobre o qual o sujeito se debruçou reflexivamente, passando a constituir *categorias da experiência biográfica*, como nomeia Delory-Momberger (2008, p.61-2). Ainda devemos ver que o ato de narrar sua vida inscreve-se



em um permanente lançar-se para adiante, o trabalho com a autobiografia sendo, também, projeto de experiências futuras. O passado recomposto é o que vai levar o sujeito adiante, em uma visão que o impulsiona e o leva a *ser* mais — e aqui valoramos a prática social amadora. Pode-se dizer que só há uma história de vida narrada quando o sujeito se experimenta como projeto, como alguém que é capaz de pensar-se fazendo releituras do passado e produzindo o futuro, problematizando-o (FREIRE, 2003). Nas palavras de Delory-Momberger (2008, p.66): “A história de vida não é a história da vida, mas a ficção apropriada pela qual o sujeito se produz como projeto dele mesmo.”

Nessa construção que Delory-Momberger nomeia de *figuração de si*, e que é uma espécie de ateliê de projeto, que propomos com a concretude de projetos de experiências (que são multidimensionais), temos que “a imagem de si mesmo como ser em atividade” é o que forma esse ser em constante *projeto* — projeto tomado, então, como um vir-a-ser percebido como alguma coisa que se quer fazer junto às pessoas, que é experiência de si e nos mobiliza na direção de realizar também práticas sociais amadoras. Reiteramos, novamente, a importância da prática social amadora como esse lugar de possíveis de ação no mundo-vida.

Na biografização, o sujeito reflete, ainda, sobre a instituição em que se insere e sobre o modo como as agências diversas educacionais compõem em sua formação e é então que aparece, também, o modo como participa dos projetos coletivos, com suas contradições e o modo como o sujeito negocia aspectos desse projeto, para si e seus grupos diversos. Nessa caminhada, também se inscrevem as relações intergeracionais e seus aprendizados; nas palavras de Mead:

Em este siglo se plantea ahora com creciente insistência y angustia una nueva pregunta: Puedo consagrar mi vida a algo? En las culturas humanas tal como existen em la actualidade hay algo digno de ser salvado, digno de suscitar mi compromiso? (MEAD, 1970, p.16).

A ideia de problematização do futuro, tão problemática em educação, nessa perspectiva, passa a ser centrada na experiência (o vivido reflexionado), como passado, presente e como projeto de futuro, envolvendo os diversos mundos e ambientes dos sujeitos, trazendo necessariamente os sentidos do ser para se dizerem. Dessa maneira, “aprender na vida” extrapola o aprender nos processos de escolarização e profissionalização em sentido estritos — e dialoga com os sentidos do ser, no movimento de fazer com que se possa trazer nossa reflexão para outras instâncias da nossa experiência como pessoa e como parte de um coletivo. Instâncias que fazem nossa autoformação comparecer como pergunta pela “produção de si” como um todo e, assim, pela nossa espiritualidade, como dimensão negada ou explicitada, que se quer desvelar, em meio a esse percurso formativo.

É válido anotar, ainda, que o projeto educacional da instituição à qual pertencemos ou da prática social amadora que trilhamos, não resume todo o projeto educacional de nossa vida. Contudo, ele nos dá pistas para pensar traços do novo sujeito coletivo que estamos a historicamente construir no tempo presente. Daí que vamos trabalhar com movimentos de transformação do ser; detendo-se no “em que estamos nos transformando agora” a atividade biográfica pode mover a autoformação e, também, a compreensões das transformações que se dão na crítica da cultura.

Desse modo, inclusa nesse movimento reflexivo é que comparece, então, a produção de sentidos para nossas expe-

riências, e aqui se inclui a **prática social amadora** como experiência importante na formação dos sujeitos. E, na produção de sentidos, buscada por meio do trabalho com a biografização, os sentidos espirituais para as experiências do *mundo-vida*, no dizer de Herculano Pires.

## Referências

ALVES, Paulo César. *Cultura — múltiplas faces*. Bauru-São Paulo: EDUSC-EDUFBA, 2010.

ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2003.

BITTAR, Eduardo C. B. *Curso de ética jurídica*. São Paulo: Saraiva, 2007.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e educação*. São Paulo-Paulus: 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

INCONTRI, Dora (Org.). *Educação e espiritualidade — Interfaces e perspectivas*. Bragança Paulista-SP: Editora Comenius, 2010.

\_\_\_\_\_. *Pestalozzi: educação e ética*. São Paulo: Scipione, 1997.

\_\_\_\_\_. *A educação segundo o Espiritismo*. Bragança Paulista-SP: Editora Comenius, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Espírita — um projeto brasileiro e suas raízes*. São Paulo: Editora Comenius, 2006.

JUNG, Carl G. *A vida simbólica*. Tradução de Araceli Elman, Edgard Orth. Petrópolis-RJ: Vozes 1997-a. (Obras Completas de C.G. Jung; v 18/1).

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KARDEC, Allan. *O livro dos Espíritos*. Tradução de Guillon Ribeiro. Rio de Janeiro: Federação Espírita Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. *Revista Espírita*. 12 volumes (1958-1869). Tradução de Julio Abreu Filho. São Paulo: Edicel, 1968 a 1976.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. Para uma nova concepção de sujeito nas práticas educativas: situando elementos do Paradigma do Espírito. In: COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. (Org.). *Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

LINHARES, Ângela & MELO, Rosane. A criança como ser espiritual: um olhar que se desoculta? In: DIORIO, R. et al. (Org.). *Tribuna de vozes*. Fortaleza: Edições UFC, 2011. p.451-476.

MEAD, Margaret Mead. *Cultura Y compromisso — estúdio sobre La ruptura generacional*. Granica Editora: Argentina, 1970.

PIRES, J. Herculano. *Pedagogia espírita*. São Paulo: Paidéia, 2004b.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2004.

ROHR, Ferdinand. *O caminho do homem segundo a doutrina hassídica por Martin Buber — uma contribuição à Edu-*

ção espiritual. In: REUNIÃO ANPED, 24, 2001, Caxambu. *Anais... da XXIV Reunião da ANPED*. Rio de Janeiro, ANPED CD- ROOM, 2001b. p.1-16.

SANTOS, Boaventura. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2006.

XAVIER, Francisco Cândido. EMMANUEL (Espírito). *Pensamento e vida*. 12. ed. Brasília: Federação Espirita Brasileira, 2002.

\_\_\_\_\_. *Fonte viva*. Rio de Janeiro: Federação Espirita Brasileira, 2010.

**AJEUN: ALIMENTAÇÃO E ESPIRITUALIDADE NA UMBANDA:  
CONSIDERAÇÕES SOBRE O TERREIRO “CASA DE SANTO ANTÔNIO” —  
BATURITÉ- CE**

*Anna Erika Ferreira Lima*

*Márcia Maria Leal de Medeiros*

### **Introdução**

O tema surgiu inicialmente pela aproximação das autoras com a discussão da alimentação, em um primeiro momento pelo curso de Gastronomia, do qual são professoras desde 2010; e posteriormente por se consubstanciar como um fascínio pessoal através das leituras sobre os cultos afro-brasileiros e suas influências nos costumes e hábitos alimentares da sociedade contemporânea. Apresentando natureza interdisciplinar, a discussão teórica perpassou por leituras na área das ciências sociais, geografia, antropologia e história. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com filhos de santo, e com o Pai de Santo responsável pelo Terreiro “Casa de Santo Antônio” — objeto de estudo — localizado na cidade de Baturité, a 106 km de Fortaleza. Durante as entrevistas, inicialmente os sujeitos sociais falaram sobre as histórias e o funcionamento do terreiro e da umbanda no Brasil; explanaram sobre suas escolhas para se iniciarem na Umbanda e finalmente focaram no objetivo principal — a alimentação e sua utilização nos rituais empregados em um terreiro de Umbanda.

Vale ressaltar que esta pesquisa é parte integrante do Projeto “Alimentos Tradicionais do Nordeste (ALINE)”, financiado pelo MCT/CNPq nº 019/2010 e coordenado pelo Professor José Arimatéia Barros Bezerra da Pós-Graduação do curso de Educação da UFC.

Permeada de sincretismo religioso, ou seja, por uma fusão de concepções religiosas diferenciadas, a alimentação votiva, apresenta reflexos no cotidiano da mesa laica e traz consigo uma gama de elementos, vegetais e animais, muitos provenientes da África e que até hoje, no Brasil, são utilizados como forma de manter a religiosidade e refletir a espiritualidade dos grupos de umbanda.

Assim, a umbanda se caracteriza como uma religião que traz a preocupação com os alimentos consumidos e destinados às entidades (Caboclos, Pretos-Velhos, Boiadeiros, Exús, Pombas-Giras, Erês). O que é possível apreender nesse contexto é que os alimentos destinados às entidades homenageadas, são facilmente identificados em nosso dia a dia. Desta forma, iniciou-se a pesquisa com o objetivo de compreender como os alimentos provenientes da cultura africana foram sendo utilizados nos rituais, adicionados e adaptados aos rituais, com objetivo de possibilitar a manutenção da cultura afrodescendente da umbanda no Brasil, assim, sustentável à medida que a cultura alimentar é conservada e disseminada.

É importante destacar, conforme Capra (2002) que no texto *Culture* do historiador Raymond Williams vai se buscar o sentido da palavra “cultura” no uso que tinha na antiguidade, quando era um substantivo que denotava um processo: a cultura, ou seja, o cultivo, de cereais, ou a cultura (a criação) de animais. A raiz da palavra remete ao plantio, ao labor da ação de cultivo, sendo que no século XVI, esse sentido recebeu uma extensão metafórica e a palavra passou a designar o cultivo da mente humana; e no fim do século XVIII, ela adquiriu o sentido do modo de vida particular de um povo, ou mesmo “modos de vida específicos”, os quais são transmitidos através de ensinamentos.



O *Ajeum* significa “refeições”, sendo este um exemplo de ritual da cultura afrodescendente. Tal termo advém da língua *ioruba* o qual se caracterizou como o momento de celebração em que se pode perceber de forma mais evidente a preocupação com o alimento, sua escolha, modo de preparo, disposição até o momento do consumo sendo utilizado como motivação para festas públicas em terreiros.

### **Compreensão Histórico-Antropológica sobre a Alimentação: Breves Considerações sobre a Umbanda**

A alimentação acompanha o homem desde os primórdios, evoluindo na tecnologia de cultivo, modo de preparo e consumo. Ou seja,

a história da alimentação encontra-se envolta em nosso cotidiano, isto é, nas relações sociais da vida diária, como trocas afetivas em torno da mesa, nas receitas passadas de geração em geração, nos modos de preparo de um prato, nos utensílios empregados [...] entre outros aspectos (ZUIN; ZUIN, 2009, p.61).

Diretamente ligado a esses elementos, apreendemos que a tradição é essencial para a identidade e a preservação de uma cultura, e logo, da sua história. Mas como uma tradição é mantida? Essa questão é levantada por Zuin; Zuin (2009) visto que a mesma é constituída por rituais, símbolos e valores, as práticas ritualísticas desenvolvidas pela umbanda são tradições seculares advindas da África e facilmente percebidas em nosso cotidiano. Ao passo que surgiu a cultura nasceram as tradições, a fim de que ajudassem o homem a transmitir os saberes construídos historicamente (ZUIN; ZUIN, 2009). É um claro processo de ensino-aprendizagem que possibilita a sustentabilidade do modo de fazer e viver na umbanda.



Dessa forma vê-se a ligação direta da alimentação com a cultura dos povos e os rituais para o *Ajeum*. Segundo Ribeiro (2009), “*Ajeun* é o termo *Yorubá* destinado às refeições. Sua tradução mais literal é “comer” e constitui o ato de comer e dar de comer às entidades nos centros de religião afro-brasileira” (p.1) sejam da umbanda ou do candomblé.

Vale estabelecer aqui uma diferenciação sobre a umbanda e o candomblé, bem como, estas religiões veem a alimentação. Ribeiro (2009) afirma que a Umbanda foi originada do sincretismo candomblé-católico-kardecista.

Com a chegada dos negros, e com eles a crença em novas entidades espirituais, a igreja católica, e o Estado a ela ligado, proíbe esses cultos, forçando aos praticantes a encontrarem uma forma de preservar sua fé, obedecendo aos padrões estabelecidos pela Igreja. Surge assim a relação dos santos católicos com os orixás do candomblé. Oficialmente, a umbanda foi criada nos primeiros anos do século XX, sob influência do kardecismo Europeu 10. (SILVA, 2007, p.38).

Diferentemente do candomblé, na umbanda faz-se uso de uma variedade e quantidade de frutas nas suas oferendas. Nos chamados terreiros, o que se apreende é o fato das entidades serem o centro das devoções, por esta razão, observa-se a prática de alimentar as entidades, fazendo uso de diversos grupos alimentares.

O estudo de caso do terreiro “Casa de Santo Antônio” não é diferente da realidade disseminada pela própria religião umbandista. A aquisição das frutas é facilitada pela sua boa disponibilidade própria da região do Maciço de Baturité.

O município de Baturité, localizado a 106 km da capital cearense, possui parte de sua região na serra, que devido aos solos e condições climáticas mais amenas é identificada como relevante área de produção e distribuição de frutas no Estado.

Entre as frutas podemos destacar a banana, a manga, a jaca, a melancia, a carambola e a acerola. Conforme o Pai de Santo RCL (30 anos),

A gente escolhe usar as frutas daqui da terra mesmo... do nosso chão por causa do solo, das nossas raízes que estão aqui...a terra limpa [...] pura [...] os frutos colhidos pela nossa gente mesmo [...] (RCL, Pai de Santo, 30 anos, Entrevista realizada em 04 de julho de 2012).

Tal assertiva permite-nos entender a forte relação existente entre as práticas ritualísticas e a terra, bem como, a região onde esses cultos são estabelecidos. O pai de santo ainda indica como é importante para a umbanda o alimento estar puro, neste caso, livre de pesticidas e destaca a relevância de serem plantados e colhidos por pessoas da própria região.

Fazendo um estudo sobre a história da alimentação e os tipos de hábitos alimentares de cunho religioso, pode-se observar a influência que alguns hábitos alimentares possuem em função de suas crenças e religiões. Cheia de crenças e misticismos, a comida não vem sanar apenas uma necessidade momentânea, indo além, recheando a história, incrementando as tradições e temperando o dia a dia.

O hábito alimentar do povo brasileiro surgiu com base em três matrizes principais: o europeu, o indígena e o africano. Nesse caso remetemo-nos à Câmara Cascudo (2004) em que seu livro *História da Alimentação no Brasil* o mesmo divide a África em duas regiões no que tange aos povos que viviam nessas áreas. Seriam elas identificadas como Sudaneses e Bantos. Para Cascudo (2004), a área dos Sudaneses englobava a região noroeste, litoral atlântico, e central do continente, onde localizam-se, essencialmente, hoje Guiné (o maior exportador de negros africanos para a América), Nigéria e Gana.



Conforme o autor, os Bantos possuíam um território mais extenso, que ia da costa oeste até o extremo leste e sudeste, no lado mais oriental da África, atualmente identificados por países como Angola e Congo (estes dois junto à Guiné também enviavam negros para a América), bem como, Zâmbia, Zimbábue e Moçambique (CASCUDO, 2004). É importante frisar que estes escravos eram conhecedores do gado, diferentemente do indígena americano. Tal fato reflete-se nas técnicas de cozimento e preparo da comida, padrões alimentares, preferências e simpatias.

Utilizadores de tais técnicas e unidos a isto detentores do uso de especiarias e iguarias como pimentas e ervas, além de leguminosas e frutas, estes não foram os responsáveis por trazer esses produtos para a Europa, mas sim pelos senhores europeus que tinham o intuito de promover uma boa adaptação do escravo nas novas condições em que iriam trabalhar (CASCUDO, 2004).

Com a ampliação do tráfico negreiro no século XVII tornou-se menos difícil trazer as plantas da África que eram conhecidas pelos negros, os quais, mesmo diante da restrição alimentar, apresentavam indícios de exigências por sua vegetação conhecida, como

[...] os hibiscos, o quiabo, quingombô, gombô ... a vinagreira [...] quiabo da Angola, caruru da Guiné [todos tipos de quiabo]; as dioscoreáceas, inhame liso, inhame da índia [todas variações de inhame] [...] erva doce [...] o gengibre amarelo [...] gergelim [...] (CASCUDO, 2004, p.220).

Entretanto, nem tudo era adquirido e o que era trazido por vezes se deteriorava na viagem. Assim, uma adaptação foi inevitável no que se referia aos alimentos ofertados aos orixás e entidades, ocorrendo, dessa forma, a inclusão de alimentos

americanos, neste caso especificamente brasileiros, nestes rituais como a inclusão do milho nas comidas de Oxossi<sup>1</sup>, Iemanjá<sup>2</sup>, Omolú<sup>3</sup> ou Xapanã<sup>4</sup> que também gostam de pipocas, o feijão para Oxum, o fumo no culto de Íròkò<sup>5</sup>, e farinha de mandioca no amalá<sup>6</sup> para Xangô. Serão conquistas brasileiras e não fidelidades sudanesas no cardápio dos orixás (CAS-CUDO, 2004). A partir desse pensamento voltamos o olhar para a religião aqui destacada e o estudo de caso do Terreiro “Casa de Santo Antônio” localizado no Município de Baturité – Ceará, onde serão identificados os alimentos para além do arriar (oferecer) por retribuição por alguma graça alcançada ou agradecer e pedir perdão, mas também, conforme Amaral (2007), para fortalecê-los, simbolicamente, de atenção, respeito, reconhecimento, amor e confiança.

### **Os Alimentos e a Relação com a Umbanda: influências, heranças e rituais**

A umbanda utiliza comidas para agradecer e pedir. As oferendas têm que ser do gosto particular de cada entidade com uma característica em comum entre elas, todas são pre-

---

<sup>1</sup> **OXÓSSI (ODÉ)**: Seus recursos, na Umbanda, vêm de todo o verde do mundo, já que a ele estão associados Ossãe (o Orixá das ervas medicinais e religiosas), Otim e todos os Orixás das matas e campos agrícolas (TRINDADE *et al*, 2008).

<sup>2</sup> Seu caráter maternal e protetor é célebre nos mitos, tanto que divide as atribuições da gestação e fatura na Natureza com Oxum, sendo que a segunda tornou-se a guardiã das crianças pequenas (as que não falam ainda) e Iemanjá continua acalentando, maternalmente, toda a Criação (VERGER, 2002).

<sup>3</sup> Esse é o Orixá da cura e da saúde (TRINDADE *et al*, 2008).

<sup>4</sup> Orixá conhecido por sua ira e vingança contra malfeteiros e pessoas que não possuem respeito e honestidade, sendo considerado de forma respeitosa em todas as Nações da África ao Brasil (TRINDADE *et al*, 2008).

<sup>5</sup> Do iorubá Íròkò é um orixá cultuado no candomblé do Brasil pela nação Ketu e, como Loko, pela nação Jeje, sendo considerado como um orixá fitomorfo. No Brasil é representado pela árvore “gameleira.” (VERGER, 2002).

<sup>6</sup> Amalá é comida ritual votiva do Orixá Xangô, Iansã, Obá e Ibêji (JACQUES, 2005).



paradas com um ritual. E, nesse contexto, os alimentos que podem ser oferecidos aos orixás e entidades podem ser classificados em duas categorias conforme Amaral (2007): a) o grupo corresponde aos alimentos sacrificais, ou seja, aqueles em que animais são sacrificados, e seu sangue (*ejè*) é oferecido juntamente com suas partes vitais como o coração e fígado (*àse*) para a entidade;

No caso específico do Terreiro “Casa de Santo Antônio” de Baturité, na comunidade de Antônio Diogo, o Pai de Santo destaca que

*[...] a sangria são as matanças [...] de penosas que são as galinhas, de porcos e matança de carneiro. Agora os carneiros são para os grandes reis das encruzilhadas; são as autoridades maiores no caso para Tranca Rua, para Exú Caveira que são mais pra eles e em muitos terreiros também que a gente ainda não teve a oportunidade de fazer foi matança também de boi que também é feita para o caboclo. Já para o Nêgo seu Chico Feiticeiro (Nêgo Chico), para os mestres das casas é feita a matança e oferenda da alimentação do porco [...] e pro seu Raimundão da Jurema tudo isso são feito a alimentação deles, são feito uma alimentação mais grosseira, rabada do porco, panelada do porco, esse tipo de alimentação, comidas mais pesadas pros mestres da encruza (RCL, Pai de Santo, 30 anos, Entrevista realizada em 4 de julho de 2012).*

E o b) grupo referente às “comidas secas” que são os alimentos como frutas (banana, maçã, melancia), quiabo, maxixe, milho, feijão, entre outros, não havendo assim a necessidade de derramar o sangue do animal,

*É, a gente sempre arreia alimentação pros caboclos das matas, a alimentação pros cabocos da matas, [...] são frutas, muitas frutas, são bananas, maçã todo tipo quanto qualidade de fruta e coisas que venha da terra*

*jerimum, maxixe, quiabo, feijão verde, batata doce, todo tipo de batata. A gente faz as oferendas pra eles para os caboclos das matas e para os pretos velhos também vai quase nesse ritmo as coisas da terra que são o café, café amargo, café em pó, o fumo em rolo a folha do fumo, o fumo já no pacote, tudo isso são oferendas que a gente faz. Para Obaluaiê a gente tem o costume de fazer o banho de pipoca a gente oferta pra ele a pipoca e a flor de Obaluaiê é a pipoca. (RCL, Pai de Santo, 30 anos, Entrevista realizada em 4 de julho de 2012).*

Percebe-se ainda que os alimentos que não são comprados nos mercados advindos de áreas de plantio e colheita do próprio Maciço de Baturité, são os do tipo industrializados, incluindo neste caso o café e o milho de pipoca. No caso do angu de milho, este é preparado com milho triturado industrializado em uma panela de barro, e é ofertado para os caboclos e para os orixás.

No entanto, dentro de uma perspectiva mais abrangente, o Pai de Santo afirma que no caso dos alimentos mais usados,

*[...] a gente compra [...] no mercado, as penosas também são compradas lá. Agora assim... quando a gente tem alguém que possa trazer da própria terra sem ser comprada as coisas, banana para os caboclos das matas, [...], macaxeira essas coisas, frutas, legumes [...] eles trazem e a gente faz as oferendas. (RCL, Pai de Santo, 30 anos, Entrevista realizada em 4 de julho de 2012).*

Entretanto, o que a religião preconiza é que os insumos utilizados no preparo das comidas, em sua maior parte têm que ser orgânicos de preferência cultivados pelos próprios umbandistas. Os animais devem ser criados pelos próprios praticantes ou comprados em casas especializadas. As preparações devem ser feitas em fogão a lenha por pessoas preparadas para



essa função. Carvalho (2011), indica como se estabelecem essas relações com a natureza ao colocar a importância da relação

[...] mantida pelo povo de santo com as matas, rios, cachoeiras e demais espaços naturais é de grande importância. Muitos espaços naturais estão ainda preservados nas cidades inventariadas devido aos trabalhos feitos pelos adeptos para atender aos orixás, que exigem seus lugares de manifestação limpos e intactos. Onde existe despacho, é sinal de que as matas estão bem cuidadas e as lagoas e as cachoeiras têm água limpa. A relação dos terreiros com a terra e com a água é constitutiva e constante, e essa relação é sempre ambientalmente correta: respeitosa, preservacionista, amorosa e cuidadosa. (CARVALHO, 2011, p.51).

Segundo o Pai de Santo RCL,

*O certo pra ser tudo feito é no fogão a lenha, mas aqui na minha casa não tem e tem que ser feito na panela de barro principalmente semente de Obaluaíê que é a pipoca que tem que ser na panela de barro ou então junto com o carvão que é colocado a brasa coloca o milho dentro e ele mesmo se papoca ele mesmo se vira e então eles são preparados dessa forma dessa maneira cada um da sua forma da sua maneira são arriadas dentro do alguidar<sup>7</sup> para isso não pode tá com a matéria suja. (RCL, Pai de Santo, 30 anos, Entrevista realizada em 4 de julho de 2012).*

Existe a consciência sobre como preparar os alimentos corretamente, entretanto, existe também uma limitação financeira para atingir os objetivos. E como se trata de um terreiro em processo de construção, o referido fogão à lenha, tão importante neste processo, não foi identificado. Ademais, foi também identificado que existem no terreiro (*Ilê*), além

<sup>7</sup> O alguidar, é um vaso de barro ou metal, de uso doméstico, em forma de cone invertido.

da comida ofertada às entidades, determinados objetos como atabaques que devem possuir *axé* suficiente para que, a partir de uma mesma frequência energética, possam se conectar com as entidades. Não obstante ao fato do atabaque, todos os demais objetos ligados ao orixá devem também ser alimentados, mas não necessitam de uma constante alimentação para manter o *axé*, diferentemente do que ocorre com os orixás e entidades (SILVA, 2007).

Essa relação diretamente vinculada à natureza é uma constante na umbanda, principalmente por acreditar-se que o *axé* é conseguido pela energia advinda da terra, do ar e do alimento, bem como a forma como ele é preparado. Geralmente, quem prepara o alimento na cozinha do terreiro é a *Ìyábassé*, a mãe da cozinha. Para Amaral (2004), geralmente esta função é ocupada por uma mulher que “não sangue mais” (RCL, Pai de Santo, 30 anos. Entrevista realizada em 4 de julho de 2012) porque o sangue advindo da menstruação se consubstancia como um tabu, cuja associação é efetivada com a morte. Ou mesmo que não esteja menstruada como afirma o Pai de Santo RCL (30 anos):

*No caso das mulheres elas não podem fazer alimentação nem pode fazer incorporação no dia que elas estiverem fértil ou no dia que estiver de vermelho, menstruada, tem que ser fora desse período. (RCL, Pai de Santo, 30 anos, Entrevista realizada em 4 de julho de 2012).*

O Pai de Santo é responsável pela cozinha. Segundo o mesmo,

*A comida dessa casa por enquanto quem está fazendo sou eu, mas toda vez que vou fazer uma comida é com a participação de todo filho de santo. Porque é aprendizagem é ensinamento, todos os domingos são baias aberta para toda a comunidade. [...] e na segunda-feira*

*trabalho só para filho de santo, é o trabalho de desenvolvimento, [...] que eu em terra passo a aprendizagem de alimentação e as cabocas quando vêm passam também a aprendizagem como elas gostam da alimentação, como é pra ser feita uma matança, porque não é qualquer que pode fazer uma matança; o mesmo para fazer uma sangria... Você tem que ter mão de faca para poder você fazer isso, o pai de santo tem que ter mão de faca, tem que ser feito uma consagração para que o pai de santo possa ter permissão para que possa fazer uma sangria. Filho de Santo nenhum ainda da minha casa tem permissão ainda de fazer uma matança ele pode ajudar e aprender a matança. (RCL, Pai de Santo, 30 anos, Entrevista realizada em 4 de julho de 2012).*

Entretanto, dúvidas perpassam sobre este depoimento, visto que a exemplo do “amalá”, que consiste em um pirão de mandioca com caruru (quiabo cortado, temperado com dendê, camarão e cebola), o qual é ofertado a Xangô. Afinal de contas, o que torna esses alimentos especiais é a forma que os mesmos são feitos, ou mesmo “não chegar o orgasmo com alguém e nem sozinho.” (PAI DE SANTO RCL, 30 anos). Existe ainda toda uma preparação para fazer o *ajeun*,

*O pai de santo tem que tá preparado com a matéria limpa [...]. tanto eu como os filhos de santo [...] tem que tá limpo e purificado e antes da preparação a gente têm que fazer um banho de descarrego, ainda depois um banho de alevanta para pedir proteção para fazer aquilo ali. Não pode ser com qualquer roupa tem que ser com a roupa da umbanda [...], pra poder ter a força do seu pensamento... nada de muita zuada (barulho) ... perturbação... grito... essas coisa ligadas pra poder não sair de sintonia. Sempre que for fazer uma alimentação tem que ter um ponto do caboclo ali do teu lado, porque antes de tu fazer o chamado dele pra ele poder vim já ficar olhando o que ele vai receber quando terminar ela já tá ali pronto pra receber a alimentação. (RCL, Pai de Santo, 30 anos. Entrevista realizada em 4 de julho de 2012).*

Atenção também deve ser voltada aos utensílios necessários para depositar o *ajeun*. Sendo que normalmente tais recipientes são feitos a partir de materiais naturais como porcelana, madeira e barro. Havendo para a escolha do utensílio a orientação e determinação do orixá e suas qualidades (AMARAL, 2007), bem como uma preparação diferenciada da casa.

*A preparação da casa na questão de que todos os recipiente que vai ser feito tenho umas panela aqui que não pode ser trabalhada nem usada com as coisas da minha casa da minha alimentação. Certo? Só as panelas dos caboclos. Os alguidares de cada caboclo tem o seu para que não possa misturar, então essa preparação deve ter uma defumação dentro do terreiro, uma defumação dentro da minha casa também para poder preparar o ambiente para poder preparar a alimentação do caboco. No dia de sangria, que é alimentação também, é feito todo um preparo. O preparo da casa a gente coloca uma cortina branca lá, cobrindo o altar de Oxalá pra que aquela matança, aquele sangue, aquela energia, não atingir os anjos de guarda para que não possa ficar nenhuma kizila na hora da matança, porque há uma legião muito forte que rodeia a casa toda então isso a gente tem que proteger muito, ter muito cuidado com a linha branca, com a linha dos exú. (RCL, Pai de Santo, 30 anos. Entrevista realizada em 4 de julho de 2012).*

*[...] Na hora da matança se tiver algum visitante de fora que tenha medo ele não pode ficar, se tiver pena ele não pode ficar, ele tem que se retirar; se tiver mulher grávida tem que se retirar um pouco; se tiver criança não pode de maneira alguma. Durante a preparação da alimentação do caboclo das mata tem que ter muito silêncio em todas as alimentações, não pode tá com correria não pode tá com andança, [...], falando o que não deve, com brincadeira isso não pode de jeito nenhum. (RCL, Pai de Santo, 30 anos. Entrevista realizada em 4 de julho de 2012).*

## Considerações Finais

Esse estudo mostrou que a Umbanda utiliza os alimentos em seus rituais, mantendo-se o mais fiel possível às tradições alimentares e a cultura, inseridas na atual realidade. A preparação do alimento na Umbanda é um ritual admirável de respeito à natureza — presente nos alimentos e em todos os seres que possuem um sopro de vida — uma vez que se empenha em cuidar do alimento de forma mais pura e natural possível, desde o plantio até chegar à cozinha onde se transformará em oferenda, alimentando o corpo e o espírito. Em consequência tem-se como retorno a manutenção de sua sobrevivência, pois na busca pelo equilíbrio homem-natureza de forma contínua, protege-se e preserva-se a vida, por estar agradando aos espíritos da natureza.

Se a natureza está bem eles estão bem, sendo possível assim visualizar claramente o pensamento sustentável, que parte da umbanda, em relação as suas práticas ritualistas e ao meio ambiente. Essa busca por equilíbrio se caracteriza como o sustentáculo da umbanda que, por meio de seus rituais estabelece o fortalecimento dos seus vínculos com ancestrais africanos, os quais permitem que a religião seja mantida. Evidentemente ocorreu uma fusão entre os conhecimentos nativos do país de origem e os conhecimentos adquiridos na América, além de haverem ocorrido adaptações com relação aos utensílios, e mobiliários domésticos — exemplo disso — a não utilização de fogão à lenha. Fatores esses que não diminuem os significados que permeiam a religião e os seus significantes não só se mantêm como se reproduzem entre aqueles que a seguem por meio dos rituais.

Concluiu-se que a Umbanda oferece importante contribuição à preservação da cultura e das práticas tradicionais alimentares, e, que deve ser enaltecida, em oposição a opiniões diversas que pregam sobre sua falta de seriedade, rotulando-a como uma cultura inferior (como se assim fosse possível) praticante de rituais de baixa magia, o que contradiz uma máxima defendida pelo Dalai-Lama o qual defende que “a melhor religião é aquela que te faz melhor.”

## Referências

AMARAL, Rita. A alimentação votiva. *História viva, grandes religiões: cultos afro*, São Paulo, v.6. n. 1, p.68-69, 2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Alimento: Direito Sagrado — Pesquisa Socioeconômica e Cultural de Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiros*. -- Brasília, DF: MDS; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2011.

CAMPOS, Carlos Alexander de. *Revista planeta cidade — Meio ambiente, inclusão social e consumo consciente*. Nº 16 Maio/Junho de 2007. Disponível em: [revistasustentabilidade.com.br/category/arquivo-de-artigos/page/2/](http://revistasustentabilidade.com.br/category/arquivo-de-artigos/page/2/) Acesso em: 03 jul. 2012

CAPRA, F. *As conexões ocultas. Ciência para uma vida sustentável*. São Paulo: Ed. Cultrix, 2002.

CARVALHO, José Jorge de. A economia do axé: Os terreiros de religião de matriz afro-brasileira como fonte de segurança alimentar e rede de circuitos econômicos e comunitários. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome — MDA. *Alimento: direito sagrado — pesquisa socioe-*

conômica e cultural de povos e comunidades tradicionais de terreiros. Brasília-DF: MDS; Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, 2011.p.35-74.

CASCUDO, Luís da Câmara. *História da alimentação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p.161-226.

JAQUES, André Porto. *A Geografia do batuque: estudos sobre a territorialidade desta religião em Porto Alegre-RS*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

RIBEIRO, Pedro Henrique Mendes. *Comida e religiosidade: dos cultos afro-brasileiros para a história da alimentação brasileira*. Disponível em: [www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT23/23.1.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT23/23.1.pdf). Acesso em: 12 jun. 2012.

TRINDADE *et al.*: *Os Orixás na Umbanda e no Candomblé*. SP: Mandras, 2008.

SILVA, Vagner Gonçalves da. A criação da Umbanda. *História viva, grandes religiões: Cultos afro*, São Paulo, v.6. n.1, p.34-39, 2007.

VERGER, P.*Orixás*. Salvador: Corrupio, 2002.

## CULTURA DE PAZ EM ESCOLAS PÚBLICAS NOS DIAS ATUAIS: POSSIBILIDADES E LIMITES

*Maria do Carmo Alves do Bomfim  
Maria Gessi-Leila Medeiros*

### Introdução

Cultura de Paz nas escolas é uma prática recente em escolas brasileiras. É uma prática e estudos a que nos dedicamos nos últimos quatro anos, junto a colegas do Departamento de Fundamentos da Educação e discentes do Curso de Pedagogia em atividade de Iniciação Científica e mestrandas/os do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí.

Com o objetivo de socializar reflexões pessoais e resultados de pesquisas<sup>1</sup> com outras/os pesquisadoras/es e leitoras/es, bem como contribuir para a ampliação desse debate e das práticas dele decorrentes, recorro aos fundamentos teóricos e empíricos produzidos por autores/as que vêm pesquisando esse mesmo objeto, há alguns anos (GOMES, 2002; ORTEGA e REY, 2002; JARES, 2002; BOMFIM, 2006; MATOS, 2006a; MATOS, 2006b; MATOS e NONATO JÚNIOR, 2010; NUNES, 2011; SOUSA, 2012; MACÊDO, 2012; SAMPAIO, 2012), já neste século. Porém, inspirados por Ghandi, Luther King, Dom Helder Câmara e outros. A relevância deste debate justifica-se pela possibilidade de, em se ampliando e se fortalecendo, provoca inquietações em pessoas, instituições e coletivos (movimentos juvenis, de mulheres, de afrodescen-

---

<sup>1</sup> Realizadas pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas em “Educação, Gênero e Cidadania – NEPEGEI” – CCE/PPGED/UFPI.

dentos, ambientais e outros) que agregam indivíduos, tendo como princípio e responsabilidade social primeira a valoração da vida pessoal e de outrem com quem se relacionam cotidianamente e com as gerações futuras.

Com tais perspectivas, discorreremos sobre pesquisas já realizadas nesse campo de estudo, suas contribuições para a formação de crianças, jovens, adultos e idosos; as possibilidades já demonstradas em espaços escolares e outras possíveis de realização da prática de Cultura de Paz em escolas públicas e privadas; as práticas de violências como limites e fronteiras de ações pela paz em espaços escolares, sem a pretensão de exaurir tal discussão.

### **Revisitando Pensamentos e Práticas de Pesquisa**

A Paz não significa quietude, passividade, ausência de voz (MATOS, 2010, p.35). A Paz é construída no enfrentamento de conflitos, implicando uma diversidade de sentimentos, cognições e práticas: de um lado, pelo exercício de escuta de si mesma e de outras pessoas sobre desejos, emoções, angústias, frustrações, buscas, realizações, aventuras, alegrias e outros sentimentos; de outro, pelo exercício de comunicar-se consigo mesmo e com os outros sobre os mesmos sentimentos na prática da escuta. Tais atitudes só ocorrem quando mediadas, mesmo em momentos de tensões, através de diálogos sinceros, abertos e solidários, alicerçados em saberes experienciais e teóricos já produzidos, cujas reflexões resultam em novos conhecimentos e atitudes, tendo como alvo a mediação de conflitos, uma alternativa à ação judicial, exigindo para isso a interferência de terceiro/s: o/s mediador/es (MORAIS; SPENGLER, 2012, p.10 e 131).

Para se construir uma prática de mediação de conflitos é preciso exercitar permanentemente o cultivo da nossa espiritualidade, por meio da meditação coletiva concretizada pelo exercício da respiração, realizada em ambiente saudável e tranquilo, guiada por sentimentos de acolhida, de tolerância, de justiça, de democracia, de solidariedade e de sustentabilidade, que são valores humanos inerentes a essa prática, para que o cotidiano escolar se transforme em comunidade de afetos (CARVALHO, 2009). Pois, como nos ensina Arora (*in* SAMPAIO, 2007, p.17): “[...] a meditação coletiva promove qualidade de vida, bem-estar e saúde.”

Com tais perspectivas, apontamos contribuições de autoras e autores que vêm se debruçando sobre esta causa. Neste sentido, inicio com Jares (2002) quando concebe a paz no sentido de positividade, vinculada a práticas de justiça e sustentabilidade, aos direitos humanos e a processos de construção da democracia. Por sua vez, Gomes (2002) assevera que a Paz só é possível com justiça social, afirmando que

O ser humano que não consegue viver dignamente, realizar seus sonhos de uma existência que garanta os mais elementares direitos, que vive uma situação de instabilidade e insegurança, sem condições de se alimentar, obrigatoriamente responde de diversas formas, entre as quais a violência.

Ortega e Del Rey (2002, p.41-69), ao estudarem a realidade de escolas da Espanha, buscando formas estratégicas para a melhoria das convivências como prevenção às violências nesses espaços de socialização dos indivíduos, desenharam um projeto “com o objetivo de aprender a resolver pacífica, dialogada e democraticamente os conflitos e prevenir os fenômenos de violência”, compreendendo várias fases, dentre



elas: análise do contexto e avaliação prévia das necessidades das pessoas que convivem na escola, com base no exame do clima de conflitos; planejamento e desenho das ações a serem desenvolvidas; desenvolvimento de uma linha de gestão democrática; tomada de decisões coletivas; desenho de um grupo de trabalho cooperativo e de uma linha de educação de sentimentos, atitudes e valores; desenvolvimento das atividades planejadas delineando também formas de continuidade; avaliação como processo de reflexão crítica com estímulo a uma projeção de futuro; elaboração de um relatório seguido de uma publicação da experiência vivenciada como socialização de práticas e resultados.

Bomfim (2011, p.198), em discussão sobre a construção de uma Cultura de Paz em escolas de Teresina, corroborando as ideias de Matos (2010, p.21), testemunha que:

Paz [...] não significa ausência de conflitos [...], tudo em harmonia de ideias, de atitudes e práticas. Muitas polêmicas emergem sobre ‘educar para’, ‘educar sobre’ a paz [...] Como outros conceitos o de Cultura de Paz é uma construção histórica, modificando-se conforme os contextos e as conjunturas locais, nacionais e internacionais.

Continuando sua reflexão, essa mesma autora destaca que a “Cultura de Paz nas escolas é possível!”, tendo como base o exame de experiências desenvolvidas em escolas da capital piauiense, onde são desenvolvidas atividades artísticas, desportivas, feiras culturais e científicas e outras, pois, nestas práticas

estão explícitos inúmeros valores humanos [...], sendo possível acreditar na escola pública e na construção de ações de convivência de paz entre as atrizes e atores que nela, cotidianamente, se fazem presentes. (BOMFIM *in* MATOS, 2011, p.198 e 206).

Discorrendo sobre as possibilidades de convivência humana com respeito à dignidade das pessoas, Nunes (2011, p.31) afirma que a escola

[...] é o local adequado para aprimorar o nosso potencial de vivermos juntos, de alcançarmos objetivos comuns criando habilidades de relacionamentos e de difundirmos práticas de solidariedade e de cooperação. Um dos grandes desafios da educação é buscar a autonomia dos jovens e possibilitar a construção da capacidade de relacionar-se com eles mesmos, com os outros e com o mundo.

Para concretizar essas ideias, esse mesmo autor recorre aos pilares da educação registrados no relatório da UNESCO, coordenado por Jacques Delors (1993) como desafios para o século XXI: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver”, com base nas ideias de Noleto (2008) que preconizam “a educação no sentido amplo e completo, para além dos limites da sala de aula”, evidenciando que essa práxis funda-se em princípios, valores e virtudes a serem construídos e semeados em cada criança, em cada jovem e em cada adulto com quem interagimos no espaço escolar, por meio da experiência de Justiça Restaurativa, “cujas práticas são usadas no mundo todo como meios alternativos para a resolução de conflitos de forma extrajudicial, com a participação dos envolvidos e de membros da comunidade”. Prática que deve refletir uma “filosofia que abrange um conjunto de comportamentos, procedimentos e práticas proativas” buscando a construção de “uma forte integração escola-família-comunidade”, chegando à restauração de relações pessoais rompidas, reaproximando pessoas para reconstrução de novas convivências. Realidade que exige um *continuum* de intervenções.



Macêdo (2012, p.14) em sua tese de doutorado intitulada “Juventudes, Cultura de Paz na Escola: transformando possibilidades em realidade”, afirma que

[...] nunca estivemos tão perto da paz, porém, estranhamente, ela nunca nos pareceu tão distante. Apesar dos avanços da revolução tecnológica e de toda a transformação gerada pelo mundo globalizado, a humanidade ainda não conseguiu criar uma cultura de paz. Convivemos cotidianamente com eventos de agressão, desentendimento e desrespeito entre as pessoas. Vivemos em um mundo carregado de conflitos interpessoais, locais, nacionais e globais, sendo que, em muitos casos, esses conflitos se transformam em atos de violência. Em diversos contextos isso pode ser percebido: na família, no trânsito, no trabalho, na rua, na escola.

Macêdo, ainda na mesma obra, tendo como referência os estudos de Milani (2003a), Weil (2002) e Yus (2002), reforçando a dimensão das relações interpessoais nas convivências humanas, afirma que

em todos esses espaços, que se caracterizam como espaços intersubjetivos, parecem existir dificuldades das pessoas quanto à habilidade de conviver. Uma das consequências que se pode perceber desse fato é a crescente insegurança que hoje sentimos, pois, mesmo nos lugares tradicionalmente considerados seguros como o lar e a escola, o medo parece estar sempre presente. Muitos alegam que este é o preço que o ser humano paga por viver em uma sociedade separada por classes sociais, onde as desigualdades, infelizmente, pautam as relações entre as pessoas. [...] ao mesmo tempo em que o processo de modernização trouxe-nos benefícios, também nos impôs ônus, como [...] a crescente individualização no nosso modo de ser, que nos leva [...] à indiferença ao outro.

Esse processo de individualismo imposto pelo capital neoliberal às pessoas tem fortes influências nos indivíduos,

contraditoriamente na escola. Instituição esta que, mesmo tendo como papel social cultivar valores que inspirem solidariedade e praticando cotidianamente trabalhos em grupo, muitas das vezes os concretiza de forma superficial e mecânica. Assim, Macêdo (2012, p.14) sintetiza: “Uma das heranças da modernidade, nos cinco séculos em que o ser humano se submeteu à ditadura da razão, sem dúvida, foi a fragmentação [...]”, que na escola é materializada em várias dimensões, dentre elas a cultura da divisão entre as disciplinas (áreas de conhecimento). A prática da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade orientada pelos “Temas Transversais” fica à deriva. É praticada, muitas das vezes, de maneira pontual e desconectada do conjunto das ações escolares, desenvolvidas sempre como “atividade extraclasse.”

Não obstante tais constatações, na sua pesquisa para construção de sua tese de doutoramento, Sampaio (2012, p.45) inspirada por vários autores, dentre eles Lynch (2008), [...] ressalta o valor da meditação como estratégia pedagógica implícita na proposta de Cultura de Paz na escola, utilizando uma reflexão do autor citado:

A meditação funciona. Adquire-se mais conhecimento intelectual durante o período escolar e de uma forma mais divertida. Mas o receptáculo desse conhecimento também se expande. E quando o comparamos com os resultados da educação tradicional, é como uma piada. A educação tradicional promove fatos e personagens, mas ninguém aprende a conhecer a si mesmo.

Continuando seu pensamento, Sampaio registra uma de suas práticas com os sujeitos de pesquisa, a experiência de uma oficina:

Feche os olhos. Sinta o silêncio. Não aquele que vem do entorno, recortado continuamente pelos ruídos da

cidade, do cotidiano. Encontre o silêncio dentro de você, que vem quando calam os pensamentos ruins, as preocupações, as interferências. Sua mente em sintonia com a vibração do seu coração, com o fluxo contínuo, pulsante e harmônico do sangue em todo o seu corpo, integralmente. Seu corpo todo é harmonia. Seu corpo todo é paz. Ao encontrar essa paz, por alguns breves instantes, diariamente, ela se torna uma certeza. E os ruídos do cotidiano, as interferências da vida urbana, as dissonâncias do entorno não abalarão essa certeza. A busca por essa vibração de paz por meio da prática da meditação diária é a motivação deste trabalho. E com um recorte fundamental: escolhemos observar como essa prática pode ser transformadora ao ser implantada junto à juventude e de forma coletiva.

À luz de todos esses estudos apresentados e acrescidos ao conhecimento de algumas experiências vivenciadas em escolas de Teresina, por meio de projetos em escolas públicas municipais e estaduais, acreditamos que a Cultura de Paz é possível, embora existindo certos limites como: questões burocráticas impostas pelo sistema de ensino, questões de gestão escolar, desconhecimento de problemas vivenciados por alunas e alunos por parte dos docentes, que dispõem de pouco tempo para suas aulas, até porque na formação que receberam nas universidades onde estudaram não se tratava de conteúdos dessa natureza.

### **Cotidiano Escolar e Práticas de Cultura de Paz: Possibilidades e Limites**

Por que nos preocupamos com a efetivação de Cultura de Paz na Escola? De que forma esse fenômeno vem sendo vivenciado nas escolas de Teresina? Com que objetivos ele vem se efetivando? Quais profissionais vêm se ocupando com essa tarefa? Com quais sujeitos tais profissionais dialogam mais so-

bre Cultura de Paz na escola? Que impactos decorrentes dessa prática emergem no espaço escolar, nos espaços familiares, nas igrejas, nos espaços de lazer, nos partidos políticos e em outros espaços de convivência e de socialização de pessoas?

Os estudos revisitados nas páginas anteriores revelam que a Cultura de Paz na escola, embora permeada por sérios e profundos obstáculos, vem sendo praticada em muitas cidades brasileiras, ainda que de forma lenta, restrita e em determinados casos superficial. Entretanto, há experiências exitosas que vêm se realizando em Brasília-DF, Fortaleza-CE, Sta. Maria-RS, em Teresina-PI dentre outras. Na sua grande maioria, são efetivadas, principalmente pela ação de pessoas e equipes que assumem tais práticas de forma competente, técnica e politicamente, como filosofia de vida e objeto de pesquisa, exercício de cidadania e opção profissional inspiradas por um *ethos* de esperança e de utopia em suas vidas. Há de se registrar que alguns gestores e algumas gestoras, que atuam no Ministério da Educação, de Secretarias Municipais e Estaduais de Educação e na escola, aderem e assumem como política pública tal proposta porque também suas visões de homem e mulher, homo e heterossexuais, visão de mundo e visão de educação coincidem com as/os concepções dos protagonistas de experiências de Cultura de Paz no ambiente escolar como extensão de suas opções de vida pessoal e profissional.

Ressaltamos que pesquisas realizadas no âmbito de Iniciação Científica, de Mestrado e Doutorado, alimentadas pela coragem e opção política de pesquisadoras/es que, “em rede” alimentam e realimentam essa filosofia de vida, como respostas às demandas de compreensão relativas às convivências escolares e necessidades de formação continuada de educadores em atuação no campo das diversidades, das diferenças cultu-



rais. Seria injusto deixar de mencionar o Projeto “Escola que Protege”, promovido pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, cujo conteúdo reflete explicitamente o campo da Cultura de Paz nas escolas, uma vez que propicia a discussão relativa a preconceitos e discriminações vivenciados no espaço escolar, bem como a busca de apreensão de valores e práticas de superação desses problemas.

Outra iniciativa oficial refere-se aos cursos de Aperfeiçoamento “Gênero e Diversidade na Escola – GDE” e “Educação e Relações Étnicorraciais – ERER, de iniciativa da Secretaria Especial para Mulheres – SPM, Secretaria Especial de Políticas de Igualdade Racial – SEPPIR e Ministério da Educação – MEC, coordenados pela SECADI/MEC. É preciso ressaltar que o Curso ERER já avançou para a Pós-Graduação *lato sensu*. Em ambos os cursos os conteúdos versaram sobre diversidade e desigualdade, gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnicorraciais.

Tais possibilidades têm sido permeadas por muitos limites e contradições, de um lado, materializados em questões burocráticas impostas pelo sistema de ensino e, de outro, surgem questões referentes à gestão da escola, ao desconhecimento por parte de docentes quanto aos problemas vivenciados por alunas e alunos (oriundos de suas respectivas famílias, contextos dos lugares onde moram e até mesmo do próprio espaço escolar), uma vez que dispõem de pouco tempo para trabalhar com suas turmas em sala de aula (cada uma com duração de 50 minutos), resultando, na maioria das vezes, em negligências nas dimensões do “aprender a ser” e do “aprender a conviver”, não necessariamente voluntárias.

Além desses limites, existem outros de caráter estrutural, quais sejam: o tamanho das escolas que, em sua maioria, são grandes em termos de espaço físico, acolhendo centenas de estudantes e dispondo apenas de uma equipe gestora reduzida a um/a diretor/a, uma pedagoga e poucos auxiliares de apoio técnico e administrativo; o quantitativo do corpo docente, sempre em maior número, os profissionais em grande parte, por vários determinantes (deficiências na formação, salários baixos, turmas com 30 ou mais alunos, aulas com duração de 50 minutos e parte deles e delas acometidos/as pela síndrome de *burnout*), não conseguem conhecer nem mesmo a história de vida real dos seus discentes, por conseguinte, não chegam a perceber a complexidade da vida de cada aluna, de cada aluno, em outras palavras, as singularidades dos seus discentes, dado fundamental no processo de ensinar-aprender.

Pela natureza complexa do trabalho docente que exige, além do domínio de conteúdos especializados no que tange às áreas de conhecimento tradicionais<sup>2</sup> (Português, Matemática, História, Ciências e outros) requer também o domínio de outros assuntos como o cuidado com o meio ambiente próximo e o Planeta Terra, Relações de Gênero, Sexualidade, Relações Étnicorraciais, Relações Intergeracionais, a PAZ no mundo (articulados aos primeiros), trabalhando em sala de aula estratégias metodológicas compatíveis àquelas áreas de estudo, historicamente sistematizados. Acrescidos a esses saberes, **torna-se indispensável um certo grau de conhecimento sobre a história de vida dos/as discentes e seus familiares**, o que se, razoavelmente conhecida, seria

---

<sup>2</sup> Entendidos como necessários e obrigatoriamente contínuos, mesmo com abordagens diferenciadas.

possível verificar que muitos problemas no âmbito da aprendizagem decorrem de questões psicossociais, de saúde (deficiência visual e auditiva, em muitos casos), de sexualidade e de convivência familiar, os quais exigiriam não só **estudos em equipe interdisciplinar** para compreendê-los de forma abrangente e holística, mas também desenvolvendo **práticas assumidas com abordagem nessa mesma perspectiva**, e com **dedicação de tempo suficiente para enfrentá-los**. (grifo nosso).

### Considerações Finais

A prática de Cultura de Paz na escola é e será sempre possível efetivá-la, desde que haja vontade política de um grupo de profissionais que atuam nos âmbitos da gestão, de apoio técnico-administrativo e pedagógico, articulados com outros em nível macro e comunitário, **em parceria**. Uma equipe que decida, se organize, estude e comece e/ou busque aperfeiçoar ampliar práticas que vêm realizando. No entanto, a exequibilidade da prática de Cultura de Paz exige uma decisão de componentes dos vários segmentos de trabalhadores em educação calcada em diagnóstico amplo e profundo dos problemas encontrados na escola onde trabalham, em especial aqueles relacionados às vivências entre docentes e todos os profissionais com os discentes, recursos financeiros conquistados mediante projeto específico e uma equipe treinada para tal fim e, se possível, assessorada e articulada com pesquisadoras/es desta temática, reforçando que todos precisam inspirar-se e alimentar-se em esperanças e utopias na perspectiva de construir condições objetivas e subjetivas de melhoria das convivências no espaço escolar.

Para tanto, é fundamental criar muitos momentos de estudo e reflexão individual e coletiva, por meio da prática da mediação de conflitos e outras atividades que elevem a autoestima das pessoas, que permitam o exercício de concentração pessoal, a valorização de seus sentimentos, atitudes e desejos respeitando a dignidade de cada um, cada uma, enfim respaldadas na Educação em Direitos Humanos, sendo exemplos muito promissores: a prática de Reiki nas escolas, uma ação contínua e sistemática entre escola-família-comunidade e a monitoria na prática de mediação de conflitos exercida por alunas/os treinadas/os para este fim.

## Referências

BOMFIM, Maria do Carmo A. do. Agregação de Juventudes: múltiplos olhares. In: *Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola*. (Orgs.) Bomfim, Maria do Carmo Alves do e MATOS, Kelma Socorro Lopes de. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

CARVALHO, Janete Magalhães. *O cotidiano escolar como comunidade de afetos*. Petrópolis-RJ, 2009.

GOMES, Álvaro. A Banalização da Violência. In: \_\_\_\_\_. *Paz só com justiça social*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2002.

JARES, Xesús R. *Educação para a Paz: sua teoria e sua prática*. Tradução de Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre-RS: Artmed, 2002.

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida. *Juventudes, cultura de paz na escola: transformando possibilidades em realidade*. Tese (Doutorado). Fortaleza: UFC/FACED, 2012.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. Vivência de paz: o Reiki na Escola Parque 210-211 Norte. Brasília. In: BOMFIM, Maria do

Carmo Alves do e MATOS, Kelma Socorro Lopes de. (Orgs.). *Juventudes, cultura de paz e violências na escola*. Fortaleza: Editora UFC, 2006, p.15-32.

\_\_\_\_\_. A Paz Protege: Experiências de Paz em Escolas de Fortaleza. In: *Educação e Diversidade Cultural*. BOMFIM, Maria do Carmo Alves do, MATOS, Kelma Socorro Lopes de, GOMES, Ana Beatriz Sousa e SANTOS, Ana Célia de Sousa (Orgs.). Fortaleza: Edições UFC, 2010, p.34-45.

\_\_\_\_\_. Juventude, paz e espiritualidade: opção por uma prática ético-amorosa. In: IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de (Orgs.). Teresina: EDUFPI, 2006b (p.167-178). (Apresentado no IV Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI).

\_\_\_\_\_. A Paz Protege: Cultura de Paz, Juventudes e Docentes. In: *Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade*. Orgs. MATOS, Kelma Socorro Lopes de e NONATO JÚNIOR, Raimundo. Fortaleza: Editora UFC, 2010.

MORAIS, José Luis Bolzan de; SPENGLER, Fabiana Marion. *Meditação e Arbitragem. Alternativas à Jurisdição*. 3. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2012.

NUNES, Antonio Ozório. *Como restaurar a paz nas escolas: um guia para Educadores*. São Paulo: Contexto, 2011.

ORTEGA, Rosário; DEL REY, Rosário. Enfrentar o Clima de Conflito. In: \_\_\_\_\_. *Estratégias Educativas para a Prevenção da Violência*. Tradução de Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO, 2002.

SAMPAIO, Daniela Dias Furlani. *Cultura de paz, educação e meditação com jovens em escola pública de Fortaleza — Ceará*. Tese (Doutorado). Fortaleza: UFC/FACED, 2012.

## A PAZ É POSSÍVEL: COM A PALAVRA OS JOVENS

*Rosa Maria de Almeida Macêdo*

A Paz, como se sabe, é um assunto largamente tratado por diferentes pessoas, em diversos momentos e lugares. Portanto, não se trata de um tema novo, sendo possível encontrar referências a ele em diversos documentos escritos ao longo da história humana, o que mostra que desde tempos remotos já havia uma preocupação do homem com a violência e com a instauração da paz (JARES, 2002). Atualmente, a temática da Paz tem recebido maior atenção por parte das pessoas, de grupos, instituições e governos, haja vista a violência ter ganhado ares e formas cada vez mais assustadores. Mesmo havendo algumas discordâncias em torno do assunto, parece existir o consenso quanto à necessidade de se buscar alternativas que possam reduzir os elevados índices de violência por meio da construção de uma Cultura de Paz.

Nesse contexto das violências, a escola tem sido profundamente afetada e ao mesmo tempo conclamada a contribuir na solução da problemática. Embora em número ainda reduzido, já existem iniciativas voltadas para a prática de uma Cultura de Paz no ambiente escolar, a exemplo de programas como, Cinco Minutos de Valores Humanos na Escola, Programa Sathya Sai de Educação, Meditação na Escola, Mediação de Conflitos, dentre outros (MATOS, 2010). No entanto, na maior parte das escolas, embora se reconheça a existência de situações de violência, não se nota o efetivo engajamento dos seus profissionais, pais e alunos em torno de um projeto de construção da Paz.

A pesquisa realizada por mim em uma escola pública

na cidade de Teresina-Piauí é um exemplo do que acabei de comentar. Convivendo diariamente com problemas de indisciplina, incivildades e violências, os professores e membros da equipe gestora dizem não saber mais o que fazer. Porém, quando indagados sobre o que, de fato, a escola tem realizado para melhorar a situação, a resposta é bastante evasiva. Na verdade, como pude ver, ao acompanhar o cotidiano da escola durante um ano (junho de 2010 a junho de 2012), não verifiquei a existência de nenhum projeto com esta finalidade, mas, apenas ações pontuais e esporádicas que, a meu ver, além de não produzirem impacto positivo na realidade escolar, geram nas pessoas uma sensação de impotência e desânimo diante do problema.

Do trabalho realizado na escola, por meio de uma pesquisa-intervenção, cujos resultados e considerações compõem a minha tese de doutoramento intitulada “Juventudes, Cultura de Paz e Escola: transformando possibilidades em realidade”, faço um pequeno recorte para falar sobre o tema Paz de outra perspectiva: o olhar e o falar dos jovens. Quase sempre apontados como bagunceiros, indisciplinados e violentos, eles raramente são ouvidos pelos adultos e, muitas vezes, punidos. Na escola, embora sejam sempre colocados no centro dos problemas, nunca são chamados a dizer o que pensam sobre o assunto (MACÊDO, 2012). Penso, assim como Matos (2007), que os jovens possuem uma capacidade enorme para colaborar em mudanças e é dessa forma, como potencial positivo, que devemos vê-los. Sabemos, entretanto, que isso implica uma mudança de percepção em relação aos jovens: passar de uma visão negativa para uma visão positiva, na qual possam ser vistos como pessoas capazes de emitir opiniões, de resolver problemas e de fazer escolhas.

Foi movida por esta convicção que, ao realizar a pesquisa-intervenção procurei envolver os jovens não apenas como informantes, como é comum na maioria das pesquisas, mas como participantes ativos em todo o processo de investigação. É essa experiência vivida, com um grupo de alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, que desejo apresentar. Como disse no início, são vários os caminhos que nos levam ao tema Paz. O caminho que escolhi, neste artigo, é um tanto quanto inabitual: falar sobre o assunto a partir da perspectiva dos jovens. O que é paz? Na nossa escola existe um ambiente de paz? É possível construir uma Cultura de Paz? Como posso colaborar com este trabalho? Estas são algumas questões que nortearam o processo de reflexão realizado em seis oficinas temáticas que passo a comentar a seguir.

### Vivenciando a Construção da Paz

Dentre os diferentes dispositivos de análise<sup>1</sup> que utilizei com os jovens durante a pesquisa-intervenção: encontros, grupos focais e rodas de conversa, destaco a realização de seis **oficinas temáticas** como momentos de profundo enriquecimento, tanto na dimensão afetivo-emocional, por ser um espaço de exercício da convivência, da aceitação e do respeito ao próximo, como na dimensão de construção de conhecimento, por ser, também, espaço de reflexão, troca e (re)construção de novos saberes e habilidades. O objetivo foi exercitar com os jovens a aprendizagem de valores relacionados a uma Cultura de Paz e de não violência, tendo em vista que este é um dos

<sup>1</sup> Na perspectiva da Pesquisa-intervenção, os dispositivos de análise são utilizados como estratégias, por meio das quais se deflagra processos de análise das instituições presentes em determinadas práticas culturais, como por exemplo, a Cultura de Paz ou de violência (MACÊDO, 2012).



requisitos para a sua concretização. Somente a vivência cotidiana desses valores poderá torná-los princípios orientadores da vida sendo, portanto, necessário exercitá-los, diária e permanentemente, através de atitudes, gestos e ações (DISKIN e ROIZMAN, 2002).

Nas oficinas foram abordados os seis pontos do Manifesto 2000 da UNESCO — Por uma Cultura de Paz e Não-Violência, por serem princípios que podem e devem ser seguidos por todas as pessoas que desejam agir no espírito da Cultura de Paz, em qualquer espaço de convivência, na família, na escola, no trabalho ou na rua. Tomei como referência o material produzido pelo Programa “Escolas de Paz”<sup>2</sup> desenvolvido em escolas do Rio de Janeiro, pela UNESCO em parceria com o Governo do Estado, que tem como foco o desenvolvimento de seis atitudes: respeitar a vida, ser generoso, ouvir para compreender, redescobrir a solidariedade, rejeitar a violência e preservar o planeta (DISKIN e ROIZMAN, 2002). É importante pontuar que, embora tenha me fundamentado neste trabalho, a proposta foi adaptada e amplamente discutida com os jovens que apontaram sugestões, tornando-a mais coerente com as demandas do grupo.

### **Respeitar a Vida: Primeira Atitude**

A primeira oficina aconteceu em uma manhã de março de 2011 e nela estavam presentes, além de mim, seis jovens: **Riso, Paixão, Vida, Felicidade, Amor e Esperança.**<sup>3</sup>

<sup>2</sup> O detalhamento do Programa “Escolas de Paz” pode ser visto no documento “Paz como se faz? Semeando cultura de paz nas escolas”, organizado por Lia Diskin e Laura Gorresio Roizman, através do sítio: <http://naoviolenca.org.br/sobre/pdf/CartilhaaPazcomosefazUNESCO.pdf>

<sup>3</sup> Esses são nomes fictícios atribuídos pelos jovens a eles mesmos.

Iniciamos com a leitura compartilhada do texto “Respeitar a vida” para identificar mensagens relacionadas ao assunto: a primeira é a de que a vida no planeta encontra-se ameaçada e esta ameaça vem dos próprios homens que ao mesmo tempo, constroem e destroem; a segunda é a de que a violência existe e se manifesta em todos os lugares, matando milhares de pessoas no mundo todo. Com base nessas mensagens, lancei algumas perguntas a fim de problematizar o assunto: Quais são os motivos que levam o homem a agir dessa forma? O que acontecerá conosco e com o planeta, se não houver uma mudança? É possível vivermos isoladamente, sem dependermos das outras pessoas?

Para os jovens, são muitas as razões que levam o ser humano a ter atitudes destrutivas em relação a si, aos outros e ao planeta, porém, as principais são: a desvalorização da vida, pois, “*nem sempre damos valor a ela*” (**Vida**) e por isso, “*destruímos vidas*” (**Esperança**); o fato de que “*a vida é diversa, as pessoas são diversas, diferentes*” (**Paixão**) e de isso gerar em nós dificuldades nas relações interpessoais, pois temos muita dificuldade em “*aceitar os outros que são diferentes de nós*” (**Amor**) o que nos leva, muitas vezes, a “*magoar o outro*” (**Felicidade**).

Como complemento da discussão, realizamos a técnica “Colcha de Retalhos”. Após permanecerem alguns minutos com os olhos fechados, procurando pensar sobre a sua própria história, relacionando-a a família, a escola, a comunidade e ao planeta, os jovens representaram os sentimentos gerados neste momento, por meio de desenhos, palavras ou frases, formando um grande painel, que foi comentado por cada participante no momento de socialização e encerramento das atividades. Verifiquei que as representações se referiram, ba-

sicamente, à vida pessoal, familiar e escolar, o que me levou a perceber, nos jovens, a dificuldade para estabelecer relações entre a vida deles na família e o contexto mais amplo, da cidade onde moram, do país e do planeta.

## Redescobrir a Solidariedade: Segunda Atitude

A segunda oficina, também realizada em março de 2011, teve como objetivo levar os jovens a perceberem a importância da realização coletiva e do poder que esta tem, mostrando, com isso, a necessidade de sairmos do individualismo para a cooperação. Como introdução, exibí o vídeo “Solidariedade”<sup>4</sup> e depois distribuí uma cópia do texto relativo ao vídeo para ser lido silenciosa e individualmente. Com base nesses recursos, pedi aos jovens que dissessem quais mensagens haviam identificado. Para **Esperança**, a mensagem mais importante é a de que “*mesmo quando não se pode fazer tudo é preciso fazer alguma coisa, mesmo que seja uma coisinha pequena*” porque como complementa **Amor** “*se cada um fizer um pouquinho tudo pode melhorar.*” Outra mensagem identificada foi a de que “*somos iguais na alegria e na tristeza*” (**Cariño**) e por isso, o sofrimento que pode atingir uma pessoa, hoje, poderá nos atingir amanhã.

Nas falas percebi que os jovens compreendem a solidariedade como uma atitude necessária à vida em coletividade, pois é o que leva os seres humanos a se ajudarem mutuamente. Ao mesmo tempo também ficou clara a percepção do quanto isto é difícil de ser concretizado, na vida cotidiana. Segundo os jovens, na correria do dia a dia, o que predomina são as atitudes egoístas das pessoas que “*não estão nem aí umas pras*

<sup>4</sup> O vídeo “Solidariedade” foi retirado do sítio: [www.youtube.com](http://www.youtube.com)

outras.” (**Riso**), voltando-se, cada uma, para seus próprios problemas.

Finalizando a oficina fizemos uma reflexão sobre as consequências que esse tipo de atitude traz, enfatizando a noção de que é necessário nos reconhecermos como partes integrantes de um todo, de uma coletividade, pois como tão bem afirmou **Carinho**, “*somos todos iguais na alegria e na tristeza*”, de tal modo que o sofrimento ou a alegria vivida por uma pessoa, hoje, poderá nos atingir amanhã.

### **Saber Ouvir : Terceira Atitude**

No final do mês de março de 2011 realizei a terceira oficina, desta vez com o tema “Saber ouvir”, com o objetivo de exercitar a percepção sobre si mesmo, os outros e o mundo, no sentido de criar espaços de conhecimento e compromisso com a realidade, como elementos essenciais para melhorar as nossas relações com as outras pessoas.

Como introdução, usei a técnica “Mensagem truncada”. Chamei um participante, em separado, e contei-lhe uma notícia que havia lido no jornal local e pedi para ele que contasse para outro participante, em voz baixa, que por sua vez deveria repassar para outro, de modo, que ao final, todos deveriam saber da notícia. Em seguida, na mesma ordem em que ouviram, pedi que cada um contasse o havia escutado. Como já era de se esperar, cada participante apresentou uma versão diferente para a mesma notícia, de forma que entre a mensagem inicial e a mensagem final, não existia quase nenhuma semelhança. Quando perguntei o que poderia ter causado essa distorção alguns jovens admitiram não ter dado muita atenção ao que o colega estava falando. “*Não prestei muita atenção não!*” diz

**Vida**, logo complementada por **Paixão** que acrescenta “*eu também não ouvi direito, acho que me distraí!*”.

A partir dessa dinâmica, procurei refletir com os jovens sobre a importância de saber ouvir, tendo em vista que a falta desse exercício pode trazer prejuízos para nossas vidas. Além disso, ouvir é um ato de respeito e de generosidade, porque ao ouvir o que o outro tem a nos dizer estamos não apenas atribuindo importância ao que é dito, mas acolhendo o outro. A reflexão foi complementada pela leitura do texto “Ouvir para compreender” que permitiu não somente o aprofundamento do tema, mas também, exercitar, mais uma vez, a habilidade de ouvir.

### **Ser Generoso: Quarta Atitude**

Esta oficina foi realizada no início de abril de 2011 com o objetivo de despertar para a necessidade de sermos generosos, por se tratar de uma virtude que nos humaniza e nos torna iguais, ao mesmo tempo em que nos faz sentir parte de algo maior que nós mesmos, a família, o país e o planeta.

Com o intuito de provocar uma reflexão sobre o tema, reuni os jovens em torno de uma mesa e distribuí aleatoriamente seis imagens recortadas de revistas e pedi para que cada um, em silêncio, atribuísse um significado. A socialização feita em seguida, mostrou que as imagens foram associadas a sentimentos como: piedade — “*tenho pena da pessoa que sofre*” (**Vida**); alegria — “*é bom vencer. A gente fica muito alegre*” (**Esperança**); sofrimento — “*tanta gente no mundo que sofre!*” (**Felicidade**). Perguntei a eles então: Sentir pena de alguém é ajudar? O que é possível fazer para diminuir o sofrimento das pessoas? A tristeza e o sofrimento alheios me dizem respeito?

Embora concordem em relação à necessidade de ajudarmos uns aos outros, esta percepção fica mais no âmbito pessoal e familiar: *“procuro ajudar meus amigos quando eles precisam”* (**Vida**) ou *“quando minha mãe está triste, eu também fico triste”* (**Esperança**). Como vivência, realizamos a dinâmica “Quadrados cooperativos”, cujo objetivo é despertar para os benefícios da atitude generosa. Para que cada um formasse um quadrado completo, os participantes precisariam “abrir mão” de algumas das frações que haviam recebido, estabelecendo, com isso, uma troca, em que todos saem ganhando e não apenas uma pessoa.

Como finalização e ampliação do tema, fizemos a leitura do texto “Ser generoso”, sendo destacados os seguintes pontos: como *“ninguém é obrigado a ser generoso”* (**Amor**) e *“a gente faz o bem porque é bom pra gente!”* (**Paixão**), pois *“quando a gente faz alguma legal pra outra pessoa e quando isso é de coração, não se quer nada em troca”* (**Vida**).

### **Rejeitar a Violência: Quinta Atitude**

Esta oficina realizada em maio de 2011 teve como objetivo refletir, com os jovens, sobre questões relacionadas à violência como, exclusão social, preconceito, racismo, corrupção, enfocando a necessidade da construção de Cultura de Paz enquanto alternativa possível para o enfrentamento da violência e transformação da realidade.

Iniciei a oficina, distribuindo para cada participante um recorte de jornal com notícias de eventos de violência e orientei a leitura atenciosa do material, para que pudessem responder aos questionamentos: O evento noticiado poderia

ter acontecido de outra maneira? O que poderia ser mudado? É possível reescrever esta notícia, dando-lhe outro final?

Após a leitura dos recortes de jornal, os jovens afirmaram que os eventos noticiados poderiam ter acontecido de outra maneira se as pessoas agissem com mais amor e respeito ao próximo. Além disso, para eles, faltou habilidade para resolver os “problemas” de forma amigável e pacífica, por isso, os eventos sempre confluíam para um final violento. “*Às vezes é uma besteira de nada e daí a pouco vira uma confusão!*” diz **Vida**.

Para melhorar a compreensão sobre o assunto, fizemos a leitura do texto “Rejeitar a violência”, que traz como foco a necessidade de aprendermos a resolver os conflitos de forma não violenta, tomando como exemplo o que foi praticado por pacifistas como Mahatma Gandhi e Martin Luther King. Com isso, ficou claro para os jovens que se as pessoas envolvidas nos eventos noticiados, tivessem procurado resolver as suas “diferenças” sem usar a violência, as histórias contadas teriam um final bem diferente, comprovando-se com isso que a utilização de métodos pacíficos para resolver conflitos é uma forma eficiente de se prevenir a manifestação da violência.

### **Preservar o Planeta: Sexta Oficina**

A última oficina, também no mês de maio, foi realizada com o objetivo de promover uma reflexão sobre a vida no planeta, a partir da ideia de que esta compõe uma trama na qual tudo e todos estão relacionados. Como atividade inicial, mostrei aos jovens uma foto do planeta Terra e pedi-lhes que a observassem com bastasse atenção.

Todos disseram que a Terra “*é linda*”, mas “*está sendo destruída e por isso deve ser cuidada, porque se isso não acon-*

*tecer o planeta não aguenta” (Vida). Esperança acrescenta que “são os próprios homens que destroem o planeta”, por isso, são eles que “precisam fazer alguma coisa” e “ajudar o planeta a se levantar da destruição”. Para Paixão, “devemos preservar, não poluindo os rios, nem desmatando as florestas”.*

Depois dessa reflexão inicial, fizemos um passeio pelas dependências da escola e pelo entorno, observando árvores, animais, construções, existência de lixo e outros aspectos. Munidos de papel, lápis e câmera fotográfica começamos o passeio pela escola: pátio, quadra de esporte, copa e outras dependências e em seguida, saímos para dar uma volta no quarteirão onde está situada a escola. Cada um foi anotando o que lhe chamou a atenção e registramos algumas imagens.

Ao retornar, socializamos o que havia sido observado durante o passeio. Em relação à escola, na parte interna, os jovens disseram ter achado *“tudo limpo e em ordem”*, porém na área externa, foi visto muito mato e lixo acumulado, o que impede a utilização destes espaços pelos alunos. Outro aspecto observado foi a ausência de árvores que servem tanto para ornamentar quanto para oferecer sombra e, principalmente, diminuir o calor.

Sobre o entorno, o que foi destacado pelos jovens é a existência de uma galeria (canal de esgotos) ao lado da escola, por onde passa a água dos esgotos próximos e que, segundo eles, quando chove transborda, impedindo até a passagem das pessoas. O lixo jogado em terrenos baldios próximos da escola também chamou a atenção dos jovens. Mas, apesar disso, eles dizem gostar do bairro, pois segundo **Vida**, *“já estou acostumada com isso tudo que tem aqui.”*

Finalizando esta última oficina e para ampliar a compreensão sobre o assunto, fizemos a leitura compartilhada

do texto “Preservar o Planeta” em que os jovens destacaram como interessantes os seguintes pontos: os recursos naturais são finitos e se não forem utilizados de forma equilibrada, em breve, chegarão ao final; todos os animais são importantes, não apenas o ser humano, pois cada espécie tem uma função e, principalmente, que o Planeta é um todo, do qual somos apenas uma parte.

### **Aprendemos a Lição?**

Após a realização das seis oficinas, fizemos a avaliação da experiência. Todos disseram ter gostado muito porque aprenderam muitas coisas, principalmente, coisas novas e também porque tiveram “*momentos maravilhosos de interatividade entre os colegas.*” (**Esperança**). Segundo eles, nas oficinas foram abordados assuntos sobre os quais eles não tinham parado para pensar e debater, como por exemplo, o racismo, a corrupção, saber ouvir as pessoas, dentre outros. “*Alguma coisa em mim mudou, professora. Agora penso diferente!*”, conclui **Vida**.

Do mesmo modo, também fiz uma avaliação bastante positiva. Um aspecto importante a destacar foi a participação dos jovens nas atividades realizadas nas oficinas, sobretudo, o envolvimento e a disponibilidade para se manifestar e expressar seus pontos de vista, bem como para construir novos conhecimentos e atitudes. Esta capacidade participativa é ressaltada nos trabalhos de Matos (2003, 2007), nos quais os jovens são sempre apresentados como “exemplos de revitalização social.” (2007, p.65). De fato, quando são criados espaços e situações propiciadoras da sua participação, os jovens se mostram criativos e solidários na solução de problemas.

É evidente que, inicialmente, houve uma postura mais reservada por parte deles, ou desconfiada, talvez! Quem sabe, pela estranheza de serem ouvidos! Como naquele primeiro encontro, quando perguntei a eles o que sabiam sobre o tema Paz e **Verdade** retrucou: “*A gente não sabe dessas coisas não professora. A senhora é que tem que dizer. É a senhora que sabe! na escola a gente nunca tratou sobre isso não!*”.

A fala de **Verdade** é bastante elucidativa ao mostrar a postura mais comum adotada pela escola, que é a de negligenciar, em seu projeto educativo questões fundamentais da vida humana, dando mais ênfase a determinados conteúdos e atividades que privilegiam apenas a dimensão cognitiva dos processos de ensinar e aprender. A vivência de valores relacionados a uma Cultura de Paz não são, sequer, mencionadas. Dessa forma, a escola deixa de oferecer aos alunos oportunidade para o exercício da consciência crítica, de práticas de reflexão e de diálogo, aspectos que caracterizam o processo de educar para a paz. (MACÊDO e BOMFIM, 2007, MATOS, 2007, JARES, 2002, 2007).

Além disso, como afirmei no início deste texto, na maioria das escolas, os alunos são considerados apenas recebedores de conhecimento e não como interlocutores válidos. Segundo Matos (2007) isso pode estar relacionado à imagem negativa, bastante veiculada, em que os jovens são vistos como pessoas destrutivas, bagunceiras, violentas e que nada têm para dizer. Esta concepção, ainda muito presente na escola, leva a negação do jovem como sujeito de interlocução, portador do desejo de ser escutado e de ser reconhecido em suas potencialidades.

A realização das oficinas temáticas como vimos, serviu em primeiro lugar, para confirmar aquilo que já dissemos so-

bre a capacidade dos jovens em se envolver com questões que dizem respeito não apenas a eles, mas à coletividade, de acordo com o que nos aponta Matos (2007). Em segundo lugar, as reflexões mostraram que a compreensão dos jovens sobre o que é a Paz reflete a concepção corrente no cotidiano, de que se trata de um atributo individual e não uma construção coletiva e comunitária. Em decorrência disso, há a dificuldade para se pensar a Paz como realidade intersubjetiva e como processo que se realiza no cotidiano, por meio de gestos e atitudes, que ao serem repetidos, tornam-se princípios norteadores das nossas ações, resultando em uma Cultura de Paz.

De modo particular, nos chamou a atenção a dificuldade dos jovens para falar sobre aspectos relacionados à Paz, numa demonstração clara de que este é um tema pouco, ou quase nunca abordado pelas famílias, professores e escola. O conhecimento sobre o assunto, baseado numa perspectiva negativa largamente difundida no mundo ocidental, traz muitos equívocos, sendo que o principal é a naturalização da Paz e da violência. Esse fato indica que a escola, precisa urgentemente colocar em pauta esses temas, sob pena de ter a situação agravada. Esperar que a Paz aconteça sem que haja o envolvimento efetivo de toda a comunidade escolar em torno de um projeto com esta finalidade é, no mínimo, assumir uma postura ingênua diante de uma questão tão grave. Chamar os alunos para uma boa conversa, dialogar com eles, como ficou demonstrado nas oficinas, talvez seja um bom começo!

## Referências

DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio (Orgs). *Paz como se faz?* Semeando Cultura de Paz nas Escolas. Rio de Janeiro:

Governo do Estado do Rio de Janeiro. UNESCO. Associação Palas Athena, 2002. Disponível em: <http://naoviolencia.org.br/sobre/pdf/CartilhaaPazcomosefazUNESCO.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2009.

JARES, Xesus R. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida. *Juventudes, Cultura de Paz e Escola: transformando possibilidades em realidade*. Tese (Doutorado). Fortaleza-Ceará. 2012.

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida; BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. *Um olhar sobre juventudes, escola e violências*. Teresina: Expansão, 2007.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. *Juventude, professores e escola: possibilidades de encontros*. Ijuí: UNIJUI, 2003

\_\_\_\_\_. Juventudes e Cultura de Paz: Diálogos de Esperança. *Revista Linguagem, Educação e Sociedade* — Teresina, ano 12, n. 16, p.65-70, jan./jun. 2007

MATOS, Kelma Socorro Alves 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: Editora UFC, 2010. p.19-30.

## AVALIAÇÃO DO PAPEL DO GESTOR ESCOLAR NO FORTALECIMENTO DA CULTURA DE PAZ

*Elione Maria Nogueira Diógenes  
Maria Joyce Maia Costa Carneiro*

### **Introdução: o Lugar da Temática**

O presente estudo propõe-se investigar como a gestão democrática participativa pode se constituir no fortalecimento de um ambiente escolar na promoção de uma cultura de paz na comunidade escolar. Nesse sentido, o gestor escolar tem um papel fundamental junto à essa comunidade, que o é o de propor seu envolvimento em todas as ações pedagógicas voltadas para uma aprendizagem eficaz, não somente em sala de aula, mas sobretudo formando o aluno para o exercício da ação dialógica preparando-o para o exercício da cidadania, com respeito ao próximo e a si mesmo.

Assim, tratamos neste artigo de um estudo envolvendo a avaliação de políticas públicas entendida, previamente, enquanto um “[...] campo de estudo da pesquisa social em desenvolvimento.” (SILVA, 2001, p.44). Portanto, avaliar um determinado programa, estratégia ou ação equivale a compreender que as políticas públicas se articulam com a realidade social em que estão inseridas.

Isto significa que tem abrangência histórica articulada com a dinâmica das transformações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade, e com a sua capacidade de resolver ou não os problemas e os dilemas de sua época “Toda política pública é uma forma de regulação e intervenção na sociedade.” (SILVA, 2001, p.37).

As políticas públicas podem ser compreendidas como sendo responsabilidade do Estado quanto

[...] à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. (HÖFLING, 2001, p.31).

São, portanto, o 'Estado em ação', em processo de implantação de um projeto de governo hegemônico, por meio da criação, formulação e implantação de programas, de projetos e ações voltadas para tais ou quais classes sociais.

Sob esta ótica, o Estado não se reduz à burocracia pública, em que os organismos estatais planejam e programam as políticas públicas, agindo como mero instrumento de planejamento e execução dessas políticas.

Deste modo, vamos trabalhar o papel do gestor escolar no fortalecimento de uma gestão participativa e no fortalecimento de uma cultura de paz em um prisma avaliativo, refletindo com Freire (2002, p.83) que "O pensar crítico implica o diálogo, que é, também, o único capaz de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e, sem esta, não há educação."

Por extensão, a educação é diálogo e denota a vocação dialógica e ao mesmo tempo democrática da ação docente. Assim, concordamos com esse educador, indo um pouco além: colocamos que o diálogo engendra o desejo de encontrar nas escolas um ambiente de paz e acolhedor, que resulte em aprendizagem satisfatória dos alunos e, conseqüentemente, na construção de uma escola com menos problemas de violência.

## Sobre o Educar para/pela Paz

“Educar todos para a vida” é possibilitar uma escola atrativa aos alunos, que esteja aberta a participação da comunidade, permitindo seu envolvimento nas ações da escola, sejam ou não pedagógicas, abrindo espaços para comunicação e inserção da família no engajamento de um projeto único: o de preparar o aluno para viver seu papel de cidadão na sociedade, e num mundo onde prevaleça o diálogo.

Para isso, a escola deve propor um projeto político-pedagógico com ações que direcionem os alunos para a prática de posturas capazes de evitar, por exemplo, o consumo de drogas lícitas e/ou ilícitas, gravidez precoce, abandono escolar, desemprego, atos de violência tão comuns em nossos dias e até mesmo o não cumprimento das obrigações básicas. Para Freire (1995, p.91).

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando em espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade.

Para isso, é papel da Escola promover a formação dos professores nessa abordagem, facilitando processos e métodos pedagógicos voltados para esse fim, que permitam que o ato pedagógico seja feito com conteúdos didáticos elaborados e oferecidos aos alunos de forma lúdica e prazerosa, elevando assim, o nível de satisfação dos alunos, o que facilitará sua permanência na escola.

É importante que o gestor permita que a comunidade escolar também se engaje para que o ambiente escolar seja fa-

vorável às perspectivas dos alunos, e que no futuro haja uma inserção no mercado de trabalho, e estejam preparados para enfrentar um mundo cheio de adversidades, preparados para agir com ética mediante as realidades impostas pelo cotidiano humano, possibilitando igualdade de oportunidades para todos.

É necessário um projeto pedagógico que permita que o aluno seja livre para expressar suas ideias e desejos, e que possa desfrutar uma vida mais saudável, sem drogas e sem violência. Como expressou bem o grande educador Paulo Freire (2005,41) “que o educando aprenda a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se.”

Para Rubens Alves: *Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses*. Assim, diversas são as linguagens que educam para a vida, como a da ciência e da tecnologia, por exemplo, mas acima de tudo a linguagem mais importante é a do amor, pois se colocarmos amor em tudo que fizermos, haverá um crescimento pessoal e espiritual no ser humano. Portanto, a escola deve promover o envolvimento do aluno no interior da mesma, abrindo espaços para a comunicação, respeitando seu cotidiano extra-escolar a fim de que possa expressar de maneira dinâmica sua vida como ela é.

Levantamos como pressuposto que o gestor escolar tem como função: assumir um papel fundamental no estabelecimento de relações dialógicas entre escola e comunidade escolar (FREIRE, 1997), principalmente envolvendo os diferentes segmentos escolares e o aluno. Duas preocupações foram determinantes: a primeira diz respeito à participação e as relações de afetividade que envolvem os alunos (protago-

nismo juvenil); a segunda, trata-se do atual modelo de gestão, configurando-se como esteio de uma política educacional, que tem como eixos centrais a gestão democrática e a autonomia escolar.

Destacamos como razão que orientou o interesse por essa temática, a nossa experiência nessa área; o que facilitou uma maior familiaridade com o tema. O contato direto com os problemas das escolas definiu o nosso interesse, principalmente quanto a participação dos alunos na gestão escolar.

Assim, nossa proposta constitui-se numa oportunidade para aprofundarmos os problemas detectados na pesquisa anteriormente realizada: cultura de paz x não violência envolvendo o segmento representativo dos alunos, principalmente no que concerne a satisfação dos mesmos quanto ao ambiente escolar e o papel do gestor escolar nesse processo. Para Jares (2002, p.103):

[...] a Educação para a paz, se baseia na definição de paz positiva, e na perspectiva criativa de conflito, que pretende através de métodos problematizadores, desenvolver um novo tipo de cultura, que auxilie no entendimento crítico da realidade violenta em busca de modificá-la.

Nesse sentido, refletimos sobre a cultura de paz x não violência, definindo os princípios e características da gestão participativa com ênfase nessa prática. Isso implica o exercício da cidadania, envolvendo o aluno em discussões que levem à resolução de problemas concretos do seu cotidiano e nas questões de interesse coletivo.

Verificamos que não adianta a escola trabalhar com o aluno sobre o significado do termo cultura de paz, sem que, na prática, torne essa participação cidadã, desde que haja o

envolvimento total no saber ouvir e de um posicionamento crítico. Assim, a escola pode vir a se tornar um espaço privilegiado de humanização e cidadania. Nessa perspectiva, o aluno não participa na escola sem ter vivenciado algumas formas de relação com a mesma. Costa (2000, p.15) destaca com clareza estas etapas

Para que a ação exista, é preciso que haja iniciativa, planejamento, execução, avaliação e apropriação dos resultados. Tais etapas, a serem percorridas pelos jovens, acontecem em função de determinadas formas de relação entre muito especialmente, mas não somente, professor e aluno. Aponta tais formas como de dependência, colaboração e, finalmente, autonomia.

Portanto, buscamos ver os avanços e dificuldades, obstáculos existentes no cotidiano escolar dos alunos no tocante às relações de poder engendradas no dia a dia da escola. Daí porque a nossa pesquisa pode contribuir como reflexão sobre a sua própria identidade, fortalecendo a cultura de paz no interior das unidades escolares que fazem parte de um panorama educacional e social mais amplo.

### **Cultura de Paz & Protagonismo Juvenil**

Em Matos (2010), a paz precisa ser cultivada no sentido de formar o educando para a humanidade. Para a estudiosa: “O conceito de **paz positiva**<sup>1</sup>, com o qual concordamos está ligado à justiça e à sustentabilidade, aos direitos humanos e à democracia.” (MATOS, 2010, p.21). É nesta perspectiva que assumimos o paradigma de educação para/pela paz. Assim, faz-se necessário que haja uma mudança no perfil dos edu-

---

<sup>1</sup> Grifo das autoras.

cadores a fim de que possam lidar com as adversidades no interior da escola, capazes de pôr em risco qualquer processo de construção de uma cultura de paz. Para isso, os educandos precisam estar preparados para saber lidar com essas adversidades, priorizando sempre a busca e manutenção de uma convivência pacífica no dia a dia da escola.

Na concepção de Boff (2006), uma cultura de paz possibilitará a concretização de uma busca reflexiva e permanente da existência humana

[...] a paz não nasce por ela mesma. Ela é sempre fruto de valores, comportamentos e relações que são vividos previamente. O resultado feliz é então a paz, talvez o bem mais ansiado e necessário da humanidade atual. (Idem., p.27).

Nesse sentido, pode-se defender que as ações altruísticas são imprescindíveis e de valores imensuráveis à qualidade de vida da população. No caso do ambiente escolar, foco deste estudo, faz-se necessário que os esforços não sejam quantificados numa perspectiva do capital efetivo, mas sim, que haja um comprometimento dos segmentos educacionais em prol de um convívio salutar e agradável, condições propícias ao crescimento pessoal de todos e a qualidade da educação.

A palavra protagonismo é de origem grega, com '*protos*': o principal, o primeiro, enquanto '*agonistes*': o lutador e o contendor. Assim, a retomada do termo Protagonismo juvenil assume o significado do jovem capaz de ocupar um papel central nos esforços por mudanças sociais e na construção da autonomia, tomando decisões baseadas em valores vividos. Isso implica o exercício da cidadania, envolvendo-o na discussão e resolução de problemas concretos do seu cotidiano e nas questões de interesse coletivo, com destaque para a cultura de paz.

Além de abordar a temática da cultura de paz, a escola precisa motivar o aluno a se integrar em ações voltadas para uma participação cidadã, levando em conta desde o envolvimento total no saber ouvir ao estímulo em um posicionamento crítico.

Dessa forma, a escola pode vir a ocupar um espaço privilegiado na política de cultura de paz. Entretanto, o engajamento do aluno na escola requer alguns condicionamentos. Costa (2000) destaca, com clareza, essas etapas, mostrando que a existência da ação prescinde de iniciativa, de planejamento, de execução, de avaliação e de apropriação dos resultados. Tais etapas, a serem percorridas pelos jovens, acontecem em função de determinadas formas de relação entre professor e aluno. Assim, o autor aponta três etapas percorridas pelos estudantes como formas de dependência, colaboração e, finalmente, autonomia.

A participação do jovem pode alterar positivamente o processo da cultura de paz e, por conseguinte, contribuir na melhoria da aprendizagem, enfatizando a sua importância como uma alternativa de participação efetiva e de controle social da escola pública em relação à eficácia das suas ações: “Acredito que o diálogo, o reconhecimento e o acolhimento nas relações com os jovens são fatores fundamentais para a construção de uma cultura de paz.” (MATOS, 2003).

Freire (1997) é o teórico por excelência para referendar as reflexões, elencadas neste estudo, da relação dialógica imprescindível ao ambiente escolar saudável. O protagonismo juvenil e a cultura de paz podem incentivar a participação do jovem, possibilitando seu envolvimento na tomada de decisões.

Apesar dos limites impostos pela socialização proposta pelo mundo sistêmico, o jovem, seja estudante e/ou trabalha-

dor, constitui de fato um ator social que no seu cotidiano contribui na construção da sociedade. Conforme Matos (2008, p.76), “Temos de assumir nosso papel de promotores de uma nova forma de viver, que pode ser traduzida na proposta da cultura de paz.”

A relação dialógica de escuta verdadeira e facilitação da expressão da fala do aluno são fatores fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura de paz nas escolas. Para Freire (2005, p.95): Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do que fazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso.

Nesse sentido, se hoje muitos jovens estão sem rumo e buscam nas drogas e na violência espaços para se afirmar, o engajamento em ações e movimentos que buscam um mundo melhor e mais feliz para todos, poderá significar a diferença. Segundo Matos e Nascimento (2006, p.34):

Enquanto os alunos forem enxergados como um problema ou o problema, estaremos excluindo-os da possibilidade e canalizar construtivamente suas energias enquanto agentes na construção de uma cultura de paz.

Nas escolas atuais, vive-se um regime democrático, em que os estudantes têm a liberdade de fazer protestos para melhoria da educação e da sociedade em geral. Para Jares (2002, p.130): “[...] paz, desenvolvimento, direitos humanos e democracia são conceitos interdependentes que se requerem mutuamente.” O que, logicamente, deve ter sua aplicação concreta no plano pedagógico. Por essa razão, as ações direcionadas a reduzir as desigualdades sociais, dentro e fora da escola, precisam de uma organização que congregue esforços individuais e/ou coletivos emanados para esse fim.

## De um Querer Mais Que Bem Querer: Escritas Conclusivas

Não adotamos a visão ingênua de achar que tudo será como num “conto de fadas”, a realidade em si é bem mais complexa e não comporta receitas teóricas. Quando, porém, a escola assume de fato e de direito a gestão colegiada e trabalha de forma articulada para que se torne concreticidade tudo caminha em direção a uma prática coletiva de gestão. Por isso, o Núcleo Gestor deve ficar atento para escapar às armadilhas de uma cultura centralizadora e autoritária ainda vigente nas escolas.

O gestor escolar deve ser uma pessoa dinâmica, desenvolvendo estratégias de apoio e integração com os outros componentes do Núcleo Gestor, bem como a comunidade escolar, com vistas a construção de uma realidade que rompa com uma prática isolacionista dentro da escola. Tal concepção nos leva a concordar com Paro (1997, p.51):

O que temos observado a esse respeito é que, na medida em que a pessoa passa a contribuir quer financeiramente, quer com seu trabalho na escola, ela se acha em melhor posição para cobrar o retorno da sua colaboração, e isso pode dar-lhe maior estímulo na defesa de seus direitos e resultar em maior pressão por participação nas decisões. Além disso, a participação de pais (especialmente mães, como tem sido mais frequente) na realização de pequenos reparos, em serviços de limpeza, na preparação da merenda, ou ainda na organização e cumprimento de tarefas ligadas a festas, excursões e outras atividades, acaba por lhes dar acesso a informações sobre o funcionamento da escola e sobre fatos e relações que aí se dão e que podem ser de grande importância, seja para conscientizarem-se da necessidade da sua participação nas decisões, seja como elemento para fundamentar suas reivindicações nesse sentido.



O papel do Núcleo Gestor é, pois, organizar melhor a participação e a mobilização da comunidade. Sabemos que a forma como se organiza o envolvimento dos diferentes segmentos escolares é determinante para o bom desempenho da gestão colegiada. O processo de participação da comunidade no processo de tomada de decisão, na execução e acompanhamento das ações faz a diferença.

A gestão democrática desde o processo da sua criação enquanto agenda pública até a sua implementação enquanto política educacional de intervenção governamental é foco de discussão na área da educação, de forma que não raro tem se constituído em linha de pesquisa em diversos programas de pós-graduação. Em tal sentido, a gestão democrática e a referência teórica que a alimenta encontram-se alicerçadas em arcabouços sociais cujo fio de conduta é a luta social dos movimentos sociais.

Esta condição praxiológica tem como esteio os estudos de Freire (1997), Matos (2008), Boff (2006), Jares (2002), dentre outros. Freire (2005), por exemplo, iluminou as reflexões acerca dessa temática, no sentido de compreender que a construção de um olhar em torno da gestão e da participação do jovem no dia a dia da escola é um desafio a ser realizado paulatinamente, apresentando uma reflexão sobre a atuação dos diferentes segmentos educacionais no cotidiano escolar, que pode ser considerada como um dos mecanismos propulsores de uma política de cultura de paz. Assim, faz-se necessário que haja uma mudança no perfil dos educadores a fim de que possam priorizar sempre a busca e manutenção de uma convivência pacífica no dia a dia da escola.

- Nesse sentido, discorrer sobre o papel do Coordenador Escolar de Gestão, implica ressaltar um profissional que

além de deter os domínios e habilidades próprias dessa área, também tenha uma identidade toda especial com a gestão colegiada, pois só assim saberá envolver a todos, não apenas na participação e nas decisões da escola, mas essencialmente no compromisso com o projeto educativo, na definição e concretização dos objetivos educacionais e, sobretudo, na possibilidade de promover uma prática pedagógica fundamentada na melhoria da qualidade do ensino, contribuindo para o resgate da função social da escola pública. Por esta razão, o Coordenador Escolar de Gestão deverá no âmbito de suas funções:

- Exercer uma atitude proativa;
- Comunicar-se bem e manter todos bem informados sobre o que acontece na escola;
- Desenvolver um relacionamento interpessoal com foco no aluno e na família;
- Envolver a comunidade escolar nos projetos da escola;
- Compreender o ambiente escolar e o cenário externo e interno;
- Ser participativo e comprometido com a escola;
- Promover um trabalho harmonioso.

Finalmente, afirmamos que a gestão participativa é um instrumento de democratização educacional, e como tal tem a capacidade de superar a prática individualista e competitiva instaurada pela ideologia capitalista no cenário do neoliberalismo. Estabelecer a lógica da solidariedade e do companheirismo com foco na ação coletiva, administrando os conflitos exteriores e interiores à escola é outra tarefa do gestor escolar.

Em verdade, o desafio principal é que estejamos atentos a tudo o que se passa no interior da escola, com seus proble-

mas e suas dificuldades e, ao mesmo tempo, em sermos um espaço que prevaleça a harmonia e que os conflitos existam mas que sejam resolvidos num processo dialógico e dialético como ressalta Freire (2005, p.25): “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz numa relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia”.

Enfim, sabemos que essa não é uma tarefa apenas do Gestor escolar, mas de toda a comunidade escolar, pois a escola pública não é apenas mais um espaço de aprendizagem, mas um patrimônio incalculável que havendo projetos com ações voltadas para uma gestão que possibilite uma cultura de paz permitirá que os alunos se engajem numa sociedade mais humana e menos violenta.

## Referências

ACÚRSIO, Marina Borges (Coord). *O cotidiano educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 1997.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. [s.l.]: Olho D'água. 6. ed., 1995.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. *Educação e atualidade brasileira*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

HÖFLING, Eloísa de Matos. Estado e políticas (públicas) sociais. *Cad. CEDES*, v. 21, n. 55, nov. 2001, Campinas.

JARES, Xesús R. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*/Xésus R. Jares; trad. Fátima Murad — 2. Ed. Ver. E ampl. — Porto Alegre: Artemed, 2002

MATOS, K.S.L. A paz protege: cultura de paz, juventudes e docentes. In: \_\_\_\_\_.; NONATO JÚNIOR, R. (Orgs.). *Cultura de Paz: ética e espiritualidade*. Fortaleza: UFC, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. Avaliação das políticas sociais: aspectos conceituais e metodológicos. SILVA, Maria Ozanira da Silva e (Org.). *Avaliação de políticas e programas sociais — teoria e prática*. São Paulo: Veras Editora, 2001.

## ESTE POEMA ACONTECEU: HENRI WALLON E A IMPORTÂNCIA DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

*Bernadete Porto*

### Introdução

*Conduz agora este momento  
O pensamento e os olhos meus  
brilhando de emoção e grato  
alguém que só te conheceu  
num filme que viu tantas vezes*

*Este poema aconteceu.  
(Milton Nascimento, River Phoenix)*

Com o objetivo de discutir as características de uma educação que tome por princípio a concepção dialética de desenvolvimento, analisa-se a atualidade da teoria walloniana na recorrência de questões de formação docente, sobretudo aquelas que defendem a integralidade humana, o crescimento de sua identidade profissional e inusitadas possibilidades de diálogo com sua realidade imperiosa de modificações. Wallon é um teórico muito interessante para a educação, especialmente para aqueles que desejam que a mesma se reconheça em discursos e práticas contrapostos à injustiça, à desigualdade, ao autoritarismo.

É importante dizer que, segundo o autor, desenvolvimento é um processo assistemático e descontínuo (1995a; 1995b; 1989; 1979a; 1979b). Coerentemente com seu referencial epistemológico vê o conflito como propulsor do desenvolvimento. Tal ideia assemelha-se às de outro seguidor do materialismo histórico, ultimamente bastante estuda-

do pela educação, como o bielo russo Lev Vygotsky (1996a; 1996b; 1989). Para ele, só aprendemos por desafios. E somos desafiados em conformidade com nossa inserção cultural, sendo a educação um processo mediador de nossas relações e compreensões sobre o meio em que vivemos. Note-se que esta concepção sobre o desenvolvimento liga-se diretamente à concepção sobre a aprendizagem, tida como um processo dialético, e, sendo assim, não é adequado postular verdades absolutas para a “ensinagem”.

Para Wallon, a educação tem sempre um papel político e o desenvolver-se ou o educar-se implicam na condição de ser autônomo, cidadão e conhecedor da cultura do seu tempo. Fundamenta-se, claramente, em uma compreensão crítica sobre o funcionamento da sociedade, apontando para categorias como movimento, contradição, negação e conflito como fontes de conhecimento. É por isso que consegue superar a dicotomia da discussão relação indivíduo X sociedade. Em conformidade com seu ideário, uma personalidade isolada é inconcebível. Para ele, é na interação e no confronto que se forma o indivíduo, sempre visto como ativo, criativo, social e histórico. Já o meio, transforma-se juntamente com o sujeito. Além disso, a aplicação de sua teoria na educação é impactante no cotidiano escolar uma vez que ele é um crítico das concepções reducionistas ao propor o estudo da pessoa completa. Do mesmo modo, contrapõe-se às práticas predominantes uma vez que considera a cognição importante, mas não mais importante que a afetividade e a motricidade.

Outro elemento a registrar como necessariamente impactante na educação pautada em princípios wallonianos é o fato de que para ele, reprovado é sinônimo de expulsar, negar, excluir (1979b). É a própria negação do ensino. Assim,

apregoam-se princípios e ações inclusivas, cooperativas, engajadas e que permitam o desenvolvimento dos vínculos, especialmente entre os sujeitos e destes com o conhecimento e a cultura. Permanentemente nos convida ao entendimento de que as emoções são propulsoras do desenvolvimento da pessoa; o que nos leva a expressar um universo sensível pouco estudado e admitido pelos modelos tradicionais de ensino. Além disso, traz o entendimento de que as emoções dependem da organização dos espaços, efetiva uma crítica contumaz à rigidez e imobilidade nas salas de aula. Do mesmo modo, invocamos a pensar em como lidar com o sincretismo de ideias dos aprendizes, numa contraposição aos modelos que adotam o padrão aluno ideal da escola simultânea. Mais que isso, ele afirma que a solução dos confrontos é a evolução da inteligência. Então, como lidar com o contraponto ideias lineares X mundo interior?

Em resposta a este desafio, traz a proposição de humanizar a inteligência e a preocupação com a formação de uma educação integral que prime pela formação de valores éticos e morais e afirma uma educação para a cidadania, autonomia e ordenamento profissional, baseando-se nos princípios de justiça, igualdade e diversidade.

A nós, professores, dois pontos importantes: 1) somos pessoas completas: com afeto, cognição, e movimento, e nos relacionamos com um aluno, também pessoa completa, integral, com afeto cognição e movimento e 2) somos componentes privilegiados do meio de nosso aluno. Por que essas ideias são importantes? Porque nos possibilita desenvolver, em nós mesmos, atitudes para um desempenho mais abrangente, sensível, respeitoso em relação a todas as dimensões que constituem a pessoa: a pessoa do aluno e a nossa identidade.

Segundo Wallon, as crianças são seres poéticos e precisamos entender e penetrar nesse mundo da poesia, ou seja, como educadores, precisamos ser sensíveis e solícitos, o que denota a importância de afinarmos nossa sensibilidade para as necessidades estudantis. A escola, na sua projeção, seria um ambiente acolhedor, amoroso, de justiça, liberdade (através da fluidez dos movimentos, das emoções e do pensamento) e humanização da cultura e da educação. Como diz Maria Cristina Kupfer (2001), se o professor não estivesse tão preocupado em responder para que serve aquilo que ensina, poderia dizer ao seu aluno:

Tudo isso não tem mesmo que significar nada, ninguém sabe de antemão onde um estudo ou as notas musicais ou as palavras vão nos levar. Suporte não saber o que esse saber significa [...], permita que esse saber venha a produzir os efeitos que apaziguam — ou enlouquecem —, não procure saber por que, pois isto é defensivo e faz frear a busca, jogue-se no rio, molhe-se sem parar para olhar o que está acontecendo com suas roupas. (2001, p.14).

Precisa dizer mais para clamar atenção para a sua importância em nosso chão de escola?

### **O Professor e o Desafio de Ser Mais**

Para a discussão da importância dos paradigmas dominantes no campo da Didática e da formação do educador, ressaltamos o pensamento walloniano para o resgate da docência como elemento estrutural de relações humanas e sociais. Primeiramente afirmamos que as diferentes visões sobre o ensino são matizadas e mapeadas por diferentes projetos de sociedade e do papel da educação na sociedade.

A questão *como formar o educador é antiga!* Talvez tão antiga quanto a educação. Seu papel diante da sociedade assume as feições dos desafios que cada tempo e lugar lançam a nós, seres humanos. Necessitamos da educação, diria Paulo Freire, pelo desejo de *ser mais, por nossa incompletude e por nos sabermos assim*. Aprendemos a vida inteira, o tempo todo... O professor, como todo ser humano, é criativo. Mas nem sempre a sua prática educativa lhe permite assim agir. Quando criativo, consegue reelaborar o método, reinventar o ensino e permitir, também por meio de uma ação transformadora, que os estudantes reinventem o conhecimento, reelaborando-o. Isso só é possível mediante parceria, entrega e investigação. Se ensimesmado, o docente não compreende e tampouco investiga o seu cotidiano e fica imerso numa rotina desgastante e sem possibilidade de atribuição de significados. O lugar da escola numa sociedade é semelhante a um cais de uma cidade: lugar de encontros, de despedidas, de chegadas e partidas. Onde trocamos as ideias, as falas e só embarcamos com as experiências que validamos na sabedoria. Com os professores, não chegamos sozinhos ao presente... Nem tampouco deixamos de acolher os que chegam depois de nós... Sim, a educação requer memória, requer o olhar que entende a complexidade dos fatos, a fatalidade dos atos, o contexto das ideias e do conhecimento que se propõe e se propaga. A educação é o aportar do sim!

Assim, as teorias pedagógicas que preconizam a transformação social geralmente não conseguem enraizamento no cotidiano escolar, uma vez que epistemologicamente não provocam a redescoberta do tempo, do espaço e da força das interações com o conhecimento, dificilmente provocando a ação ou elaboração que radicalizem com a simultaneidade e mas-

sificação precursoras da escola moderna. Para que haja uma escola diferente é imprescindível que os sujeitos percebam de modo distinto o conhecimento, a sociedade, sendo capazes de deslocar-se do plano individual, desenvolvendo uma educação integral que prime pela formação de valores éticos e morais, criando (e recriando) o ensino para a cidadania e autonomia, baseando-se nos princípios de justiça, igualdade e diversidade. Sem reduzir este universo, podemos dizer que há basicamente duas formas de compreensão sobre o papel do professor e da escolarização na sociedade atual: uma conservadora do que está posto e outra que busca sua transformação.

Acerca da conservação, é importante pontuar que, ao estabelecer regras e ritmos, os discursos pedagógicos promovem classificações que, ao serem reconhecidas pelos sujeitos, marcam seus corpos os posicionando em relação a uma sociedade. O que é ser aluno(a)? Professor(a)? Calmo(a)? Agitado(a)? Estudioso(a)? Preguiçoso(a)? Trata-se da disciplinarização e normalização dos corpos advinda com a revolução industrial. Nesta tradição dominante, o corpo é tido como oponente à mente. É o corpo material, sem vinculação direta com as condições de vida e existência. Corpo *coisa*, corpo ideia, corpo mudo e moldado em relação a fazeres e afazeres que nem sempre são condizentes com a capacidade humana de ativamente criar e recriar o tempo, o espaço e constituir história.

De outro lado, numa posição aqui dita transformadora, a corporeidade humana, de estudantes e professores em se tratando do contexto escolar, não é vista somente em seu aspecto biológico. Seguindo o pensamento de Vygotsky (1989), assume-se o entendimento que o ser humano tem três fontes de desenvolvimento: biológica, infantil/ontogenética e his-

tórica, conceituada por ele como aprendizagem duplicada. Desta maneira, o corpo é engajado, temporal, territorializado, expandido em condições e vontades. Considera-se o sujeito a partir do seu meio, da sua história: “A consciência é uma totalidade complexa formada por cognição, motivações e sentimentos emocionais.” (VYGOTSKY, 1993, p.76). Desta feita, são duas linhas de desenvolvimento: uma, focando processos elementares, de origem biológica e outra, direcionada às funções psicológicas superiores.

Destas questões surge a necessidade de discutir o processo de formação do professor, em busca de elementos para a reflexão sobre o seu crescimento profissional, na possibilidade de uma prática educativa autônoma, criativa e coerente com os princípios teóricos que defenda, destacando-se o papel das atividades cooperativas para sua concretização.

Como escolhemos ser professores? Por casualidade? Por opção? Por falta de opção? Seja qual for a razão, o momento em que nos tornamos professores (ou professoras) tem sua gestação na nossa vida de aluno (ou aluna). Nossa escolarização é o primeiro roteiro seguido quando nos possibilitamos a mudar de papel, assumindo o magistério. Se pretendermos compreender a ação docente, temos, então que considerar que o processo de formação do professor é um crescente e um *continuum*. Existem, assim, muitas possibilidades de nos formarmos. Formamo-nos a cada curso acadêmico: formalidades que ritualizam as passagens que o currículo registra. Formamo-nos a cada seminário, congresso, simpósio, minicurso que as instituições nos oferecem: neles registramos a esperança de um mundo novo — ou de uma fórmula mágica que resolva nossos problemas em sala. Formamo-nos em ciclos, como o sol e a lua: um ano, semestre ou período, que

se anunciam e se encerram num tempo fechado e previsível, retratando a vida que nasce do pó. Formamo-nos, como educadores, no compromisso que conseguimos estabelecer com os nossos alunos, olhando nos seus olhos e vendo seu brilho — refluxo da astúcia e rebeldia, sua força e alegria.

Bem, se pretendemos ser coerentes com os princípios de uma pedagogia progressista, que preconiza um entendimento dialético e transformador da realidade do professor, teremos que andar na contramão do pensamento tradicional acima descrito e viver uma outra prática de educação-do-educador. Essa prática deverá, então, ser dialética, reflexiva, crítica, investigativa, organizando-se a partir de contextos educativos e das necessidades dos sujeitos a quem se destinam (NÓVOA, 1992, p.13). Assim, o que eles pensam, fazem e sentem sobre o que fazem é de suma importância para o dito processo formador. Os professores, como já foi dito anteriormente são, antes de mais nada, seres humanos. Nos processos de formação profissional, geralmente só se consideram os aspectos cognitivos, deixando-se de lado os sentimentos e atitudes desenvolvidas pelos professores, aspectos aqui considerados essenciais para o desenvolvimento de uma prática coerente a um discurso, especialmente a um discurso progressista. Ou seja, compreende-se que os professores ensinam aquilo que são. Se eles ensinam aquilo que são, é preciso, em sua formação, não somente considerar os elementos cognitivos necessários a uma ação progressista, mas, sobretudo, projetos, valores e posicionamentos que impregnam nosso modo de ser e estar no mundo, os quais incorporam tanto aspectos de manutenção quanto de contraposição ao *status quo*.

Desta maneira, concordo plenamente com Nascimento *apud* (CANDAU, 1997, p.71) ao enfatizar que a formação do

educador “é mais uma forma de desenvolvimento do adulto do que uma maneira de ensinar a ensinar”. Ou seja, quando abordamos o professor, devemos considerar que o mesmo encontra-se envolto de valores e atitudes, dentro e fora da sala de aula, e que nem sempre estão de acordo com aquilo que pensamos (ou que o professor pensa) para a sociedade, para a educação, para o conhecimento etc. Por isso, um processo de avaliação constante daquilo que fazemos é imprescindível para desenvolvermos práticas capazes de demarcar outros projetos sociais, para além das condições estabelecidas.

Moita (1997, p.115) também é contundente na compreensão dessa necessidade e fala que

[...] o processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação.

Para ela, só o conhecimento do percurso da vida de um professor nos torna capazes de abraçá-lo inteiramente, captando o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria, se transforma; pondo, em evidência, o modo de mobilizar conhecimentos, expressar valores.

Desta maneira, se consideramos um professor como um ser humano complexo (e não possuidor apenas de uma cabeça pensante), sabemos que para que vejamos transformadas as suas ações em sala de aula, é importante que sejamos capazes de acolhê-los integralmente. Trata-se, assim, de uma tarefa muito difícil e pouco pontual. Deste modo, o resgate do seu dia a dia é essencial para que, em sendo acolhido, ou simplesmente na demonstração de um olhar diferenciado sobre um mesmo problema, possa acalentar seus sonhos ou confrontar

suas certezas na hora mágica em que se revela o nosso cotidiano. A este respeito, fala-nos Paulo Freire (2003, p.153), em *Pedagogia da Autonomia*:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros [...] A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura da explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude. O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.

Entende-se que o caminho para se chegar a esse acolhimento deverá ser um caminho que possibilite ao docente dar-se conta dos papéis e dos valores que tem assumido cotidianamente em sala de aula. Esse dar-se conta só poderá acontecer se levarmos em consideração que, ao dar aula, muitos elementos confluem para a confirmação de uma postura e, dificilmente, o professor age consciente e/ou maquiavelicamente quando defende — na prática, aquilo que — teoricamente — não defenderia.

Desta forma, sabemos que para a mudança dos valores que uma teoria crítica preconiza e exige na sua aplicação, é importante e necessário que a reflexão sobre a educação, sociedade, alunos, métodos etc., utilize diferentes linguagens sobre esses temas, possibilitando a expressão de significados também diferentes. Conforme Luckesi (1999, p.120),

o ser humano é muito mais do que um ser racional, um ser que pensa, um ser que fala, um ser que usa símbolos. [...] É um ser na sua totalidade. Para isso, necessitamos de romper com o modo aristotélico de compreender o humano, por gênero e espécie. Ele é mais, muitíssimo mais, do que a expressão da racionalidade; evidentemente, incluindo-a.

Assim, percebe-se que na ação pedagógica, os professores enfatizam valores e buscas ligados ao modo como vivem e agem na sociedade. Pimenta (1999, p.18) argumenta quanto à construção da identidade:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, conferem à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Compreende-se, assim, que a teoria progressista de educação é dialética de desenvolvimento por centrar-se no processo. Ela nos desafia em relação a outros elementos didáticos, destacando-se: a) a necessidade de vivência de aprendizagem em todas as suas dimensões, b) a inversão da lógica didática, deslocando o problema didático: o mais importante

não é o que fazemos e sim o porquê fazemos. Como radicalizar? Adélia Prado (1980, p.25) versa: “Não quero faca nem queijo, eu quero fome.” Se há no mundo encantamento e no estudante curiosidade, ao educador expandem-se as fronteiras do ensino à medida que busca a integração dos aprendizes em sua cultura, rompendo-se com a atemporalidade dos conteúdos, buscando-se uma educação que os integre na sociedade em que vivem, para o hoje e para as diferenças.

Outra significativa mudança está presente na compreensão sobre o espaço em que se ensina e em que se aprende. Deste modo, diz-se que espaços e tempos escolares são organizadores da subjetividade ao ensinar conteúdos, inclui-se sujeitos em formas de viver, de conviver e de relacionar-se no intuito de atingir fins políticos, sociais e econômicos. Deste modo, é possível deduzir que seriação, disciplinaridade, organização por idade, a sequência de atividades promovem instâncias de normalidades/anormalidades a partir de categorias de aprendizagem e desenvolvimento produzidas em consonância com diferentes saberes pedagógicos. Assim, os contextos não podem estar desvinculados de tempo uma vez que se compreenda que ali estão presentes os instrumentos materiais e simbólicos, todo contexto é social e histórico. Do mesmo modo, não se podem separar os sujeitos dos seus tempos; essa desapropriação destitui o sujeito da história.

Ao entendermos que o professor não absorve passivamente o ambiente, percebemos que ele é construído/reconstruído por ele em suas relações. Desta maneira, é preciso dar ao tempo educativo o movimento da vida, sua permanente transformação. Segundo Bondiola (2004), o ambiente reflete uma cultura que é própria de cada realidade e deve ser/é pensado por todos. Entende-se que a criança vem ao mundo e desen-

volve-se em interação com a realidade social, cultural e física. É preciso pensar numa proposta educacional que permita conhecer esse modo a partir do profundo respeito por ela, ainda não é o momento de sistematizar essas informações, trata-se de vivê-lo. O estudante, assim, é visto como um agente ativo em seu próprio desenvolvimento, construindo e adaptando-se ao ambiente ao modificar seus esquemas básicos.

### Onde Queres Desejo, Sou Paixão

Finalizando, diz-se que mais que gostar de ensinar é importante que o professor goste de aprender. A nossa sala de aula é espaço de democratização de saberes, de história, de tempos. Assim, o espaço não é algo dado, natural, mas, sim, construído. É expressão da nossa historicidade e, assim, toma-se o tempo como definido na ação do professor, das crianças e demais. A forma de organizar o trabalho deve possibilitar o envolvimento das crianças em sua construção, considerando suas necessidades, desafiando-as. Mas não é suficiente ter uma sala dinâmica e ativa. É necessário que haja significação sobre os processos. O modo relacional exige a não linearidade de processos, provocando a re-construção do que já foi aprendido pelos outros, a dita aprendizagem duplicada.

A história nos ensina que *talvez o mundo não seja pequeno nem seja a vida um fato consumado*, como versa Chico Buarque (2010) e que *apesar de você, amanhã há de ser um novo dia*. Desta maneira, entende-se que a educação, que é reprodutora dos ideários e práticas desse sistema, pode vir a ser transformadora, à medida que converta projetos sociais para a transformação do estabelecido em prática educativa, interessada sobremaneira na emancipação do aluno, sua

conscientização sobre as matrizes de dominância, sendo capazes de caminhar no reverso do tempo, entoando um “*cantar vagabundo, trazendo alegria pro mundo, tins e bens e tais*” (Veloso).

Uma vez que esteja assentada numa lógica da heterogeneidade e do protagonismo, a educação escolar poderá assumir outros postulados, com pedagogias mais coerentes com eles, como a cooperação e a interdisciplinaridade. Estes dois princípios denotam aspectos de nossa sociabilidade, provocando a retomada de sentidos educativos mais amplos, muito além da lógica da criação desta instituição, possibilitando, ao ser humano, resgatar a atividade criativa, inventiva e que, acima de tudo, só pode ser confirmada por seus pares. Ou seja, de nada vale o feito, o dito e o pensado, se não assumir feição de comunitário, solidário, analítico, espelho d’alma, d’água. No dizer do poeta baiano, “*Onde queres revólver, sou coqueiro, e onde queres dinheiro, sou paixão, onde queres descanso, sou desejo.*” (Caetano Veloso)

É desta forma que percebo a ação educacional como um “*templo, tempo*”, aquela que assume, em definitivo, o compromisso com a realidade e a capacidade de professores e estudantes recriarem o espaço educacional, assumindo os desafios que a história põe a cada sujeito na apropriação de suas vidas. Para isto, o educador, em formação ou não, precisa confrontar-se com a complexidade e a contradição da realidade em que atua, sendo “outros” que, no dizer de Manuel de Barros (1996, p.19), *sendo outros, faço homens como borboletas*. Que as asas da transformação possam pousar sobre nossas escolas.

## Referências

BARROS, Manuel. *Livro sobre o nada*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1996.

CANDAU, Vera (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GALVÃO, Izabel. *Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

HOLANDA, Chico. GIL, Gilberto. *Cálice*. Disponível em: WWW. www.paralerepensar.com.br. Acesso em: 18 nov. 2010.

KUPFER, Maria Cristina. *Educação para o futuro, psicanálise e educação*. São Paulo: Escuta, 2001.

LUCKESI, C. Ludopedagogia: partilhando uma experiência e uma proposta. *Cadernos de Pesquisa/Núcleo de Filosofia e História da Educação*, Salvador, UFBA, v. 3, n. 1, 1999.

MARX, K. *O Capital* — crítica da economia política. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1985. (Livro I, v. I).

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In: NÓVOA, Antônio. *Vidas de professores*. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1992. p.115-123.

NÓVOA, Antônio. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Lisboa: Porto Editora, 1992.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PRADO, Adélia. *Cacos para um vitral*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. (Poema Tempo).

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.

\_\_\_\_\_. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.

\_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995b.

\_\_\_\_\_. *As origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995a.

\_\_\_\_\_. *As origens do pensamento na criança*. São Paulo: Manole, 1989.

\_\_\_\_\_. *Do ato ao pensamento*. Lisboa: Moraes, 1979a.

\_\_\_\_\_. *Objetivos e métodos da psicologia*. Lisboa: Estampa, 1979b.

## PSICOSE NA INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: A ORIENTAÇÃO ÉTICA DAS PROPOSIÇÕES SOBRE A ESCOLA REGULAR

*Caciana Linhares Pereira*  
*Rita Vieira de Figueiredo*

Um dos aspectos importantes que se apresentam quando analisamos a educação na proposta inclusiva é o lugar que esta proposta confere ao saber do aluno, o que pode ser observado justamente nessa preocupação em torno da experiência da sala de aula, em torno da forma como o professor lida e trabalha com a singularidade de cada aluno. Sabemos que a constituição do humano requer muito mais do que condições biológicas e cuidados básicos com o recém-nascido. Ao chegar ao mundo, um bebê terá suas ações ainda precoces revestidas pelas palavras do outro. Ao chorar, o outro irá interpretar esse choro e inseri-lo numa rede de linguagem. Esta função interpretante do outro e da cultura irá sustentar o bebê numa construção ininterrupta que irá se encarregar de “cobrir” o real pelo simbólico. Diante das manifestações do real, a cultura – através do outro que cuida da criança – irá simbolizar esse real retirando a criança da escuridão, das trevas do sem-nome. É assim que o corpo orgânico se humaniza: sendo afetado pelo outro e pelas palavras da cultura. A tarefa do professor não se encontra atravessada por essa função interpretante? Não cabe ao professor construir com os alunos significações para o real do mundo? Ao ouvir a palavra mamífero, a criança pode inicialmente ficar indiferente: para ela esta é uma palavra morta. Ao mesmo tempo, é uma palavra que ela passa a escutar, promovendo um efeito de distanciamento e estranhamento entre o sujeito e o outro que fala a palavra ma-

mífero. O professor, ao construir com o aluno significações para a palavra, estará cobrindo esta parte do real (a palavra mamífero) pelo simbólico. Esta simbolização, portanto, implica também numa certa “aproximação” do outro que fala a palavra; aproximação realizada a partir do momento em que a palavra mamífero entrar num jogo de sentidos produzido a meio caminho - *entre* - o sujeito e o outro. Podemos afirmar então que uma das faces do professor é a face interpretativa: face que cobre o real pelo simbólico. E a outra face?

A outra face é a do silêncio. Esta face se comunica com o desconhecido, com o estrangeiro, com a alteridade. Esta face o aluno não “ouve” nem “vê”, pois justamente é o que, no professor, faz silêncio e convoca o aluno a falar. Diante de sua função de interpretar, esta face lembra ao professor que nem tudo se interpreta, ou que toda interpretação tem limite. Esta relação do professor diante do saber – que faz com que ele não possa tudo interpretar – é o espaço vazio que permite ao aluno ocupar um lugar. Diante do vazio do lado do professor, o aluno pode ocupar um lugar de onde produza saber. É o limite da interpretação do professor que marca a transição do aluno: de *interpretado* ele passa a *interpretante*. Se o aluno é *falado* pelo professor (ou seja, se o professor fala dele) – e ser falado é fundamental, pois nos garante um lugar junto ao outro – é também importante que o professor não possa tudo falar ou tudo saber do aluno e assim o aluno passe a falar de si. O que é importante é que o que o aluno irá falar de si nunca irá corresponder completamente ao que o professor fala. Esta diferença – esse saber diferente entre aluno e professor – é o que irá permitir a emergência do novo. Este novo na escola pode se apresentar nas novas teorias e saberes escolares, como também no fato de que o aluno se descobrirá sempre outro, sempre dife-

rente do que era ontem. Pesquisadores de áreas distintas têm percebido que o aluno com deficiência intelectual, por exemplo, tende a se manter numa posição de passividade diante do saber e numa lógica que coloca o outro no lugar de autoridade sobre o saber, no lugar de quem fala sobre o sujeito. O sujeito ficaria capturado nessa posição de ser *falado* por um outro. A chegada de um bebê pode trazer um bloqueio do olhar materno, embaraço que pode impedir a mãe de tomar o bebê como filho que necessita dos seus cuidados. Diz-se então que aí ocorre um bloqueio na “função interpretante da mãe” – que possibilita a esta interpretar o que o bebê pode estar querendo e tentar responder a isso a partir de suas hipóteses, propiciando que significantes se inscrevam nesse corpo. Os pais, diante de uma criança que não corresponde aos seus ideais imaginários, podem tomar a saída da negligência ou do “excesso de amor”. Podem, nestas saídas, expor o bebê ao abandono ou o manter colado ao próprio corpo, como uma extensão de si. Para que da *necessidade* o bebê passe à *demand*a – e a fim de que seu corpo possa ser erotizado, bordado –, é preciso que a simbolização se estabeleça, do tempo de alienação ao de separação. Sabemos que, por intermédio dos vínculos – os quais tornam possível a transferência dos pais –, é propício, no atendimento, construir os alicerces de um lugar próprio ao sujeito (HEINZ, 2003). Por exemplo, num bebê lesionado e com sequelas motoras importantes, o tratamento fisioterápico motor é amplamente indicado, porém, essa terapia motora geralmente é vista como algo isolado do desenvolvimento psíquico.

Essa discussão nos permite questionar o lugar que temos conferido, na escola, aos laudos e aos comprometimentos de cada deficiência. Antes de um sujeito, a escola tende a ver uma síndrome. Diante da síndrome, muitas vezes se es-

tabelece o que Lacan denomina de ato demissionário: a escola afirma não saber como trabalhar com esse aluno sob a alegação de que quem detém um saber sobre sua síndrome é o clínico. Primeiro, vejamos: qual a função da escola? Digamos, de forma resumida, que nossa cultura tem legitimado a escola como um dos seus mais importantes espaços de sociabilidade. Vygostski (1989; 2001), por exemplo, irá formular essa função da escola nos termos da transmissão do conhecimento acumulado pela humanidade. Esta transmissão, para além de um conhecimento beletrístico ou meramente retórico, está comprometida de forma radical com as possibilidades de vida social do sujeito. O conhecimento que está em jogo não é redutível ao campo da informação, mas estende-se ao campo dos saberes em jogo na cultura e que estão ligados aos modos de produção econômica e social da vida. Nossa posição, alinhada aos princípios que sustentam a perspectiva da educação inclusiva, é de que a escola deve operar levando em conta as vicissitudes do sujeito, não se fixando na doença ou *déficit* que afeta a criança. Em nossa trajetória, acompanhamos diversos grupos de trabalho com professores voltados para a formulação de práticas escolares pautadas na contribuição entre os diferentes alunos. Diante dos alunos considerados alvo da educação especial, como alunos com síndrome de Down, os professores manifestavam uma grande preocupação em estudar sobre a síndrome – em obter dados nesse sentido, assim como sugestões bibliográficas – e aos poucos se mobilizavam a observar aspectos da situação que não estavam nos dados sobre a síndrome, mas sim na própria escola e no aluno. A experiência escolar do aluno passava a ocupar um lugar importante na reflexão do professor, ainda que não desconsiderando as contribuições do estudo sobre as síndromes.

A perspectiva que visa a permanência dos alunos na sala regular promove novos modos de agenciamento do aluno considerado “diferente” e, portanto, promove uma ruptura importante na forma como a escola lida com toda e qualquer diferença. A manutenção de um modelo que sabe ao certo quem é o diferente não deixa de mostrar a defesa que está em jogo: a diferença se refere, em um nível profundo, à impossibilidade de tudo nomear. Nem tudo se nomeia, nem tudo se captura, e essa zona em que algo se furta ao nome é a expressão radical da diferença como aquilo que fica fora de toda captura especular, de toda captura identitária. Uma das coisas que mais chamam a atenção quando nos aproximamos do trabalho realizado pelos professores na perspectiva da inclusão é a mudança de tom, a mudança de questão durante o percurso: no início estão mais certos em nomear o aluno normal, mais certos em relação a saber quem é igual e quem é diferente. Quase todos são iguais e alguns são diferentes. No decorrer da experiência junto aos alunos parece haver uma queda – e, portanto, a expressão mesma – de um mito. Porque a certeza em torno dos diferentes (esses “poucos” diferentes) mantém o professor seguro da igualdade da maioria. A proposta inclusiva, quando interroga por que os alunos não podem estar nas salas regulares e não apenas na mesma escola (como na proposta integrativa), radicaliza a interrogação sobre a defesa em relação à diferença. O psicanalista, nesse contexto, aposta na mesma direção, pois está interessado em subverter o apelo aos ideais. A recusa da fala dos loucos e das mulheres se apresentam, por exemplo, na mesma ordem de recusa: trata-se de recusar o heterogêneo, o que não faz todo.

No discurso da escola, é a elisão desse furo que está em jogo na produção de conhecimento. A tentativa de abordar os

sujeitos a partir de um ideal normativo que garantiria saber quem está fora e quem está dentro equivale à tentativa de suturar, no saber, seu impossível. O objeto da defesa é o impossível que rege a produção de saber, o impossível que faz resistência a toda tentativa de apreensão do real que seja comum a todos. Por isso é importante desmontar a leitura que algumas pessoas têm feito da proposta inclusiva como uma proposta ingênua, que aposta na inclusão de todos como se todos fossem iguais. A tentativa, em nosso entendimento, não é fazer um – de todos fazer um só corpo homogêneo –, mas interrogar o ideal mesmo de homogeneidade. Há um destaque então a fazer: ninguém é obrigado a ir à escola. Um sujeito que se organiza na psicose, por exemplo, pode não ficar na escola, pode peregrinar em espaços diversos, sem eleger um ponto fixo. A questão é que, do lado da escola, se esse sujeito chega, por que ali não encontraria um espaço em que seja possível a convivência? O acesso à escrita? O acesso aos saberes que a escola tem por função transmitir? Uma pergunta pode ser levantada pelo leitor: e por que não a escola especial? E por que não a classe especial ou terapêutica na escola regular? Escolhemos contribuir para o trabalho realizado na escola regular, porque acreditamos que a escola especial agrupa os alunos psicóticos por critérios que se referem mais ao que eles “não fazem”, por critérios de inadaptação, assim como a classe especial. Sua existência se deve mais aos apelos de quem está fora, ou seja, do que a escola regular determinou como refúgio de sua ordenação. Nos debates, o ponto de chegada é geralmente previsível: são crianças que gritam, correm, mordem. Então é complicado que fiquem com crianças “normais”, é preciso que se dirija a essa criança um tratamento diferenciado, voltado para essas aquisições elementares. De fato, é fundamental a



preocupação com as especificidades que regem a relação de algumas crianças com a linguagem, com o saber, com o corpo, com o outro. Mas por que esses saberes não podem contribuir para que a criança esteja na escola? Por que ela precisa estar em um espaço em que, assim como ela, outras crianças gritam, correm, mordem? O que nos move a agrupar as crianças por essa inadaptação?

A classe especial, assim como a escola especial, pode se apresentar como uma ruptura no endereçamento de uma criança ao manicômio, o que já lhe confere um enorme valor. No entanto, já temos condições de avançar observando os tipos de discurso que irão constituir a escola especial e a escola regular. Observamos que a escola especial, à medida que agrupa sujeitos pouco referidos ao laço social – os sujeitos são psicóticos e se posicionam fora do laço, ou apresentam comprometimentos graves de linguagem –, acaba por se configurar como um espaço onde há um achatamento da dimensão da transmissão cultural e uma hipertrofia da face instrumental implicada no processo de aprendizagem. Não se trata de colocar por terra os esforços individuais dos que trabalham junto às crianças nessas escolas, mas também temos que ter cuidado para não levantar um tabu quando se trata de interrogar os efeitos da ordem institucional junto às crianças. Esse contexto institucional é mais ou menos interessante para as crianças, em comparação com o contexto da escola regular? Do ponto de vista das “outras” crianças, as que frequentam a escola regular, algumas pesquisas mostram a diferença entre crianças que estudaram em escolas inclusivas e as que não estudaram, assim como a mudança gerada nas crianças que passam a conviver com crianças que antes eram signo do inumano. De fato, as crianças falam de crianças de quem não

sabem se são exatamente “crianças”. Essa é uma representação que decorre unicamente da outra criança, de sua apresentação pura, ou decorre da falta de convivência operada por esse *apartheid*?

Figueiredo (2010) observa que diversas pesquisas têm se dedicado a investigar as relações entre as crianças e os resultados indicam que, mediadas pela posição do professor, diferentes modos de colaborar e coensinar são descobertos no âmbito da sala de aula. Um colega da mesma idade ou mais velho pode apoiar a participação de um estudante em atividades curriculares e sociais. Os colegas de sala podem também tomar notas pelo amigo, facilitar a comunicação com os outros, ajudar na locomoção, dentre outras possibilidades. Em uma abordagem mais ampla, a perspectiva da educação inclusiva – colocada nos termos de uma educação voltada para a diversidade – se preocupa com a função da escola na preparação das crianças para o convívio com toda e qualquer diferença. As barreiras ao acolhimento de inúmeras crianças não partem das crianças, mas do modo como a escola se encontra hoje organizada. Diante dos alunos com necessidades educacionais especiais a proposta inclusiva questiona a pedagogia da negação:

A Pedagogia da negação encontra sua fonte na superproteção, que é um parente próximo da rejeição. A superproteção de um professor em relação a um aluno que apresenta deficiência intelectual pode se manifestar de várias maneiras. Por exemplo, quando o professor propõe frequentemente atividades que não provocam dificuldades verdadeiras para o aluno, com medo que ele perca a motivação para aprender ou com receio que ele não seja capaz de realizar a atividade [...] Quando o professor coloca na mochila do aluno o material necessário para os deveres e para as lições de casa ou quando

resolve a tarefa para o aluno, ele está atuando sob o princípio da pedagogia da negação. (GOMES; POULIN; FIGUEIREDO, 2010, p.7).

Os autores observam que, agindo dessa maneira, tais professores se comportam como se não reconhecessem no aluno um sujeito capaz de crescimento e de afirmação. Sua atuação se sustenta na ideia de insuficiência ou de lacuna. Como observamos anteriormente, é no terreno das práticas escolares – sobretudo no âmbito da sala de aula – que a educação inclusiva procura mobilizar transformações. Interrogando a experiência de crianças psicóticas no contexto da escolarização na rede regular de ensino, recolhemos elaborações feitas a partir dos vários modelos de integração e da atual proposta inclusiva. A diferença dos termos corresponde hoje à tentativa de responder à diferença entre a “tolerância” aos alunos – o que implica a exigência de sua adaptação ao contexto escolar – e sua efetiva inclusão – o que implica o reposicionamento da própria instituição escolar diante das interpelações da criança. No âmbito mais específico das pesquisas que investigam a experiência da criança psicótica em contexto de inclusão, recolhemos da revisão de literatura algumas proposições e conclusões que a experiência já permite formular. Vejamos algumas proposições formuladas a partir de problemáticas específicas. Sobre o acolhimento e o projeto pedagógico, diversos autores têm destacado a importância de um trabalho prévio à entrada da criança na escola com o intuito de elaborar um projeto pedagógico que considere suas singularidades e, no mesmo movimento, produzir um espaço de fala sobre as expectativas em torno do trabalho que irá se realizar. Em relação ao projeto pedagógico, muitas vezes não é possível transmitir à criança um corpo de saberes de acor-

do com as previsões curriculares. Nestes casos, a busca é de “abrir a possibilidade de que algo parecido com a dimensão da *educação* também compareça.” (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.110). Nessa dimensão mais ampla do educativo, que podemos pensar como civilizatório, autores apontam toda uma “rede” de pessoas envolvidas:

Aprendemos em nossos percursos que a aliança não apenas com uma professora é essencial, mas também com algum integrante da equipe de direção da escola. Isto porque o estabelecimento de parcerias no atendimento dá maior potência a cada um dos envolvidos que, sozinhos, sentem-se muitos fragilizados para entrar em contato com a diferença apresentada por essas crianças (em relação aos “alunos-padrão”). Também nas situações de dificuldade ou impedimento de um professor, a intervenção da direção pode dar sequência a um trabalho já iniciado na escola. (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.110-111).

Quando os autores abordam essa “rede”, um dos aspectos que merecem atenção é o cuidado para que a criança não seja “tomada” por uma relação de exclusividade com um professor. Esta é uma questão importante que evidencia uma certa tendência nos professores de estabelecer uma relação que atualiza na criança uma posição de dependência, de não separação, de passividade. São justamente os professores “os mais suscetíveis de repetir a relação já estabelecida entre ela (a criança) e sua mãe: relação de superdependência, de onipotência”. O fim da história, muitas vezes, é explosivo: “a relação especular se rompe com a quebra do espelho.” (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.111). A figura do “terceiro” tem a função de regular esta relação em que uma professora “sabe” sobre a criança. Escutamos, nas escolas, frases como: “o Antônio é assunto da Maria”. Quando as coisas chegam nesse

ponto, observamos que a escola, para a criança, restringe-se à professora e, muitas vezes, assiste-se a uma “derrocada” em que a relação se inviabiliza e, junto com ela, a permanência da criança na escola. A diferença da criança também pode mobilizar pavor, outra forma de fazer frente à angústia:

Quando a diferença comparece como assustadora, surgem as ansiedades, o afastamento e as desculpas, as dificuldades concretas vividas pela escola; vem a demanda pelo “diagnóstico” preciso e a necessidade de patologizar. Este é um dos momentos-sentinela em nosso trabalho, pois exige uma atitude de compreensão e acolhimento por nossa parte, dado que a angústia vivida por essas profissionais é intensa. Ao mesmo tempo em que podemos nos conectar com esse movimento da escola, é importante oferecermos suporte e condições de superação desses momentos. Muita escuta, presença, e também discussão com argumentos acessíveis aos professores sobre as dificuldades da criança no plano afetivo, na relação com o outro; foram essas as nossas ferramentas de trabalho para quando se espreitava o “não podemos.” (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.112).

A preparação, junto aos atores da escola (professores, diretores, funcionários de secretaria e alimentação, sobretudo no período de adaptação inicial da criança, tem se revelado uma estratégia interessante nesse processo. A aproximação paulatina com a nova rotina e tudo o que ela altera na vida de todos (e seus múltiplos significados) possibilita melhores condições de se enfrentar os momentos tensos e críticos que indefectivelmente surgem, de novo a evitar que a resistência natural que os professores lhe oporão não termine por fechar definitivamente as portas da escola para essas crianças (SAYÃO; LEÃO, 2000, p.112). A construção de espaços de discussão também visa questões relativas às práticas escolares e às metodologias de ensino-aprendizagem. Observemos que o

foco não é a transmissão de técnicas eficazes, em que se valorizaria a face instrumental das aquisições escolares, mas a posição do professor como aquilo que “rege” suas possibilidades como educador. Sua posição indica de que lugar ele opera e este lugar, no “ato educativo”, situa-se sempre num certo limite: limite entre transmitir os acúmulos culturais da humanidade e sustentar uma abertura para a produção de novos saberes. Na literatura, encontramos esta ênfase em não ofertar técnicas prontas ou treinamentos, mas em promover espaços de troca, onde se cruzam produção teórica e elaboração da experiência. Nestes espaços, não existem técnicos que transmitem fórmulas ou prescrições metodológicas, mas um trabalho realizado em conjunto, abrindo a possibilidade do professor responsabilizar-se por sua palavra a partir de interrogações que surgem de sua prática. A “suposição de um sujeito”, indicada pelos autores, encontra uma correspondência no nível ético ao que a perspectiva inclusiva nomeia como pedagogia da negação. A suposição de um sujeito trabalha contra a pedagogia da negação, pois promove um corte na forma de se referir à criança. No lugar de se falar por ela, de se fazer por ela, propõe-se o endereçamento a ela. A aposta é a de que o sujeito pode falar em seu nome, assim como construir uma relação com as atividades escolares de forma a lhe atribuir um sentido pessoal:

Frequentemente encontramos, em relação a crianças que apresentam problemas em seu desenvolvimento, uma supervalorização de certos aspectos ligados ao ensino formal, mas o que muitas vezes se perde de vista, para além “do que” uma criança sabe, é o “para que serve isso”. Há a preocupação em que uma criança saiba dizer o nome de todas as cores, tenha motricidade fina para recortar as figurinhas da escola, monte jogos

de encaixe, reconhecendo formas ou pule num pé só, mas na hora de combinar as roupas, abrir o botão da calça, calçar o pé direito e esquerdo do tênis ou pegar o pote em cima da estante, são os adultos que fazem pela criança. Inibe-se, assim, o encontro com todos os desequilíbrios cognitivos que armam conflito na vida cotidiana e confrontam a criança com a necessidade de um armado de novas estratégias. Se “fazer tudo por ela” implica num modo extremamente passivo de situar uma criança. (JERUSALINSKY, 2001, p.171).

Do lado dos adultos, essa posição cumpre a função de tamponar a angústia, de cobrir o que se apresenta no outro e que remete à sua própria falta. Se determinada criança encontra mais dificuldades do que as outras em suas realizações, “geralmente lança os adultos a resolver seus problemas por ela, a fim de evitar a angústia que lhe desperta a antecipação de um fracasso que vem a cada ensejo de iniciativa da criança” (JERUSALINSKY, 2001, p.171). O questionamento da atitude do professor que reproduz a posição passiva da criança, pode fazer da escola uma aliada no processo de responsabilização da criança. Se a escola opera no sentido da autonomia da criança, pode mobilizar também na família uma mudança nessa direção. De qualquer forma, a escola põe em marcha aquisições que dificilmente se produzem em outro espaço, sobretudo se supõe no aluno um sujeito sempre capaz de ampliar seu repertório de saberes. Soares observa, a propósito do percurso escolar de uma criança: É na escola, sem dúvida, que os sinais de ‘crescimento’ de F.M. vão se tornando mais evidentes: quer na participação das atividades, no cumprimento das normas estabelecidas, no relacionamento com os colegas e demais envolvidos no processo de escolarização, quer nas atividades, propriamente ditas, de aprendizagem.” (SOARES, 2001, p.89). O acompanhamento à família comparece nos trabalhos

tanto quando se fala nas redes de trabalho e se inclui a família, como quando são abordadas questões específicas em torno da mesma. Um dos pontos recorrentes refere-se à angústia dos pais frente à escolarização dos filhos. Mannoni (1988) faz uma discussão pertinente sobre as formas de organização da família a partir do século XVII, observando as diferenças implicadas numa organização mais aberta – em que as crianças eram educadas por um círculo social amplo – e uma organização mais fechada, que se estabelece a partir da época vitoriana<sup>1</sup>. Sob essa perspectiva, a escola é tomada como possibilidade de abertura da experiência da criança em direção ao que está para além da família. Para Meira “é interessante observar que o momento da entrada na escola, como bem sabemos, coloca em jogo a separação. No momento em que a mãe, ou substitutos, deixam a criança na escola, ela é chamada a separar-se do universo familiar, se defrontando com as diferenças que o social impõe” (MEIRA, 2001, p.43). É nessa hora que a criança passa ser vista pelos olhos dos outros e muitas de suas manifestações passam a ser observadas. De um espaço mais fechado, privado, da vida em família, a criança passa a habitar um outro espaço que irá funcionar como terceiro em relação à família:

Até então, muitas crianças se encontram “resguardadas” em seu ambiente familiar. Com frequência os pais recebem a recomendação médica para aguardar “que a criança se desenvolva com o tempo”. Justamente, é durante esse período de suspensão que muitas crianças entram nas escolas infantis, e então seus sintomas tornam-se objeto de preocupação dos professores. (MEIRA, 2001, p.44).

---

<sup>1</sup> Esta discussão também comparece em Foucault, em sua trilogia *História da sexualidade*. FOUCAULT, M. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal Editora, 1988.

A escola abre um espaço diferente para a criança e coloca em cena outros olhares que deslocam a posição da criança diante da família que, antes, se encontrava mais encerrada em si mesma. A família é tocada pela introdução desse terceiro que é a escola. Por sua vez, o trabalho junto à família promove o cruzamento de suas interpretações com as da escola, fazendo com que a criança fique entre essas interpretações, sem se deixar congelar como objeto de uma única interpretação. Tanto a escola se desloca ao escutar a família, como a família se desloca ao escutar a escola. Outra proposição, que se alinha à proposta inclusiva, é o questionamento do ideal das classes homogêneas. Autores (PATTO, 1990; CORDIÈ, 1996; CHARLOT, 2000) frisam que a escola vem apresentando, há pelo menos cinco décadas, a queixa sistemática de fracasso escolar e indisciplina. Os autores fazem eco às experiências e práticas inclusivas quando insistem na diferenciação do ensino e nas adequações curriculares. Muitos professores entendem hoje, de forma equivocada, o significado da adequação curricular, pensando que a adequação equivale a elaborar e propor determinada atividade para “aquele” aluno. Filidoro retoma a expressão e afirma:

[...] convém esclarecer que não me refiro à criança com uma necessidade educativa específica ou particular, mas às crianças no plural e “em geral”. A ideia é a de que todas as crianças se beneficiam com a implantação de uma adaptação curricular mesmo quando ela é pensada *a partir de* – que não é o mesmo que *para* – uma criança com nome e sobrenome. Aos professores, elas oferecem um instrumento para implementar uma ação educativa para a diversidade. Um instrumento que não é um fim em si mesmo [...] As adaptações curriculares são ferramentas, buscam um resultado e, portanto, devem ajustar-se ao objetivo que buscam. Não são boas

nem más em si mesmas, mas em função dos efeitos que produzem no trabalho. (FILIDORO, 2001, p.112).

O desenvolvimento de práticas pedagógicas de atenção às diferenças comparece como uma ferramenta imprescindível quando se trata da escolarização de crianças psicóticas na sala de aula regular. Esse plano, das práticas, permite a convergência de aportes diferentes na construção de uma nova relação com a experiência da loucura na infância. Por fim, gostaríamos de enfatizar que o discurso escolar situa a criança numa ordem social, disponibilizando significantes que permitem a circulação social. Quando se interroga a função da instituição escolar, uma das funções que emerge é a de reconhecimento da criança. A escola se apresenta como espaço legítimo de transmissão da cultura – se apresenta com potência de reconhecer quem é criança em cada cultura. Uma experiência pode nos aproximar do que estamos a afirmar:

Fábio pediu ao prof. J. para dar aula, que concordou com anuência da direção. A classe estava avisada. No dia que o prof. faltou, Fábio se posicionou ante os colegas e, sem palavras, colocou na lousa a atividade. Percorreu a sala ajudando os colegas, enquanto que a Professora substituta aguardava para dar continuidade [...] O exercício que ele elaborou contava do alfabeto enumerado letra a letra, e haviam os nomes dos estados e capitais do Brasil em números, que deveriam ser substituídos por letras e para formar palavras. Simples, caso não fosse uma classe de pós-alfabetização. (CUFARO, 2000, p.142).

Sob o reconhecimento do sujeito sob o significante criança, outras identificações passam a ter lugar, descentrando o sujeito das identificações às quais encontra-se atado:

A mãe relata que o “filho talvez fosse assim – grita, quebra as coisas – porque o pai é muito nervoso, e quando

contrariado também grita e quebra as coisas”. Pouco sabemos a respeito, a não ser da agressão física da qual Fábio era vítima, antes e no início da vida escolar, por parte do pai [...] Fábio, ao andar pela sala auxiliando seu colega, falando do lugar do mestre, funda o outro que diz: “prof. me ensina”, e está iniciado aí o circuito do conhecimento. Você é meu mestre, porque eu sou seu aluno. (CUFARO, 2000, p.143).

Outra vertente da importância do reconhecimento que a escola promove se refere ao lugar conferido ao Outro na produção de um sujeito. A apreensão das especificidades que permitem caracterizar uma síndrome não podem se desvincular, por exemplo, da análise dos tipos de agenciamento que essa síndrome (esse real) promove na relação da criança com o Outro. O exemplo dos traços de autismo como inerentes à síndrome de Down é exemplar dessa reflexão cara aos dias de hoje:

Precisamos mudar os modelos que aprendemos. Quando os aprendemos não o fizemos por mal ou por ser perverso. No saber que a humanidade possuía há trinta anos, esta parecia ser a verdade. Hoje, possuímos outras variáveis que seguramente ainda vamos mudar por outras. Quando, há trinta anos, começávamos a trabalhar os traços de autismo das crianças com síndrome de Down, considerava-se que eles eram um fator inerente a essa síndrome. Em qualquer livro lia-se essa orientação aos educadores, e faz 30, 35 anos que, nos escritos da Dra. Lydia Coriat, lia-se a descrição das crianças com síndrome de Down com a “função lingual”, com o estar atraídos por suas mãos, a posição de evitação, etc... Hoje quase não se vê isso nas crianças. O que aconteceu? É diferente o defeito biológico da trissomia do par 21 ou as crianças são subjetivamente diferentes em função do convívio com quem as criou e as colocou em outra posição? (PÁEZ, 2001, p.37).

Temos aqui as transformações que a escola vive ao receber esse aluno. Algumas crianças, quando entram em uma escola, promovem transformações significativas em todo o corpo escolar, pois deslocam as posições, as respostas comuns, as defesas comuns. O desfecho, no entanto, pode ser outro: a imobilidade do corpo escolar e a expulsão da criança. Nesses casos, evidencia-se a recusa de operar a partir de uma certa abertura para o inusitado, recusa à plasticidade destacada como central para uma educação voltada para a diversidade. Para a criança psicótica, a escolarização na sala de aula regular traz enormes benefícios e escolhemos avançar nessa direção. A escola, da forma como está, já é potente em relação às possibilidades de circulação social e de aprendizagem dessas crianças. No entanto, algumas reflexões são necessárias para que não haja injunção a aprender – imperativos que coloquem a criança no dever de responder ao que a escola pede – e para que a criança não seja tomada como objeto de atenção exclusiva de um professor. Outras reflexões específicas sobre a relação das crianças com a linguagem e a realidade são importantes, pois nos permitem avançar em relação às aprendizagens e às possibilidades de estabilização. O apoio de outros profissionais, nesse caso, pode ser garantido a partir da constituição de grupos de trabalho em que os professores possam falar, escutar-se, escutar as perspectivas de outros que lidam com a criança psicótica, para então refletir sobre a prática e buscar continuidade nas ações empreendidas pela escola. O trabalho também deveria priorizar a atuação junto ao professor e não à criança. O apoio serviria sobretudo para a formação do professor e para a criação de um espaço de reflexão permanente sobre a prática. Propomos então romper com o modelo clínico do acompanhamento individual do aluno e



avançar para um modelo propriamente escolar de atuação. A clínica, a nosso ver, deve acontecer fora da escola e na lógica que é a sua. Garante-se, assim, a heterogeneidade dos discursos, o que é diferente da promessa de agregação dos serviços e epistemes. Não apostamos na direção de um saber inteiro que agregue todas as especificidades dos profissionais, mas, pelo contrário, na salvaguarda das suas diferenças irreduzíveis. Dessas diferenças podemos fazer surgir, de fato, uma interlocução que pressupõe o estabelecimento de áreas de interesse comuns e a demarcação do que se mantém heterogêneo, do que se situa fora da possibilidade de fazer um todo.

## Referências

CORDIÈ, A. *Os atrasados não existem: psicanálise de crianças com fracasso escolar*. São Paulo: Artmed, 1996.

CROCHIK, J. L. *Aspectos que permitem a segregação na escola pública*. Educação especial em debate. Conselho Regional de Psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. p.13-22.

CUFARO, A. C. Quando a loucura vai à escola... discursos de uma história. In: KUPFER, M.C.M. *Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Ágalma, 2000. (Coleção Psicanálise da Criança).

FIGUEIREDO, R. V. A escola de atenção às diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V; BONETI W. L; POULIN J.R. *Novas luzes sobre a inclusão escolar*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

\_\_\_\_\_. *O ato pedagógico como possibilidades de prazer, engajamento e significado: possibilidades de inclusão no contexto da exclusão social*. *Revista Diálogo Educacional* (PUC-PR), Curitiba, v. 6, n. 17, p.11-20, 2006.

FILIDORO, N. S. Adaptações curriculares. *Revista Escritos da criança*, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, n. 6, 2001.

GOMES, A. L.; POULIN, J. R.; FIGUEIREDO, R. V. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar* : o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência intelectual. Brasília: MEC/SEESP; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

HEINZ, M. M. *O bebê e a deficiência*. Correio da APPOA, n.110. Porto Alegre: APPOA, 2003.

JERUSALINSKY, A. A escolarização de crianças psicóticas. *Revista Estilos da Clínica*, v.2. São Paulo: USP, 1997.

JERUSALINSKY, A; PÀEZ, S.M.C.de. Carta aberta aos pais acerca da escolarização de crianças psicóticas. *Revista Estilos da Clínica*, vol, V, n. 9. São Paulo: USP, 2000.

LEÃO, S. Chegamos ao Fim, a um fim. In: COLLI, F.A.G. (Org). *Travessias – inclusão escolar*: a experiência do grupo Ponte Pré-escola Terapêutica Lugar de Vida. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MANNONI, M. *Educação impossível*. Rio de Janeiro: Ed. F. Alves, 1988.

MEIRA, A. M. G. Contribuições da psicanálise para a educação inclusiva. *Revista Escritos da criança*, n. 6, 2. ed., p.41-52. Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, 2001.

PATTO, M. H. S. *A produção do fracasso escolar*: história de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

POULIN, J. R. Quando a escola permite a contribuição no contexto das diferenças. In: FIGUEIREDO, R. V., BONETI W.

L., POULIN J. R. *Novas luzes sobre a inclusão escolar*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SAYÃO, Y; LEÃO, S. C. “Negócio fechado”: Mateus vai à escola. In: KUPFER, M.C.M. *Tratamento e escolarização de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Ágalma, 2000. (Coleção Psicanálise da Criança).

YAÑEZ, Z.A.G. Aspectos instrumentais na psicose: reflexões para uma educação inclusiva. *Revista Escritos da criança*, Porto Alegre: Centro Lydia Coriat, n. 6, 2001.

## CULTURA DE PAZ: A PROMOÇÃO DA CIDADANIA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES NA ASSOCIAÇÃO CURUMINS

*Dário Gomes do Nascimento*

*Iêda Alves Maciel*

Existem diversas problemáticas sociais relacionadas à infância, havendo algumas que envolvem questões ligadas à exclusão social e à violência contra crianças e adolescentes. Há repercussões macrossociais relacionadas a essas temáticas, uma vez que, quando se fala de criança, trata-se diretamente da formação de cidadãos.

Alguns dos tipos de violência existentes contra a criança, no contexto de Fortaleza, estão relacionados ao trabalho infantil e ao abuso sexual, por exemplo. É com crianças e adolescentes que são vítimas de tais violências que a Associação Curumins, que atende uma área que abrange o chamado Grande Mucuripe (Mucuripe e Praia do Futuro), trabalha, desenvolvendo projetos relacionados à arte e à formação cidadã das crianças. Movidos por um interesse com relação a esse trabalho realizamos uma investigação dessa experiência, analisando qual é a sua ideia e funcionamento e como se concretizam as suas ações

A partir disto, fizemos um estudo em que apresentamos discussões sobre os conceitos de arte e direitos da criança e do adolescente segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente — ECA, além de uma breve descrição sobre aspectos da Associação Curumins, como o seu estatuto, a proposta pedagógica, a questão da sustentabilidade e as atividades desenvolvidas pela instituição.

## Direitos da Criança e do Adolescente e Cultura de Paz

As ações voltadas para a cultura, a arte e o lazer por parte do poder público e do terceiro setor, estão baseadas em leis e resoluções. Os dados de ordem prática que são analisados a partir disso são as ações realizadas no intuito de se implementar o que está previsto em lei. Os dados de ordem subjetiva implicados se referem à formação da subjetividade de crianças e adolescentes, o que está intrinsecamente ligado a suas possibilidades de experimentações e vivências. Em última análise, as questões de ordem prática se referem a efetivação de direitos garantidos por lei, enquanto as questões de ordem subjetiva podem se referir a se implementar uma Cultura de Paz nas relações sociais, a partir do respeito aos Direitos Humanos.

Fundamentados na Lei Nº 8.069 de 13 de julho de 1990, localizamos referências ao direito a cultura e ao lazer para crianças e adolescentes. Tais referências nos servem de “ancoragem” para adentrarmos nas questões que nos são pertinentes quanto a essas temáticas. Os referenciais do ECA são:

### TÍTULO I — DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

ART. 4º — É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder público assegurar com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

### TÍTULO II — DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

#### Capítulo IV

Do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer

ART. 59 — Os Municípios, com apoio dos Estados e da

União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

### TÍTULO III — DA PREVENÇÃO

#### Capítulo I — Disposições gerais

ART. 71 — A criança e o adolescente têm direito a informação, cultura, lazer, esportes, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento.

Não se pode, portanto, falar de cidadania sem se tratar da garantia de direitos e efetivação da lei. Isso é condição basilar para o estabelecimento de um contexto de justiça social, o qual está ligado à dignidade humana. Ao abordarmos a problemática de adolescentes que cometem atos infracionais, por exemplo, é necessário que se trate da questão da responsabilização, mas anteriormente a isso precisamos refletir sobre o desrespeito aos direitos desses adolescentes, o qual se dá recorrentemente, muito antes dele cometer o ato infracional. Quando nos focamos no contexto de crianças e adolescentes que vivenciam a situação de rua, público este atendido pela Associação Curumins, percebemos que essa problemática se agrava ainda mais.

A Associação Curumins mostra-se enquanto referência no trabalho com crianças e adolescentes que vivenciam diversas situações de vulnerabilidade, dentre as quais a vivência de rua e a exploração sexual. Essa instituição está há 18 anos atuando no município de Fortaleza, pautando-se em valores com a defesa da cidadania de crianças e adolescentes em situação de rua. Dessa forma vem se mostrando uma instituição que contribui para o estabelecimento de uma Cultura de Paz em Fortaleza, cidade marcada por muitas desigualdades e violências.

Vê-se, portanto, que a garantia e efetivação de direitos mostra-se como condição imprescindível para o estabelecimento de uma Cultura de Paz. Quando tratamos desse conceito, consideramos que ele está ligado às ações afirmativas, de garantia de direitos e justiça social. Não se trata, portanto, de ausência de conflitos ou homogeneidade de ideias. A paz social se faz através do conflito, em que prevalece o diálogo e o respeito às diferenças (JARES, 2002).

Vivemos em tempos difíceis, em que as mais diversas modalidades de crise se apresentam em um grau nunca visto até os dias de hoje. E é esse o momento propício para reafirmarmos a relevância da efetivação dos direitos humanos enquanto condição imprescindível para a construção de uma Cultura de Paz na sociedade (JARES, 2007). Sociedade essa que apresenta sujeitos mais propensos a vulnerabilidades sociais, tais como mulheres, negros, pessoas com deficiência, idosos, homossexuais, crianças e adolescentes. Esse último grupo apresenta, inclusive, uma legislação específica que trata dos seus direitos e deveres. Portanto, tornar real o sonho possível da Cultura de Paz na sociedade passa pela efetivação dos direitos e deveres de crianças e adolescentes, garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente.

Falamos aqui, especificamente, do direito à arte, cultura e lazer, essenciais para a formação da subjetividade desses seres. Através da arte se transmitem valores sendo, dessa forma, uma ferramenta que pode ser utilizada em prol de uma Cultura de Paz.

### **Associação Curumins**

A Associação Curumins é uma organização sem fins lucrativos (ONG), de utilidade pública, fundada no ano de 1996.

Esta instituição declara, segundo o que consta no seu *site*, que a sua missão é a de possibilitar, a crianças e adolescentes em situação de rua e/ou de risco, meios para a construção da sua cidadania, através da valorização de suas competências e habilidades.

A seguir apresentamos uma breve descrição de elementos desta instituição, como aspectos do seu estatuto, proposta pedagógica e visão acerca da sustentabilidade. Esses dados são fundamentais para nosso estudo, visto que tocam em questões relacionadas ao direito à educação e à arte para crianças, elemento central deste artigo, e que está presente no discurso da organização investigada.

Conforme exposto, a Associação Curumins se declara uma ONG, sendo uma Entidade Jurídica de Direito Privado, sem fins lucrativos, com abrangência nacional, tendo sede e foro no município de Fortaleza. Sua destinação se refere à promoção da ética, da paz, da democracia e de outros valores que a instituição considera serem universais.

Intencionando atingir o seu objetivo principal, exposto no tópico anterior, a Associação se propõe a realizar abordagem a crianças e adolescentes, priorizando aqueles que vivem em situação de rua e que perderam o referencial familiar, fazendo, a partir daí, os encaminhamentos adequados e pertinentes a cada caso.

Objetiva-se a reinserção social destes indivíduos, através da promoção de trabalhos socioeducativos e do resgate da autovalorização e segurança pessoal dos sujeitos atendidos. Para tanto, é necessário o estímulo à participação das famílias dessas crianças e adolescentes no decorrer deste processo, onde se busca realizar ações preventivas de manutenção da saúde do núcleo familiar, bem como a promoção de campa-

nhas de sensibilização da sociedade em torno da “problemática” da criança e do adolescente em situação de risco.

A orientação metodológica de trabalho é fundamentada na Teoria Sistêmica, ou seja, indica uma ênfase no processo de desenvolvimento integrado das crianças, adolescentes, famílias e comunidades, assim como na concepção de educação popular desenvolvida por Paulo Freire, a temática central está em favor da autonomia dos educandos. Portanto, configura-se em uma prática educativo-crítica. O trabalho realizado é norteado por cinco princípios básicos do pensamento sistêmico, a saber:

1. Um sistema é um todo integrado, cujas propriedades essenciais surgem das relações entre suas partes;
2. O pensamento sistêmico é a compreensão de um fenômeno dentro do contexto de um todo maior;
3. Um sistema é constituído por elementos ligados entre si e em constantes interações. A mudança de um elemento cria mudança nos outros elementos e no sistema como um todo;
4. O pensamento sistêmico é processual (o sistema é dinâmico, em constante processo de evolução);
5. O foco é a observação das interações dos diversos elementos. Não têm relações de causa e efeito (visão linear) e sim uma série de relações mutuamente causais, uma retroalimentação recíproca.

Amparados tanto na teoria sistêmica como na utilização da concepção de educação popular, a Associação Curumins busca promover um processo de empoderamento das crianças, adolescentes e famílias que atende, ou seja, colocá-los



como atores sociais e protagonistas de suas próprias histórias de vida.

As concepções expostas até o presente momento organizam a prática da associação, mas a arte é aqui compartilhada enquanto eixo estruturador de toda ação educativa, pois se compreende que, através dela, as crianças e adolescentes constroem, transformam e estabelecem novos sentidos às suas experiências.

A arte perpassa o lúdico. Assim, é concedida a relevância ao brincar enquanto processo criador, que possibilita ampliar as competências das crianças, adolescentes e famílias.

A Associação Curumins dispõe de um plano de sustentabilidade que apresenta a missão e os objetivos do trabalho realizado. Seus projetos são executados a partir de uma perspectiva complementar com as demais instituições de defesa e promoção dos direitos.

Algumas das instituições parceiras da associação são:

- **Fondation Terre des hommes:**

Oferece acompanhamento técnico-pedagógico e apoio financeiro.

Objetivo: A defesa, o apoio e a melhoria da situação de crianças e adolescentes que vivem em situações de rua, exploradas no mercado informal de trabalho, buscando para elas a reintegração e fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários.

- **PETI — Programa de Erradicação do Trabalho Infantil:** Constitui objeto do convênio o repasse de recursos financeiros do Fundo Nacional de Assistência Social — FNAS e Contrapartida do Tesouro Municipal, ao Programa de Erradicação do Trabalho Infantil.

Objetivo: Executar de forma descentralizada e articulada com a família, escola e comunidade a jornada ampliada, promovendo atividades socioeducativas de complementação escolar, tais como esporte, recreação, arte e cultura com as crianças.

O trabalho é pautado na transparência da relação com os parceiros, assim como, com a sociedade, tanto no que concerne às ações educativas realizadas, quanto à aplicação dos recursos.

### **Visita de Campo: Aspectos Relevantes**

Em visita à Associação Curumins, nos foi possível observar que as questões acerca da arte perpassam a instituição em suas mais variadas formas, sejam nas artes visuais, com as oficinas de bricolagem, ou na música, representada pela banda de lata, formada, na sua maioria, por crianças entre sete e doze anos de idade.

Isso nos remete a um questionamento, acerca do que seria a arte. Podemos dizer que a literatura, a música, as artes visuais, são formas de arte. Mas seria a arte referendada somente neste espaço? Seria perpassada somente por nossa capacidade cognitiva em aprender diversas técnicas para produzi-la?

A técnica é necessária na produção artística, mas de acordo com Nachmanovitch (1993) mesmo que para fazermos qualquer coisa com arte é preciso adquiri-la, não criamos com ela, mas por meio dela, ou seja, nossa criação não é produto somente da técnica, e sim de nossas próprias experiências e experimentações.

Crescer, saber de si, descobrir seu potencial e realizá-lo são necessidades internas. É algo tão profundo, tão nas entranhas do ser, que a pessoa nem saberia explicar o que é, mas sente que existe nela e está buscando-o o tempo todo e das mais variadas maneiras, a fim de poder identificar-se na descoberta das suas potencialidades (OSTROWER, 1995).

É nisso que aposta a Associação Curumins, uma vez que a arte pode se mostrar como um catalisador da expressão dos sentimentos das crianças e adolescentes atendidos pela instituição, os quais vivenciam uma realidade bastante dura, de forma que em muitos casos, ao depararem com esse real, não conseguem significá-lo. Daí que se mostra bastante relevante a significação dessa realidade através da arte.

No decorrer da nossa investigação foi-nos possível o contato com as crianças da banda de lata e do grupo de rap durante um momento “inusitado”, pois como a própria psicóloga da instituição nos relatou, eles haviam se apresentado em um determinado seminário e, quando retornaram para a Associação, ficaram tão entusiasmados por terem se apresentado juntos, que se encontravam numa grande festa, batucando e dançando. Foi aí que nos demos conta da pertinência daquele momento, ao nos ser relatado tal fato. Para nós estava nítida a sensação de que ali, naquela musicalidade, improvisado, batidas, experimentações e compartilhamento, as crianças estavam vivenciando o que poderíamos denominar como momento de criação. Criador e obra se fundiam em um tempo e espaço que já não precisavam ser determinados.

Nero (2004) afirma que independentemente de onde venha a criatividade, ela faz parte da vida de todos os seres humanos. É, segundo a autora, uma força perpetuadora que



ultrapassa o tempo e o tempo, mobilizando, portanto, a transformação do mundo. Por consequência observamos que o

divertimento é a raiz de onde brota a arte original; é o material bruto que o artista canaliza e organiza com as ferramentas do conhecimento e da técnica (NACHMANOVITCH, 1993, p.49).

Vemos, no exemplo citado, que o divertimento se apresenta em um trabalho de grupo, em que aquelas subjetividades se expressavam na coletividade. De acordo com Trevisan (2002), a arte pode se configurar como a realização de um projeto pessoal ou coletivo de indivíduos situados em momentos históricos diferenciados. Tais indivíduos acabam por deixar sua expressão naquilo que fazem, projetando em sua obra seu consciente ou inconsciente por assim dizer.

Nas apresentações da banda de lata, cujos instrumentos são construídos pelas próprias crianças, são expostas problemáticas como o direito a ter direito e a necessidade de se levar a sério a brincadeira desses sujeitos. Partindo de uma perspectiva na qual a criança é vista como um sujeito de direitos, a Associação Curumins desenvolve projetos socioculturais que visam a formação dos indivíduos, atendendo-os, através da arte. Também se coloca como prioridade o desenvolvimento profissional destes sujeitos, discussões acerca da sexualidade e da drogadição. Essas atividades contam com a presença de sessenta crianças, sendo que esses indivíduos que chegam à Curumins são encaminhados por instituições parceiras, ou por abordagem realizada pela própria Associação, no Terminal da Parangaba ou na Beira-Mar.

A instituição prioriza um trabalho sustentado por uma rede de apoio, em que conta com a parceria de associações,

escolas e outros serviços públicos. Quando não há vaga na Associação, ou quando a criança não está no perfil atendido por ela, faz-se um encaminhamento para estes parceiros.

A ONG também participa de um Fórum Comunitário, acerca do tema “Criança Não é de Rua”. Além disso, são realizadas visitas domiciliares, nas quais se trabalham os mesmos temas discutidos com as crianças. Este trabalho é complementado por uma ação que visa resgatar a autoestima das famílias atendidas, com atividades como a de Terapia Comunitária desenvolvida no Posto de Saúde Frei Tito. A psicóloga da instituição colocou, ainda, a importância de um trabalho realizado que visa o ato de cuidar do cuidador, através de uma valorização das potencialidades deste sujeito.

A Associação Curumins realiza o seu planejamento estratégico de três em três anos, em que são desenvolvidas discussões acerca dos projetos, nas quais as próprias crianças participam. Segundo a psicóloga entrevistada, isto está em consonância com a proposta pedagógica da Associação, visto que é enfatizada uma formação do sujeito que parta da possibilidade deste indivíduo se constituir enquanto pessoa autônoma.

Cada projeto, por exemplo, conta com a presença de um aluno que é instituído como sendo o monitor daquele grupo. Há casos de crianças que saem do projeto e desenvolvem ações sociais fora da Curumins, ou mesmo algumas que criam projetos dentro da própria Associação, como é o caso do grupo Vozes do Rap.

### **Considerações Finais**

Percebemos, a partir dos estudos teóricos e das nossas observações em campo, que, como disse Moreno (1993), a

criatividade é uma dimensão inerente ao ser humano. Vê-se, portanto, a importância de ações que visem a garantia do direito à arte, à educação, à cultura, ao lazer, dentre outros.

Pensamos que um trabalho que priorize uma visão integral do ser humano, considerando os sistemas nos quais ele está inserido, bem como as potencialidades que este possui e que podem auxiliá-lo a tornar-se um sujeito autônomo, demonstra-se efetivo no processo de formação de cidadãos. É o que podemos ver presente nas ações desenvolvidas pela Associação Curumins.

Segundo a nossa análise, o contexto atual ainda está muito distante do ideal pregado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. A possibilidade de ações voltadas para o cumprimento destes direitos faz-se, na verdade, uma obrigação, dado o contexto de violência e grande desigualdade social presentes no Brasil, um dos países mais ricos do mundo. Educar o sujeito para tornar-se cidadão e pessoa integral, ciente das suas potencialidades, autonomia e responsabilidades, é um ato que indica possibilidades de ações transformadoras, humanizadoras e integradoras.

Essa nova perspectiva de Educação é o que nos faz vislumbrar um contexto de prevalência de uma Cultura de Paz, dado que o respeito ao ser humano na sua integralidade pressupõe a efetivação dos Direitos Humanos e consequente estado de justiça social.

Paz e justiça andam lado a lado e precisam ser cultivadas na vida daqueles que estão iniciando a sua trajetória na sociedade, como é o caso das crianças e dos adolescentes. Somente assim poderemos contar com cidadãos semeadores da paz e justos.

## Referências

ASSOCIAÇÃO CURUMINS. *Construindo juntos a criança cidadã*, 2008. Disponível em: < <http://www.curumins.org.br/> > Acesso em: 10 nov. 2008.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de jul. de 1990. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília, 1990. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm> >. Acesso em: 11 nov. 2008.

JARES, X. R. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. *Educar para paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MORENO, J. L. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 1993.

NACHMANOVITCH, S. *Ser criativo: o poder da improvisação na vida e na arte*. São Paulo: Summus, 1993.

NERO, S. D. *Psicanálise e criatividade*. São Paulo: Vetor, 2004.

OSTROWER, F. *Acasos e criação artística*. 8. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

TREVISAN, A. *Como apreciar a arte: do saber ao sabor, uma síntese possível*. 3. ed. Porto Alegre: Age, 2002.

**TODOS OS SENTIDOS E SEM FRONTEIRAS: PLURAL PELA PAZ —  
ÉTICA, ESPIRITUALIDADE E CULTURA DE PAZ NAS ONDAS DA RÁDIO  
UNIVERSITÁRIA FM 107,9**

*Henrique Sérgio Beltrão de Castro*

*Karla Patrícia Martins Ferreira*

Este breve ensaio envolve os sentimentos e reflexões vivenciados durante pesquisas de doutorado (FERREIRA, 2011; CASTRO, 2011) feitas com a abordagem História de Vida e Formação (LANI-BAYLE, 1997, 2006, 2008) nas quais se destaca o papel da afetividade (SAWAIA, 2000; FREIRE, 1996) nos percursos formativos nos campos educacional (FREIRE, 1996, 1997, 2005) e radiofônico (TARDIEU, 1969). Serão consideradas sucintamente a dimensão ética atribuída à afetividade por Sawaia (2000), as dimensões ética e estética da abordagem Histórias de Vida e Formação (ASIHVIF, 2002), bem como experiências de formação no âmbito radiofônico na prática de produção e pesquisa dos programas Todos os Sentidos e Sem Fronteiras: Plural pela Paz, focando a relação entre esse fazer poético-radiofônico e cultura de paz, ética, espiritualidade.

### **Afetividade como Ética**

Já há alguns anos, nós (FERREIRA e CASTRO, 2009) temos apontado que a afetividade não vem sendo devidamente contemplada na formação humana, assim como temos relacionado a prática e a reflexão de Paulo Freire (1996, 1997, 2005) com as ideias de Bader Sawaia (2000). Na concepção de Sawaia (2000), a afetividade envolve todos os sentimentos e emoções que marcam a existência humana. Freire, por sua

vez sempre destacou a intrínseca relação entre o que sentimos e o que pensamos, afirmando que é preciso abandonar a separação entre a docência e a afetividade:

Ensinar exige querer bem aos educandos [...] Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade (FREIRE, 1996, p.141).

*Sapere aude* (“Ouse saber”)<sup>1</sup>: com essas palavras nos exorta Kant. Além de ousar saber, consideramos que é imprescindível ousar sentir. Justamente com coragem, afirma Freire sua convicção de que em íntima sintonia pulsam o que sentimos e o que pensamos:

É preciso ousar, no sentido pleno desta palavra, para falar em amor sem temer ser chamado de piegas, de meloso, de a-científico, senão de anti-científico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para jamais dicotomizar o cognitivo do emocional. (FREIRE, 1997, p.8).

Em meio a esses afetos, o amor caracterizava nitidamente Paulo Freire em seu caminhar com o outro. Mas o educador sempre esteve certo do papel das raivas justas e da relação entre os diferentes afetos.

[...] estou convencido de que minhas decisões fundamentais foram resultado de justas raivas. E é por isso

<sup>1</sup> Expressão originalmente adotada por Horácio (livro 1, carta 2, verso 40): *Dimidium facti qui coepit habet: sapere aude*, isto é, “Aquele que começou está na metade da obra: ouse saber!”

que sou defensor da pedagogia da indignação nesse país... essa prática partiria indignada e iria transformando a indignação numa espécie de permanente e crescente alegria... e nessa experiência da raiva, da alegria, da raiva que me empurra para mudar um pouco a razão de se ter raiva... supere minha raiva na medida em que frustro meu inimigo na dominação que ele exerce sobre mim. Quanto mais mudo o contexto que gera minha raiva, tanto mais posso livremente amar. (FREIRE, 2005, p.177-178).

Se, por um lado, a afetividade não é devidamente considerada na formação humana (FERREIRA e CASTRO, 2009; FERREIRA, 2011; CASTRO, 2011), por outro, é preciso ser cauteloso e assumir uma atitude crítica e ética para realizar estudos sobre o assunto. Sawaia (2000) adverte claramente sobre os riscos de estudar os temas que estão na moda. A autora critica a exploração das emoções e dos sentimentos, ou seja, a utilização antiética dos afetos e dos estudos a respeito deles:

O que está ocorrendo não é o interesse por uma dimensão humana, até então abafada pelo triunfo da razão iluminista, mas a exploração da emoção e sua subordinação aos interesses, exclusivamente, econômicos. O que não é novidade (SAWAIA, 2000, p.8).

A autora cita como exemplos desse uso torpe dos afetos, a manipulação da felicidade como compensação e a ênfase no amor como justificativa de qualquer desejo banal.

A gestão pós-moderna descobriu a chamada inteligência emocional. Peritos em afetividade criam conhecimentos, receituários e tecnologias de rápida aplicação para manipular e regular sentimentos. Cursos para empresários sensíveis e estressados surgem com velocidade espantosa, ensinando que o chefe emocionalmente inteligente evita atritos pessoais e passa aos trabalhadores a sensação de que são amados e reconhecidos,

ao que se pode completar, embora mal remunerados. Nesses cursos, emoções ditas femininas e, portanto, circunscritas à esfera privada são carregadas para fins capitalistas e transformadas em fórmula de sucesso como as expressões, atualmente, corriqueiras nos setores de recursos humanos “dedicação afetiva”, “trabalho amoroso”, “sensibilidade feminina.” (SAWAIA, 2000, p.09).

### **As Dimensões Ética e Estética da Abordagem Histórias de Vida e Formação**

A abordagem Histórias de Vida e Formação (HIVIF) abre campo de vastidão em pesquisa e (auto)formação. Do encontro entre o outrora, o agora e o porvir se tecem os relatos de si neste âmbito de estudos.

Eu lembro — e nunca o farei o suficiente — rechacem suas estéreis nostalgias: trata-se de *remontar* o (e ao) passado, certamente, mas como uma *mola*, para melhor se impulsionar para adiante. (LANI-BAYLE, 1997, p.16, grifos da autora)<sup>2</sup>.

Há que ousar saber de si — e ousar se sentir. Rememo-remos o que dizia o poeta Píndaro: “o dia precedente é o mestre do dia seguinte” — e a ponte entre os dois se faz hoje.

A Carta Ética da Associação Internacional de Histórias de Vida em Formação e Pesquisa Biográfica em Educação (ASIHVIF, 2002) enuncia princípios que orientam os pesquisadores, sem ser um instrumento de normalização das práticas adotadas por eles:

Trata-se de uma abordagem que coloca no centro o sujeito narrador, na qualidade daquele que define seu objeto de busca e desenvolve um projeto de compreensão de si por si e pela mediação de outro. (ASIHVIF, 2002, item 2.1).

<sup>2</sup> Todas as traduções de originais em francês citadas no texto foram feitas por Henrique Beltrão.

Entre os princípios éticos a nos orientar, a emancipação pessoal e social do sujeito é visada. De acordo com o documento, “emancipação” é compreendida como a ação que tende a substituir uma relação de submissão com os outros por uma relação de igualdade. A partir de seu percurso de vida, o sujeito dispõe dos meios para uma tomada de consciência crítica e reflexiva, com vistas a se colocar como ator — nós diríamos “autor” — social em um projeto de ação mais lúcido e pertinente (ASIHVIF, 2002, item 2.2). A ASIHVIF recusa a cisão entre teoria e prática. Ela aponta uma relação dialética em que as teorias interrogam as práticas e vice-versa. Ela espera que dessa postura nasça uma renovação simultânea no campo de pesquisa, formação e intervenção e no campo da teorização, especialmente na formação de adultos (ASIHVIF, 2002, item 2.5).

Em uma das pesquisas de doutorado que inspiraram este ensaio (CASTRO, 2011), pulsa a busca de contribuir com uma prosa poética e com versos para “a dimensão ‘estética’ da formação-pesquisa-intervenção em história de vida”, citada na Carta Ética da ASIHVIF (2002, item 5), por meio da proposta de uma **narrativa autobiográfica poética**. Fundamentada na abordagem Histórias de Vida e Formação, sobretudo na perspectiva intergeracional (LANI-BAYLE, 1997, 2008); em uma concepção de afetividade como todos os sentimentos e emoções (SAWAIA, 2000; DAMÁSIO, 2004); em reflexões no campo pedagógico (FREIRE, 1996); em estudos sobre radiofonia (TARDIEU, 1969); nas palavras de bardos marcantes (Patativa do Assaré, Bandeira, Vinicius, Neruda, Manoel de Barros, Horácio Dídimo, Thiago de Mello, Pessoa, Prévert, Quintana, Ronsard...) na formação deste escritor (CASTRO, 2011; BELTRÃO, 2007; BELTRÃO, 2009) como

referência sobre “(ser) poeta” e “poesia”, a **narrativa autobiográfica poética** capta fragmentos da vida desse autor em uma prosa poética sobre as experiências afetivas (trans)formadoras, revelando a leitura por ele feita do outro, de si e do mundo, em uma dimensão racional-afetiva, em que constrói a (trans)formação de si na interação com o outro contextualizada no mundo (CASTRO, 2011).

Na outra pesquisa de doutorado que anima este ensaio (FERREIRA, 2011), é proposto o **Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico**, que encontra sua raiz no reconhecimento dos afetos como todos os sentimentos e todas as emoções (SAWAIA, 1999, 2000) e floresce a partir das sementes dos estudos pautados no Círculo de Cultura (FREIRE, 2005), nas Histórias de Vida e Formação (LANI-BAYLE, 1997, PINEAU, 2008 E JOSSO, 2004), na relação afetiva com o ambiente através da Perspectiva Eco-Relacional (FIGUEIREDO, 2006) e dos Mapas Afetivos (BOMFIM, 2010). As características essenciais para a aplicação do **Círculo Ecobiográfico** vêm a ser: a) a relação dialógica entre pesquisador e colaboradores da pesquisa; o pesquisador é parte do grupo e também constrói sua narrativa; b) a valorização dos afetos como constituintes da base de todas as nossas ações e escolhas; c) o foco na relação com o meio ambiente (aspecto Ecobiográfico) como essencial no processo formador; d) o aspecto (auto)biográfico, destacando as perspectivas ambiental e intergeracional; e) o diálogo intergeracional como importante fonte de acesso à transmissão da cultura, da qual nossos afetos relacionados ao ambiente fazem parte; f) a utilização de diversas linguagens artísticas que permitam alcançar os sentimentos e emoções relacionados ao ambiente; g) o compromisso com a formação e a intervenção, além da pesquisa.

Os dois estudos ora citados (CASTRO, 2011; FERREIRA, 2011) apontam a relação entre o que pensamos e sentimos como essencial em um estudo (auto)biográfico. E essa relação envolve a escrita de si. Martine Lani-Bayle, cientista e escritora, autora de obras fundamentais no campo da pesquisa em Histórias de Vida e Formação, publicou também romances. Talvez por ser também ficcionista, sua escrita seja tão fluida e seu convite à busca tão amplo. Com afetividade e cognição em harmonia: assim sugere ela que se componham os textos acadêmicos.

Nenhum texto se presta a ser lido se ele é percebido como desafetado, isto é, não investido por seu autor. Em toda forma de escrita, *a afetividade é absolutamente tão necessária e atuante quanto as funções intelectuais* (que aliás não se manifestam isoladamente) e isso tanto para aquele que escreve quanto para aquele que lê. (LANI-BAYLE, 2006b, p.48-49, grifo da autora).

Em outro momento, a autora afirma: “a escrita é formadora” (LANI-BAYLE, 2006b, p.27). A fala também é reveladora e, a nosso ver, formadora:

Aquele que fala [no rádio] revela — intencionalmente ou não — seu esforço, todo o seu trabalho e, por isso mesmo, uma parte não negligenciável de sua personalidade. (TARDIEU, 1969, p.129).

Lani-Bayle (1997, p.66) afirma algo que com essa colocação se afina:

Quando falo e quando escrevo (querendo-o ou não, sentindo-o ou não), quando eu me transmuto em autor das frases que articulo, que componho, é a minha história, e através dela, eu que, por meio de trechos que se conjugam, se desenvolve/me desenvolvo e se expõe/me exponho.

A autora destaca a experiência — não-formal e emocional — e a possibilidade gerada por essa abordagem de reinterpretar continuamente o que se faz da própria vida.

O lugar preponderante destinado ao não-formal mostra que são as pessoas que oferecem umas às outras seu próprio ensinamento através da cotidianidade de sua existência. É então a experiência que é a fonte dessas situações de formação e que contribui para mudá-las, e mesmo torná-las melhores. E, nesse contexto, é a experiência emocional que provoca mais mudanças na personalidade, permitindo adotar atitudes cada vez mais independentes. (LANI-BAYLE, 2006, p.62).

A autora destaca a compreensão sartriana “do que fazemos do que os outros fazem de nós.” (LANI-BAYLE, 2006, p.36). Existem em sua concepção da abordagem três etapas que estão entrelaçadas, mas não são cronológicas ou hierarquizadas (LANI-BAYLE, 2006 e 2008) — os fatos: eu relato o que aconteceu, o que é captado do mundo, em um movimento que viria do exterior para o interior do sujeito; o que isso me causou e/ou me causa: eu explico o que me tocou ou toca, eu busco o que sinto e penso a partir do acontecimento, em um movimento de duas mãos entre o interior e o exterior do sujeito; o que faço com isso: eu reflito, aqui no sentido de me formar e me transformar a partir da reflexão e da ação em um movimento que viria do interior para o exterior do sujeito.

### **Todos os Sentidos e Sem Fronteiras: Plural pela Paz: as Dimensões Espiritual, Ética e de Cultura de Paz através do Rádio**

Os autores deste texto têm estreita relação com os programas de rádio citados no título. Karla Martins atua como colaboradora de ambos, sugerindo pautas, compartilhando

reflexões sobre a produção e as pesquisas desenvolvidas, bem como contribuindo com as entrevistas, a seleção de músicas e poemas; Henrique Beltrão é produtor e apresentador de ambos, atua como orientador dos bolsistas (estudantes dos cursos de Jornalismo e Publicidade e Propaganda da UFC), bem como é o coordenador junto à Pró-Reitoria de Extensão da UFC, tanto dessas ações quanto do programa de extensão Rádio Plural, ao qual são vinculadas.

Essas emissões são veiculadas ao vivo pela Rádio Universitária FM 107,9<sup>3</sup>, o Sem Fronteiras: Plural pela Paz desde 1998 aos sábados às 14 horas e o Todos os Sentidos desde 2003 às quartas-feiras também às 14 horas. O Sem Fronteiras se pauta no respeito à pluralidade da vida, em sua multiplicidade de seres vivos, e em especial na diversidade humana. Seu bordão: “Trabalhemos juntos com reverência à pluralidade de línguas, povos, religiões, idades [...]” O Todos os Sentidos tem como divisa: “levar ao ar a voz das pessoas com deficiência” (PcD). Busca fazer isso encarando-as como cidadãs, procurando romper com o estigma de “coitadinho” sem incorrer no habitual erro midiático de “glamourizar” essas pessoas como heroínas.

Os dois programas são, portanto, temáticos e têm o mesmo formato: uma entrevista pontuada por músicas, poemas, notícias e divulgações culturais. A participação dos ouvintes é fundamental, dando-se a interação por *e-mail*, *twitter*, telefone, assim como através dos blogues e páginas no Facebook.<sup>4</sup>

Ambos constituem ações extensionistas da Universidade Federal do Ceará — UFC que integram um programa de

<sup>3</sup> [www.radiouniversitariafm.com.br](http://www.radiouniversitariafm.com.br)

<sup>4</sup> Sem Fronteiras: blogue: <http://semfronteirasplural.wordpress.com>; twitter: @pluralpelapaz, página no Facebook: pluralpelapaz e email: semfronteiras107@gmail.com. Todos os Sentidos: twitter: @todos\_sentidos e email: 107todos@gmail.com; blogue e Facebook em fase de concepção.

extensão intitulado Rádio Plural, o qual engloba ainda o Musicultura, outra emissão irradiada pela Universitária FM, produzida e apresentada por Pedro Rogério. Na verdade, o Todos Sentidos e o Sem Fronteiras: Plural pela Paz (assim como o Musicultura) constituem ações de extensão, formação e pesquisa ao mesmo tempo. Além do alcance extensionista que os caracteriza na origem, os estudantes que neles atuam fazem ali parte essencial de sua formação prática e teórica no âmbito radiofônico, assim como realizam pesquisas que dão como frutos artigos publicados em anais de eventos e periódicos.

A questão ética perpassa os dois programas aqui enfocados. No Todos os Sentidos, a própria maneira de encarar as pessoas envolvidas com o tema em pauta a cada semana espelha isso. O roteiro é discutido com o(s) convidado(s) antes de entrar no ar. A equipe verifica se a forma de apresentá-los condiz com o que esperam e com o modo como costumam se colocar. Os limites a serem abordados no que diz respeito à origem ou descoberta da deficiência, às estratégias para lidar com ela, aos problemas e preconceitos enfrentados, tudo isso é esclarecido previamente. As próprias questões do roteiro podem ser alteradas, suprimidas ou sugeridas pelo(s) convidado(s), o que é inusitado na radiofonia. Frequentemente, um ponto de partida adotado na entrevista são trechos da história de vida dele(s), o que também é preparado conjunta e cuidadosamente, a fim de não invadir detalhes da privacidade nem incorrer no sensacionalismo habitualmente adotado na grande mídia ao focar a temática tão cara ao Todos os Sentidos.

Orientamo-nos pelo lema adotado pelo Movimento das Pessoas com Deficiência no Ceará — MPcD e pelo Movimento Internacional de Pessoas com Deficiência: “Nada sobre nós sem nós”. Trabalhar com as PcD leva justamente a se ques-



tionar a cada programa e no dia a dia. Certezas são postas em queque, dúvidas dão bons frutos que adubam a mudança.

A própria expressão “pessoas com deficiência” é uma opção ética em sintonia com o que propõem e adotam desde os anos 1990 diversos setores e instituições com elas envolvidos, inclusive o MPcD e a ONU na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Em textos jurídicos e mesmo em alguns científicos, adota-se em geral “pessoas portadoras de deficiência”. Elas argumentam que não são “portadoras” da deficiência. “Cego”, “surdo”, “pessoa com deficiência motora”, “pessoa com síndrome de Down” são designações aceitas e desejáveis. Os surdos reivindicam que não se diga “surdo-mudo”, mas tão somente “surdo”. E outros termos, que carregam uma carga pejorativa, devem evidentemente ser abandonados, tais como: “deficiente”, “excepcional”, “inválido”, “aleijado”, “mongoloide”, “retardado”, “ceguinho”, “mudinho”, “surdinho”.

A denominação utilizada para se referir às pessoas com alguma limitação física, mental ou sensorial assume várias formas ao longo dos anos. Utilizavam-se expressões como “inválidos”, “incapazes”, “excepcionais” e “pessoas deficientes”, até que a Constituição de 1988, por influência do Movimento Internacional de Pessoas com Deficiência, incorporou a expressão “pessoa portadora de deficiência”, que se aplica na legislação ordinária. Adota-se, hoje, também, a expressão “pessoas com necessidades especiais” ou “pessoa especial”. Todas elas demonstram uma transformação de tratamento que vai da invalidez e incapacidade à tentativa de nominar a característica peculiar da pessoa, sem estigmatizá-la. A expressão “pessoa com necessidades especiais” é um gênero que contém as pessoas com deficiência, mas também acolhe os idosos, as gestantes, enfim, qualquer situação que implique tratamento diferenciado. Igual-

mente se abandona a expressão “pessoa portadora de deficiência” com uma concordância em nível internacional, visto que as deficiências não se portam, estão com a pessoa ou na pessoa, o que tem sido motivo para que se use, mais recentemente, conforme se fez ao longo de todo este texto, a forma “pessoa com deficiência”. Esta é a denominação internacionalmente mais frequente. (Disponível em: [http://www.mte.gov.br/fisca\\_trab/inclusao/lei\\_cotas\\_2.asp](http://www.mte.gov.br/fisca_trab/inclusao/lei_cotas_2.asp), item 2.5.1. Acesso em: 29 set. 2012).

Com o tempo, a partir de 2005, outros assuntos relativos à saúde e ao bem-estar passaram a ser também enfocados: obesos, idosos, hipertensos... Todos nós estamos sujeitos a desenvolver uma deficiência — definitiva ou temporária. Além disso, temas outros como espiritualidade, ética, literatura, música, acupuntura, meditação — sempre com as PcD relacionados — passaram a ser foco do Todos os Sentidos, tendo em vista que a arte, a ciência, o lazer, os caminhos de autoconhecimento e dos cuidados consigo a todos envolvem.

Passaram a participar artistas, como Thiago Sandes, músico que é autista, e Levi Pimenta, pessoa com síndrome de Down que é poeta e brincante de maracatu. Outra colaboradora e ouvinte constante é Mariana Cavalcante, também pessoa com Down, que marcou nossa reflexão sobre Educação quando, a uma pergunta no ar sobre a aprendizagem e interação sua na escola, respondeu: “A escola, Henrique, é a vida. A gente começa a aprender em casa, com a mãe da gente. Os professores também são importantes, mas a gente aprende é na vida”. A cada emissão, saímos transformados, equipe, convidados e ouvintes. Os afetos, o tempo, os encontros, as vozes tecem laços invisíveis e indelévels. A poesia de ser quem se é se espalha em ondas no ar.



## Sentidos

*Para as pessoas com deficiência. Com música de Rodrigo BZ.*

### I

Eu componho gestos que tu não escutas.  
Eu escrevo letras que tu não sentes.  
Eu digo palavras que tu não degustas.  
Eu cultivo sonhos que tu não entendes.  
Eu desenho melodias que tu não desfrutas.  
Eu colho o fruto filho das tuas sementes.

### II

Eu caminho no chão do improvável.  
Eu tanjo as cordas do intocável.  
Eu bailo nas curvas do invisível.  
Eu seduzo, de corpalma sensível.  
Eu acolho o carinho do esquecido.  
Eu colho o afeto do enlouquecido.  
Eu busco os sons silenciados.  
Eu reúno os dons do fragmentado.  
Eu vejo os segredos do escondido.  
Eu cativo as graças da preferida.  
Eu sinto as intenções impronunciadas.  
Eu pressinto a hora da mudança chegada.  
Eu leio mistérios em todos os timbres.  
Eu te desafio a tentar ser simples. (BELTRÃO, 2009, p.21)

Se no Todos os Sentidos, as PcD nos surpreendem e ensinam detalhes e profundidades inesperadas, no Sem Fronteiras: Plural pela Paz, o leque da radiofonia se espalha poeticamente, levando-nos (equipe, convidados e ouvintes) da arte à ciência, da ética à espiritualidade, da política à tecnologia, de uma língua a outra, em meio a diversas culturas, em meio a muitas idades. Essa reverência à pluralidade é a diretriz éti-

ca primordial do fazer poético-radiofônico do programa Sem Fronteiras. O respeito à diversidade ecoa cada vez que é recordado no ar que o que temos de semelhante é sermos todos diferentes.

O compromisso com a construção de uma cultura de paz fica marcada desde os nomes adotados no âmbito dessa emissão — o seu próprio: Sem Fronteiras: Plural pela Paz; o da página no Facebook: Plural pela Paz; o do *twitter*: @plural-pelapaz. Nas músicas e poemas escolhidos, isso também fica claro. À guisa de ilustração, apontamos a composição “Somos todos índios”, de Evandro Mesquita e Vinicius Cantuária, e a citação mais repetida no ar ao longo destes anos, do Mahatma Gandhi: “Seja a mudança que você quer no mundo”.

A dimensão espiritual rima com este constante fazer poético-radiofônico voltado para a cultura de paz. Reunimos em torno dos microfones convidados que representam diversas concepções espirituais da humanidade, como os espíritas, os católicos, os budistas, os taoístas, os iogues da Brahma Kumaris, para citar apenas alguns exemplos. Mas não somente a essas ocasiões se restringe o espaço consagrado à espiritualidade nos programas Plural pela Paz e Todos os Sentidos. A tolerância, o respeito mútuo, a fraternidade universal, a intrínseca relação entre tudo que vive são sempre citados e servem de farol para navegação nas ondas hertzianas. Às citações de Gandhi, somam-se as de Madre Tereza de Calcutá, de Dom Hélder Câmara, de Chico Xavier e seu mentor Emmanuel, de Buda, de Lao-Tsé, de Jesus...

Cabe esclarecer que, embora tenha a equipe e o apresentador suas convicções espirituais, a concepção de espiritualidade que orienta nossas ações é ampla, envolvendo as várias religiões, mas indo além delas, por entendermos que a espi-



ritualidade anima cada gesto e cada sopro de vida a todo instante, independentemente da maneira como a concebemos.

No ar, ao vivo, sem edição, a voz diz de si e os silêncios compõem pausas musicais. Caminhar para si (JOSSO, 1991) requer ouvir o outro, mas também a si mesmo. “Não conhecemos nossa própria voz” — diz Jean Tardieu (1969, p.56), poeta que viveu e estudou a radiofonia: “Ela ressoa em nós, quando falamos, de maneira totalmente diferente de quando a escutamos *do lado de fora*.” (Idem). No capítulo *Poésie et Radio*, Tardieu (1969) comenta:

A voz humana! Quanto poder e, ainda hoje, quanto mistério! Do ponto de vista dos grandes mitos da humanidade, ela é portadora do verbo, manifestação soberana do espírito criador. Do ponto de vista psicológico e sociológico, ela é o instrumento da linguagem, a expressão da personalidade e da comunicação entre os homens. Ela começa pelo grito, que nos religa à animalidade, ela termina pelo poema e pelo canto, que nos elevam acima de nós mesmos. (TARDIEU, 1969, p.54-55).

Ao fazermos percursos de redescoberta de si (e do outro) com a abordagem Histórias de Vida e Formação (FERREIRA, 2011; CASTRO, 2011), não podemos nos impedir de sentir ressoar a voz humana que envolve corpo, mente e alma a um só tempo. Eis por que sempre convidamos os estudantes, os leitores, os ouvintes a escutar rádio — rádios! Eis por que sugerimos que desfrutem da música e da poesia, ouvindo e lendo, mas também cantando e fazendo versos. Eis por que adotamos atividades artísticas em sala de aula (CASTRO, 2011) ou na concepção do Círculo Dialógico-Afetivo Ecobiográfico (FERREIRA, 2011).

Eis por que convidamos os ouvintes a descobrir sua língua e as demais línguas, a poesia da vida, a música que faz

dançarem nossos *corpalmas*... Eis por que o Sem Fronteiras: Plural pela Paz reverencia e canta a diversidade: para afinar o coro dos que se irmanam no respeito ao outro. Eis por que o Todos os Sentidos tem como bordão: “para levar ao ar a voz das pessoas com deficiência”. Do grito ao verso dito! A voz de cada convidado ganha os ares até o labirinto dos ouvidos de cada pessoa sintonizada na 107,9 FM.

As ondas hertzianas irradiadas quando o Todos os Sentidos e o Sem Fronteiras: Plural pela Paz vão ao ar se propagam por tempo indeterminado pelo Cosmos, levando em si os ideais, os sentimentos, os pensamentos, as atitudes inspiradas em um compromisso ético com ouvintes e convidados, com a espiritualidade em seu sentido mais amplo e com a construção contínua e serena de uma cultura de paz a nos acolher, a todos...

## Referências

ASSOCIATION internationale des histoires de vie en formation et de recherche biographique en éducation — ASIHVIF. *Carta Ética da Associação Internacional de Histórias de Vida em Formação e Pesquisa Biográfica em Educação*. Disponível em: [www.asihvif.com/Charte.pdf](http://www.asihvif.com/Charte.pdf). ASIHVIF. Acesso em: A2002.

BELTRÃO, Henrique. *Vermelho*. 2<sup>a</sup>. ed. Fortaleza: Expressão, 2007.

\_\_\_\_\_. *Simples*. Fortaleza: Expressão, 2009.

BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. *Cidade e afetividade: estima e construção dos mapas afetivos de Barcelona e São Paulo*. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

CASTRO, Henrique S. Beltrão. *No ar, um poeta: do singular ao plural — experiências afetivas (trans)formadoras em um percurso autobiográfico poético radiofônico*. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011.

DAMÁSIO, Antonio. *Em busca de espinosa: prazer e dor na ciência dos sentimentos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

FERREIRA, Karla P. Martins. *A formação de sentido e o sentido de vida: o círculo ecobiográfico com educadores e as experiências afetivas formadoras em sua relação com o semiárido cearense*. Tese. UFC, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação Brasileira, Fortaleza, 2011.

\_\_\_\_\_. e CASTRO, Henrique S. Beltrão. Paulo Freire e a ética da afetividade. In: FIGUEIREDO, João B. A. e SILVA, Maria E. H. *Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire II: reflexões e possibilidades em movimento*. Fortaleza: Edições UFC, 2009. (Col. Diálogos Intempestivos).

FIGUEIREDO, João Batista de A. Educação Ambiental Dialógica: a contextualização do ensino numa leitura de Paulo Freire. In: OLINDA, Ercília B e FIGUEIREDO, João B. A. *Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire*. Fortaleza: Edições UFC, 2006. (Coleção Diálogos Intempestivos).

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

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2005.

JOSSO, Marie-Christine. *Cheminer vers soi*. Lausanne: L'âge d'homme, 1991.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

LANI-BAYLE, Martine. *L'histoire de vie généalogique: d'Œdipe à Hermès*. Paris: L'Harmattan, 1997.

\_\_\_\_\_. *Taire et transmettre*. Les histoires de vie au risque de l'impensable. Lyon: Chronique Sociale, 2006.

\_\_\_\_\_. *Ecrire une recherche mémoire ou thèse*. Lyon: Chronique Sociale, 2006b.

\_\_\_\_\_. Histórias de vida: transmissão geracional e formação. In PASSEGGI, M. C. (org.). *Tendências da pesquisa (auto)biográfica*. Natal: EDUFNR e São Paulo: Paulus, 2008.

PINEAU, Gaston. Aprender a habitar a terra: ecoformação e autobiografias ambientais. In: PASSEGGI M. C. e SOUZA, E.C. *(Auto) biografia: formação, territórios e saberes*. Natal-RN: EDUFNR, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Vida independente: história, movimento, liderança, conceito, reabilitação, emprego e terminologia*. São Paulo: Revista Nacional de Reabilitação, 2003, p.12-36. Disponível em: [http://www.mte.gov.br/fisca\\_trab/inclusao/lei\\_cotas\\_2.asp](http://www.mte.gov.br/fisca_trab/inclusao/lei_cotas_2.asp). Acesso em: 16 nov. 2011.

SAWAIA, Bader. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA B. B.(org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999. p.97-118.

SAWAIA, Bader Burihan. *Por que investigo a afetividade*. Texto apresentado para concurso de promoção na carreira para a categoria de professor titular de Departamento de Sociologia da PUCSP. São Paulo: PUC, 2000.

TARDIEU, Jean. *Grandeurs et faiblesses de la radio*. Paris: UNESCO, 1969.

# VALORES NA EDUCAÇÃO A PARTIR DA SABEDORIA SOCRÁTICA. FUNDAMENTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS DO ENSINO EM VALORES HUMANOS

*João Nicolas Wilame*

## **Introdução**

Para onde deve ser direcionado o olhar da educação? A educação é o preparo para dominar ou conviver e amar os semelhantes? Quando da queda do Império Romano do Ocidente os cristãos foram acusados de, com suas ideias de piedade e amor ao próximo, abreviar a queda do império. O cristianismo, com seu ensino ético, foi, portanto, culpado de obscurecer a educação e técnica de guerra dos romanos, tão eficazes na história deste povo dominador. A queixa dos romanos continua sendo um postulado subjacente em nossos dias, pois na tese, ainda hoje, hegemônica a educação deve servir ao domínio do homem sobre o mundo e sobre os demais. Qualquer tentativa de ir além do ensino pragmaticamente útil é acusada de prejudicar a “educação”. Somos o fruto histórico de um ocidente que desenvolveu seu sistema de conhecimentos apontando o olhar para os objetos exteriores ao homem. Estudamos tudo fora de nós, as coisas do mundo, mas não estudamos nosso universo interior. Em nome de um saber informacional amontoamos notícias e informações dando a isto o nome de educação.

O pressuposto básico da educação no ocidente considera maximamente os objetivos de utilizar, aproveitar, transformar e usar os elementos da natureza. Diferentemente da era antiga, o homem moderno e contemporâneo não quer entender a natureza do mundo, ele quer manuseá-la, transformá-la

e usá-la custe o que custar. Como ápice desta mentalidade, na sociedade de consumo, em que vivemos, somente aquilo que tem uma finalidade instrumental, ou seja, uma finalidade materialmente imediata e tangível é valorizado. O pragmatismo cultural transpõe isto para a educação transformando as escolas em lojas onde se vai “comprar coisas úteis”, onde se vai consumir um saber instrumentalmente eficaz, independentemente de qualquer outro valor.

Caberá à educação o simplório papel de fornecedor de informações úteis e eficazes para o homem dominar mecanicamente o mundo e se adequar profissionalmente ao seu contexto? Ou será que este termo: “educação”, precisa ser alçado a um patamar maior? Na verdade, toda discussão sobre educação é antes uma discussão sobre o que é o homem e o que é o conhecimento. É, também, uma análise de como este conhecimento se estrutura na relação homem e mundo. Não é possível pensar a educação sem pensar a que ela se destina em última análise. Nesta sequência, o degrau anterior define o próximo. Eis, aqui, portanto o divisor de águas das teorias educacionais, daquelas que enfocam a instrução como principal e dos que diferenciam a educação como algo maior, pois

A instrução tem por fim fornecer ao homem o conhecimento e uso dos objetos necessários para sua vida profissional. A educação tem por fim despertar e desenvolver no homem os valores da natureza humana. (ROHDEN, 1974, p.43).

A este paradigma, agora, descrito chamaremos pragmatismo educacional. O modelo que busca a eficácia das informações e técnicas para o melhor domínio do mundo.

Pode a educação insurgir-se, ante este edifício, buscando um tipo de saber que não se proponha meramente útil ou

eficaz no contexto mencionado? É possível aos educadores tentarem construir com seus alunos um tipo de conhecimento que não tenha por prioridade torná-los “vencedores” da sociedade de consumo? É possível propor à escola outros valores que não sejam os valores pragmáticos vigentes? Pode a educação sonhar em educar para a virtude, os valores humanos e a afetividade, e não somente para o padrão profissionalizante atual? Para dar uma modesta contribuição na resposta a tal problematização, trazemos uma sucinta análise sobre algumas questões educacionais que marcaram a Grécia Clássica. Lá, no embate da filosofia versus a sofística, temos o primeiro debate sobre que sistema de valores deve fundamentar a educação. Observaremos que o cerne desta discussão grega se mantém totalmente atual.

### **A Pedagogia Sofística de Instrução e os Valores Pragmáticos**

Diz-se que os gregos fundaram o ocidente e é com eles que encontramos a gênese da discussão sobre a essência educação: o contraponto entre filósofos e sofistas. O ocidente nasceu da valorização do saber e do conhecimento, pois a Grécia só deu início ao mundo ocidental porque quando surgiu a pólis, cerca de 700 a. C., aquela sociedade se abriu para algo inédito, até então, o diálogo e a força do argumento. Foi, aquele, o momento da grande virada histórica que transformou o mundo em seu modelo hegemônico até então. Naquela estrutura social vigia um poder concentrado nas mãos dos reis e dos sacerdotes que centralizavam todo saber e detinham a primazia dos ritos sociais. Era uma estrutura sem abertura mínima para a participação mais ampla. Surgiu então a pólis transformando este padrão.

O aparecimento da polis constitui, na história do pensamento grego, um acontecimento decisivo [...] uma verdadeira invenção; por ela, a vida social e as relações entre os homens tomam uma força nova, cuja originalidade será plenamente sentida pelos gregos. Uma extraordinária preeminência da palavra sobre todos os outros instrumentos do poder. Torna-se o instrumento político por excelência, a chave de toda autoridade no Estado o meio de comando e de domínio sobre outrem [...] A palavra não é mais o termo ritual, a fórmula justa, mas o debate contraditório, a discussão, a argumentação. Supõe um público ao qual ela se dirige como a um juiz que decide em última instância, de mãos erguidas, entre os dois partidos que lhe são apresentados; é essa escolha puramente humana, que mede a força de persuasão respectiva dos dois discursos, assegurando a vitória de um dos oradores sobre seu adversário. (VERNANT, 1998, p.41).

Com a valorização da palavra e do argumento os detentores do saber passaram a ostentar status privilegiado. O termo sofista designava estes possuidores de conhecimentos. Sofista era aquele que, por exemplo, sabia fabricar uma embarcação, ou arquitetar um prédio, mas foram chamados assim principalmente aqueles que ensinavam retórica e a partir do século V. O trabalho destes professores se tornou super valorizado, pois a democracia estimulou a participação dos cidadãos nos fóruns da pólis. Era importante, naquele contexto, saber manusear o discurso para melhor ocupar os espaços da cidadania grega. Na democracia, a educação,

além de formar o homem, deve ainda formar o cidadão. A antiga instrução, baseada na ginástica, na música e na gramática deixa de ser suficiente. É então que o ideal educativo grego tem por tarefa construir o homem como o todo, como pólis. (JAEGER, 1995, p.147).

Sem desmerecer as contribuições que estes mestres deram ao saber, precisamos considerar um ponto marcante em seu modelo pedagógico. Sem cometer injustiça podemos afirmar que, salvo pouquíssimas exceções, os sofistas tiveram seu olhar voltado para os fenômenos contingentes e pragmáticos. Sua pedagogia nos fornece um exemplo histórico do saber ligado à mera instrução e não à educação em sentido maior. A opção educacional destes pensadores se notabilizou por, “valorizar os elementos passionais e contingentes na escolha pragmática do melhor, em vez de nortear as opções morais por princípios racionais e absolutos.” (SOUSA; PINTO, 2005, p.17). Os saberes dos sofistas se caracterizavam exatamente pelo aspecto técnico e não pelo valor de uma reflexão profunda.

Os sofistas eram naquele contexto grego, “educadores profissionais da época, que se guiavam pelo critério da utilidade daquilo que ensinavam. Prometiam preparar seus alunos para uma carreira de sucesso na política e centravam suas aulas no ensino da retórica (oratória).” (FERRARI, 2012). É pelo fato de que a meta sofista se prende meramente a uma eficácia de dominação política ou retórica, sem um lastro espiritual ou conceitual mais profundo que Werner Jaeger denuncia a exterioridade e fragilidade do discurso sofista, afirmando que, “o ideal de formação humana propugnado pelos sofistas [...] necessitava de um fundamento mais profundo de ordem filosófica.” (JAEGER, 1995, p.353).

A forte identificação das teses sofistas com a defesa do pragmatismo vinculou estes pensadores à crise cética ocorrida na Grécia na segunda metade do século V. Na verdade, a crise cética foi também uma crise ética. Um momento de descrença geral dos valores maiores e das virtudes. Platão nos dá notícias deste momento em seu livro *As Leis*, descrevendo que os sofistas, “sustentam que o justo por excelência é aquele

que impõe a força vitoriosa. E disso resulta que os jovens estão tomados por uma epidemia de impiedade.” (PLATÃO, 1999, p.404). Neste mesmo sentido vai o relato de Tucídides sobre a mesma crise, “Os gregos esboçam a ideia de ser, uma norma firmemente estabelecida que os mais fracos fossem governados pelos mais fortes.” (TUCÍDIDES, 2001, p.44). Outro exemplo claro desta inversão de valores vemos quando se diz que, “os princípios da justiça, [...] jamais impediram alguém de tornar-se maior pela força quando se apresenta a ocasião.” (Idem., p.44). O valor da justiça é totalmente dissociado de qualquer critério de virtude. A virtude heroica, tão ressaltada em Homero, em nada mais sensibiliza neste momento.

É com os sofistas que surge a ideia de natureza humana, pois com eles se transcende, “do conceito médico da *physis* humana, como organismo físico dotado de determinadas qualidades, ao conceito mais amplo da natureza humana, tal qual o encontramos nas teorias pedagógicas dos sofistas.” (JAEGER, 1995, p.357). Entretanto, é preciso questionar esta primaz concepção de natureza humana. O sofista Cálicles, por exemplo, diz que, “tanto entre os animais como entre os homens, nas cidades e em todas as raças, manda a justiça que os mais fortes dominem os inferiores.” (PLATÃO, 2011, p.39). Ou seja, ele pensa o humano como naturalmente voltado à dominação e ao uso da força. É um tipo de pensamento que granjeou espaço naquela época:

merecem elogios àqueles que, cedendo ao impulso da natureza humana para governar os outros, foram mais justos do que poderiam ter sido considerando-se a sua força. (TUCÍDIDES, 2001, p.44).

O conceito educacional sofista é exemplar para observarmos o modelo pedagógico que se volta à instrução-domi-

nação e não à educação em sentido mais amplo. O tipo de identidade ideológica que tal modelo representa não se restringe àquele período histórico. O mesmo conceitual se reproduz na história com idênticas características essenciais. O pressuposto sofista de instruir um aluno para que este tenha sucesso profissional, repassando-lhe informações úteis neste intento pragmático sem uma preocupação mais profunda no sentido universal do homem é o mesmo fenômeno que encontramos hoje espalhado pela história do ocidente. Da mesma forma, o fato de tal formato descambar em crise ética também se repete. Em síntese, os valores defendidos pelos sofistas podem ser apontados ainda hoje: o ensino como pragmatismo das circunstâncias ou a defesa de uma educação utilitária. O saber voltado à “dominação” e não a compreensão profunda do homem e seu universo integral.

### **O Saber Socrático e Seu Olhar para os Valores e a Educação**

A filosofia surge exatamente no questionamento aos valores defendidos pelos sofistas. Fato que corrobora tal ideia é o de que quase a totalidade das obras produzidas pelos discípulos de Sócrates, relatando suas intervenções e diálogos, trata da refutação aos postulados sofistas. Sócrates questionava a própria essência da educação, pois, os sofistas se autoproclamavam capazes de ensinar qualquer coisa. Diante do saber sofista, Sócrates não questionava, por exemplo, que um mestre de arquitetura ensinasse sua arte a seus alunos, o que ele questionava era, “a modalidade que promete ensinar a virtude por meio da conversação e que se faz pagar em espécie.” (PLATÃO, 1980, p.10). Os sofistas se propunham a ensinar a virtude, a política, a retórica e a justiça e o que Sócrates ana-



lisava era o conteúdo de tais ensinamentos. Se aquilo a que chamavam virtude era de fato virtuoso, ou se os ensinamentos sobre política e sobre justiça traziam o cerne da justiça e da ética.

As concepções de Sócrates sobre educação já prefiguram um dos principais embates pedagógicos, que, de algum modo, se repetem ao longo dos tempos. O filósofo se opunha aos pensadores sofistas [...] Sócrates acreditava que o objetivo da educação era transmitir conhecimento desinteressado, com o fim de preparar o homem para seguir o caminho da virtude e a busca da sabedoria. (FERRARI, 2012).

É exatamente negando o modelo de conhecimento voltado à mera instrução e anotação dos fatos da natureza exterior que começa a jornada filosófica de Sócrates. Segundo o relato de Platão em “Apologia de Sócrates”, o grego Querefonte, indagando ao oráculo de Delfos se alguém superava Sócrates em sabedoria, recebe da Pítia (sacerdotisa) a resposta de que ninguém era mais sábio que Sócrates. A lição pedagógica que colhemos deste acontecimento é profunda e ocorre pela interpretação que Sócrates dá à profecia. Ele acredita que o que de fato o oráculo queria dizer era, “Ó homens, o mais sábio de vós é aquele que, como Sócrates, sabe que, afinal de contas, o seu saber é nulo.” (PLATÃO, 1988, p.45). Eis um aprendizado válido em todos os tempos, pois a superconfiança naquilo que acreditamos ser a verdade pode nos levar a uma atitude mental de arrogância ou prepotência intelectual. Fechando-me em meus conceitos não guardo espaço ou abertura para continuar aprendendo. Meu saber torna-se então uma prisão e não uma libertação.

O saber pragmático, aquele que se resume à mera instrução sem autorreflexão, é marcado por esta atitude mental defensiva. É uma característica básica sua a incapacidade de

autoanálise e autocrítica. Tal característica é identificada por Sócrates no pensamento dos sofistas, pois, para investigar a tal profecia ele se põe em uma jornada especial: a de abordar e dialogar com os afamados homens de saber. Ocorre que, ao dialogar com os supostos sábios, Sócrates identificava nestes não um saber real e profundo, mas uma caricatura de sabedoria marcada pelo mero acúmulo de informações e anotações sobre fatos do mundo. Tal forma de conhecimento parecia insuficiente a Sócrates, o saber, para ele, precisava montar-se sobre bases mais sólidas, sobre uma reflexão mais profunda do homem, de seu universo interior e de seu próprio saber. Eis aqui a base do “método socrático do parto de ideias”, que tem por escopo induzir o olhar do aprendiz para seu universo interior, pois só de lá pode vir a verdadeira educação. Só de lá podem brotar os reais valores da essência humana. A simbologia do parto das ideias não deve ser entendida, simplistamente, como uma ação prática em relação à outra pessoa, mas sim como a consciência de que só de dentro de si, por meio do autoconhecimento vem o real aprendizado. O parto é em si mesmo!

Pondo em xeque os postulados educacionais dos sofistas, Sócrates concebeu o conhecimento a partir de outro sistema valores. Conhecer não era simplesmente anotar dados e usá-los instrumentalmente, pressupunha, sim, que o homem pudesse investigar a si mesmo, pois, “cada um deve comandar a si mesmo [...] ser temperante e dono de si mesmo, e dominar em si próprio os prazeres e os apetites.” (PLATÃO, 1973, p.512). A lógica sofista que põe em primeiro plano a eficácia circunstancial do conhecimento é refutada por Sócrates. Para os sofistas o objetivo da educação era tornar o estudante profissionalmente bem-sucedido dentro do sistema posto, sem

uma valoração ética de sua conduta. Para Sócrates o centro da educação não era o resultado pragmático, mas a essência, a virtude e a excelência humanas. Foi assim que ele formulou sua postulação de valores: “Em suma, não devemos retribuir a injustiça, nem fazer mal a pessoa alguma, seja qual for o mal que ela nos cause.” (PLATÃO, 2004, p.30). Diferindo dos sofistas a visão sobre justiça de Sócrates se montava em sua ideia ética: “não se deve cometer injustiça voluntária em caso nenhum [...] porque entre fazer mal a uma pessoa e cometer uma injustiça, não há diferença nenhuma.” (PLATÃO, 2004, p.29,30). Ou seja, na visão socrática é clara demarcação de para onde se deve voltar o olhar da educação. Não para os valores da dominação, instrução e pragmatismo, mas sim para uma dimensão muito mais profunda e universal do homem. Buscando sua excelência espiritual e não só sua competência material.

Para corroborar o que dissemos até agora, observemos a forma com que, “Platão [...] define a diferença mais fundamental entre si e Sócrates, por um lado, e todo o movimento sofístico por outro.” (MACINTYRE, 2008, p.86). De acordo com o emérito professor Alasdair MacIntyre o modelo sofista propõe o saber enquanto instrumento a serviço da força e da dominação. O próprio Platão afirma na obra “As Leis”, que os sofistas, “sustentam que o justo por excelência é aquele que impõe a força vitoriosa.” (PLATÃO, 1999, p.404). Para eles não há ligação direta entre virtude humana e sabedoria, uma e outra coisa são dissociadas e na verdade a virtude só pode existir a serviço da eficácia de dominação. Na verdade, trata-se do uso meramente instrumental do conhecimento. Poderá a educação abrir mão dos valores humanos e da ética, considerando o conhecimento algo que independe de tais princípios?

Para o grupo sofista sim, pois para eles a virtude ou, “*areté* é uma coisa e inteligência prática outra bem diferente, e sua conjunção é mera coincidência.” (MACINTYRE, 2008, p.81). Para eles, “os bens de eficácia devem prevalecer sobre os bens de excelência e esses serão valorizados apenas à medida que os que valorizam os bens de eficácia permitirem que o sejam.” (Idem., p.81). Pondo-se no sentido contrário,

Platão nega esse pressuposto propondo pela primeira vez uma teoria bem articulada sobre o que realmente é a excelência humana, e porque é racional, à luz dessa teoria, sempre subordinar os bens de eficácia aos bens de excelência. (Ibidem, p.81).

O postulado socrático, defendido por Platão, é identificado no conceito de “bens de excelência”, ideia que põe em primeiro plano a virtude e os valores humanos como eixo principal do saber. Platão se contrapõe à lógica dos sofistas defendendo que o saber não está submetido a uma eficácia material, mas sim está a serviço da excelência da essência humana,

todos os nossos atos devem ser pautados só em vista do bem [...] o bem deve ser a meta exclusiva de nossos atos e que tudo deve ser feito por amor dele, não o bem por amor de tudo o mais. (PLATÃO, 1973, p.525).

Vejamos, na citação abaixo, a articulação destes conceitos:

A negação de Platão da primeira tese de [...] que *areté* é uma coisa e a inteligência prática outra bem diferente, baseia-se em argumentos concebidos para mostrar que sem *areté* não se pode ser racional nem em termos teóricos nem em termos práticos, e que sem racionalidade não se pode ter *areté*. (MACINTYRE, 2008, p.81).

O conhecimento para Sócrates e Platão precisa, portanto, estar ancorado em valores morais e éticos. Este é o divisor de águas entre sofistas e filósofos. Para estes últimos é a

vinculação valorativa que dá sentido ao saber e que norteia as ações e todo o conteúdo educacional. Negando a sofística, Sócrates defende que não pode haver sabedoria sem ética e virtude e que tais valores humanos nascem dentro de nós mesmos. Acreditamos que este paradoxo seja atemporal, pois se analisarmos a educação em nossos dias encontraremos as mesmas posturas, travestidas sob outros nomes, e o mesmo antagonismo ainda vigente na educação de hoje.

## Conclusão

E hoje, que valores formam o sentido da educação? A finalidade de formar boa mão de obra? O objetivo de moldar mentes a favor ou contra um sistema social? Sabemos que o tecnicismo e cientificismo que alicerçam nossa cultura nasceram no paradigma cartesiano e newtoniano que entronou a ciência materialista como rainha primaz do saber. Ocorre com este modelo à repetição dos equívocos sofistas, com sua superficialidade, pragmatismo e falta de lastro nas questões centrais do ser humano. A discussão grega apresenta aos nossos olhos algo que por certo não é uma novidade, mas, que demonstrada da forma que foi, reforça sobremaneira a ideia de que o conjunto de iniciativas rotuladas de “instrução”, que se orientam pelo simples arbitramento de informações e notícias do mundo ao aluno, é um modelo, deveras, limitado. É inevitável lembrar do sistema de “educação bancária” tão criticado por Paulo Freire. Ocorre que Freire, Sócrates e outros perceberam a superficialidade do paradigma de mera instrução.

Retomando as perguntas da introdução: “pode a educação insurgir-se ante o paradigma de ensino que se propõe meramente útil e eficaz pragmaticamente, buscando construir

com seus alunos um tipo de conhecimento que não tenha por prioridade lhes tornar “vencedores” da sociedade de consumo?” Eu diria que é um dever de todo aquele que entende a profundidade do sentido da educação tentar atingir os objetivos acima, pois, “É pela educação, mais do que pela instrução, que se transformará a humanidade.” (KARDEC, 2002, p.565). O que está em pauta, na verdade é o real sentido do termo educação! Vemos com Sócrates que o sentido da educação se alicerça em bases profundas. A educação é bem mais que a mera instrução. O compromisso da instrução, no exemplo sofista, é com o momento, as circunstâncias, os valores vigentes e de dominação. O compromisso da educação, no molde socrático, é um compromisso radical com o homem em sua integralidade e em sua essência. O tão discutido sistema socrático de parir ideias transfere o eixo do olhar da educação dos elementos externos para o universo interno, fazendo ver que nenhum conhecimento real pode tocar ao homem, se não é fruto da transformação de sua própria essência. Ele redireciona a atenção para os valores que vão além do pragmatismo, ou seja, os valores humanos ou a ética vivida em sua universalidade. Na verdade, ensino em valores humanos assim se denomina porque se radica no cerne da essência humana destoando dos sistemas de valores que enfocam outras prioridades.

Seria um grande equívoco após criticar o modelo técnico, transformar a educação em valores humanos em mais uma técnica utilizada para moldar ou padronizar o comportamento dos estudantes. Apesar de se utilizar de técnicas pontuais, em sua essência o ensino em valores humanos não deve se perferir enquanto um modelo técnico tradicional que possa ser mecanicamente manuseado. Este modelo não pode se resumir a estas previsões estatísticas ou mercadológicas, pois, então

estaríamos fabricando uma pseudoinstrução em valores humanos, ao invés de praticar a educação em valores humanos.

O desafio do modelo de educação inspirado em Sócrates é um desafio radical, pois este pagou com sua própria vida por ousar destoar dos valores vigentes. A pedagogia até agora, sendo ela conservadora ou crítica, tem se mantido dentro do sistema seja para apoiar ou criticar, mas e quando dizemos que o foco não é o sistema? Quando se inverte totalmente a lógica que até então padronizava o discurso sobre o conhecimento? Falar em conhecimento enquanto sabedoria integral e espiritual e não como instrumento e técnica a serviço da dominação da natureza e da sociedade, é uma opção filosófica da maior seriedade, mas que traz o peso de não ser agradável aos ouvidos da academia tão viciados nas velhas fórmulas culturais que permearam a história ocidental. Eis o sentido do olhar para o conhecimento que a educação precisa perceber, é a revolução essência-cêntrica, pois busca o conhecimento através da essência humana, postulado que estava escrito na entrada do oráculo em Delfos: “homem conhece-te a ti mesmo e conhecerás o universo”. Eis a máxima que inicia a história do conhecimento no ocidente e que precisa, agora, ser retomada.

## Referências

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Tradução de Mário da Gama Kury. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

CONFORD, F. M.. *Principium sapientiae. As origens do pensamento filosófico grego*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1952.

FERRARI, Márcio. *A pedagogia começa na Grécia Antiga*. São Paulo: Abril, 2012.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GUTHRIE, W.K.C.. *Os Sofistas*. Tradução de João R. da Costa. São Paulo: Paulus, 1995.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAEGER, Werner. *Paidéia. A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KARDEC, Allan. *Obras Póstumas*. Tradução de Maria Carvalho. Rio de Janeiro: CELD, 2002.

MARTINELLI, Marilu. *Conversando sobre educação em valores Humanos*. 2. ed. São Paulo: Petrópolis, 1999.

MACINTYRE, Alasdair C.. *Justiça de quem? Qual racionalidade?* São Paulo: Loyola, 2008.

MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PLATÃO. *O sofista*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: UFPA, 1980.

\_\_\_\_\_. *As Leis*. Tradução de Dalmo Dallari e Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 1999.

\_\_\_\_\_. *Górgias*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Universitária — UFPA, 1973.

\_\_\_\_\_. *Apologia de Sócrates*. Tradução de Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães, 1988.

\_\_\_\_\_. *Crítón*. Tradução de Jaime Bruna. São Paulo: Cultrix, 2004.

ROHDEN, Huberto. *A educação do homem integral*. São Paulo: Alvorada, 1974.

SOUSA, Ana Alexandre Alves. PINTO, Maria José Vaz. *Sofistas. Testemunhos e fragmentos*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2005.

SAI BABA, Sathya. *Educação em valores humanos*. Manual para o professor. 2. ed. Rio de Janeiro: Centro Sathya Sai de Educação em Valores Humanos, 1999.

TUCÍDIDES. *História da guerra do peloponeso*. Tradução de Mário da Gama Kury. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2001.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

## A EDUCAÇÃO PARA A PAZ SEGUNDO OS DOCUMENTOS DA UNESCO<sup>1</sup>

*Raphael Alves Feitosa*

*Viviane Alves de Oliveira Feitosa*

### Introdução

Nos últimos anos, várias pesquisas apontam que a situação da violência nas escolas vem se agravando (JARES, 2007; SPOSITO, 2001; UNESCO, 2005). Diante desse quadro crescente, é urgente o desenvolvimento de ações que visem o fim da violência urbana e busquem uma cultura de paz, baseada na compreensão mútua, no respeito à diversidade e na equidade socioambiental.

Entre os processos para a promoção da paz está a resignificação de inúmeras crenças e valores historicamente construídos. A necessidade dessa resignificação remete às estratégias de transformação cultural e à gênese dos processos que conduzem às ações violentas. No intuito de realizar um trabalho transformador, estas estratégias passam pela formulação de propostas que atuam no campo cultural e, em especial, do desenvolvimento de uma educação que vise à formação de valores éticos e morais para os seres humanos.

Para enfatizar a importância de tal mudança em prol da paz, em 20 de novembro de 1997, as Nações Unidas proclamaram o ano 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz, marcando o início de uma mobilização mundial e de uma aliança global de movimentos existentes, para juntos transformarem os princípios norteadores da cultura de paz em ações concretas. Em 10 de novembro de 1998, por meio de nova re-

<sup>1</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO)

solução, as Nações Unidas proclamaram a década 2001-2010, como a Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo a fim de “reforçar o movimento global formado e apontando a UNESCO como agência líder para a Década, responsável por coordenar as atividades do sistema ONU e de outras organizações.” (UNESCO, 2010, p.10).

Assim, o objetivo geral deste texto é analisar de que maneira a UNESCO, como um dos principais organismos internacionais voltados à educação e a cultura, lida com a questão da educação para a paz. Para tanto, realizamos uma pesquisa de caráter documental (SILVERMAN, 2009), elaborada através de uma análise crítica das principais publicações da UNESCO nos últimos anos (2005; 2008; 2008a; 2010; 2011). Tal escolha se deveu ao fato de que existe uma proliferação de documentos referentes à reforma educacional implementada pela UNESCO nas últimas décadas, que vem mobilizando pesquisadores das diferentes subáreas da educação a se debruçarem sobre o tema, com o intuito de compreender tanto o conteúdo da reforma quanto os mecanismos envolvidos na difusão da mesma (JARES, 2007; SILVA, 2003).

Isso se deve ao fato de que os documentos publicados pela UNESCO se relacionam com as políticas públicas e de educação em diversos países. Os governos estabelecem metas seguindo as orientações da Organização das Nações Unidas (ONU). A ONU cria, por sua vez, um organismo específico para tratar das questões da educação em geral e da educação para a paz em particular — a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (SILVA, 2007).

Para os estudos relacionados à educação para a paz a criação da UNESCO, ou a intervenção dos governos de forma muito mais intensa que antes na promoção da paz internacional por meio da educação, representa basicamente a visão de que a paz não depende somente de acordos políticos e nem pode ser alcançada unicamente a partir da iniciativa dos educadores. Considerando esse caráter educativo e de poder da UNESCO, acreditamos ser relevante estudar os documentos publicados por esse órgão internacional que se relacionam com a criação de um ambiente de paz. Nas páginas seguintes, iremos apresentar os resultados da nossa análise acerca da temática mencionada.

### **Analisando os Documentos da UNESCO**

De início, é relevante discorrer sobre os princípios que regem a cultura de paz pregada pelo referido organismo internacional. Na busca e na disseminação da paz, a UNESCO parte do seguinte princípio:

[...] a violência persiste com uma nova face. Apesar de as formas tradicionais de conflito e guerra terem diminuído, os orçamentos para segurança da maioria dos países permanecem elevados, especialmente para o desenvolvimento de armamentos inteligentes de alta tecnologia, enquanto os orçamentos destinados a políticas e programas de desenvolvimento social são constantemente reduzidos. (UNESCO, 2010, p.11).

Diante dessa conotação, o órgão para educação e cultura afirma taxativamente que existe uma cultura de guerra em muitos países do mundo, em especial aqueles que notadamente apresentam um elevado orçamento militar. No entanto, a UNESCO não critica diretamente as “nações amigas”, como

os Estados Unidos da América. Esse país possui um gasto militar *per capita* de 1.217 dólares, em 2003, contrastando com 46 dólares para ajuda externa, dos quais apenas 23% para os mais necessitados (BUSS, 2007).

No documento datado de 2011, a UNESCO dissemina a ideia de que a paz é uma condição essencial para a construção de uma nova ordem mundial, baseada na justiça, dignidade social, e numa maior liberdade para os povos. Em tal publicação, a trata da temática das crianças afetadas por conflitos armados.

Segundo os dados obtidos por esse organismo internacional, a situação dessas crianças é devastadora. Não é de se estranhar que os níveis de educação dos países afetados por conflitos armados sejam os mais baixos do mundo. Milhões de crianças estão sendo privadas de chances de estudar nas escolas, o que poderia transformar suas vidas. Tal situação tem sido negligenciada pelos estados por muito tempo.

E a educação, segundo a UNESCO, faz parte desse círculo vicioso de violência:

Governos e nações de toda a comunidade internacional têm de reconhecer que a educação pode reforçar as queixas que alimentam conflitos armados. Conhecimento é o primeiro passo em direção a uma educação que seja o centro de uma agenda de construção da paz concreta. (UNESCO, 2011, p.132, tradução nossa).

Seguindo o mencionado documento, a instituição internacional acredita que estamos passando por um inaceitável estado de violência e guerra. Assim, devemos nos mobilizar em favor da paz, a qual deve tornar-se realidade cotidiana para todos os seres humanos.

Desta feita, o referido organismo investe em uma cultura de paz, vista como “a âncora dessa busca é a educação

como um direito intimamente relacionado com a conquista da paz.” (UNESCO, 2010, p.12). Para o órgão, é também por intermédio da educação que se formam mentalidades mais democráticas. A educação voltada para a cultura de paz inclui a promoção da compreensão, da tolerância, da solidariedade e do respeito às identidades nacionais, raciais, religiosas, por gênero e geração, entre outras, enfatizando a importância da diversidade cultural.

Partindo dessa visão multicultural, a UNESCO e seus parceiros compreendem que a paz tem de ser construída, dia a dia, nos pequenos atos, de onde germinam as grandes transformações. Paz é para ser realizada, não só idealizada. Paz se faz, não é dada, e sim, deve ser trabalhada com ações concretas (UNESCO, 2008).

Como está explícito em outra publicação do referido órgão internacional, em parceria com a Fundação Vale<sup>2</sup>, a educação para a criação de uma cultura de paz é um:

[...] processo pelo qual se promovem conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para induzir mudanças de comportamento que possibilitam às crianças, aos jovens e aos adultos a prevenir a violência (tanto em sua manifestação direta, como em sua forma estrutural); resolver conflitos de forma pacífica e criar condições que conduzam à paz (na sua dimensão intrapessoal; interpessoal; ambiental; intergrupar; nacional e/ou internacional). (UNESCO, 2008a, p.19).

De acordo com essa definição, percebemos que a educação para a paz é tratada pela UNESCO como sendo um processo que dura toda nossa vida, permeando todas as idades.

---

<sup>2</sup> Essa Fundação atua através da Parceria Social Público-Privada (PSPP), contando com financiamento do governo do Brasil, e da companhia de minérios Vale. Essa última é uma empresa criada pelo Estado brasileiro em 1942 e privatizada em 1997 (RIBEIRO-JÚNIOR, 2011).

Assim, seu campo de atuação é particularmente complexo e multifacetado.

Desse modo, tal educação vai muito além de acontecer apenas nas escolas; ela deve estar presente em nosso cotidiano, nos meios de comunicação, nas relações pessoais, na organização das instituições, na família. Portanto, os documentos revelam que os especialistas da UNESCO afirmam que educar para a paz é uma aventura que vai além da simples transferência de conhecimentos. Significa empreender uma linda jornada pelo mundo exterior e interior. Uma viagem repleta de desafios e de muitas e belas paisagens.

Para a UNESCO, a paz não é meramente ausência de guerra. Por assim entender, promove esforços em favor da paz e tem se caracterizado fundamentalmente por uma incessante luta pela democratização dos conhecimentos produzidos pela humanidade. Essa conotação se aproxima do que Jares (2007) chama de uma visão positiva da paz, isto é, quando a paz é vista como um processo contínuo e não apenas como a falta de violência e conflitos.

Em outro documento (UNESCO, 2010), temos a formalização da conexão entre paz e ambiente. Para a UNESCO, substituir a secular cultura de guerra por uma cultura de paz requer um esforço educativo prolongado para modificar as reações à adversidade e construir um modelo de desenvolvimento que possa suprimir as causas de conflito. No campo da economia “é preciso passar da economia competitiva de mercado para um modelo de desenvolvimento mútuo e sustentável, sem o qual é impossível alcançar uma paz duradoura.” (UNESCO, 2010, p.14).

Em todo esse processo, cabe aos cidadãos organizar-se e assumir sua parcela de responsabilidade participando intei-

ramente no desenvolvimento das sociedades; aos países cabe a cooperação multilateral; às organizações internacionais, a coordenação de suas diferentes ações. Nesse sentido, a UNESCO admite que para alcançar a tão sonhada cultura de paz é necessário que exista cooperação em todos os níveis e países e coordenação entre as organizações internacionais com competência e recursos indispensáveis que podem contribuir com os indivíduos a ajudarem a si mesmos.

No que tange ao Brasil, a UNESCO desenvolveu inúmeras ações, cujos projetos no âmbito do programa Cultura de Paz são apoiados pelo setor de Ciências Humanas e Sociais da UNESCO no Brasil, o qual procura mapear e valorizar talentos locais e empoderar os jovens. A ideia é “torná-los protagonistas de suas próprias vidas, de seu futuro e ajudá-los a perceber que eles têm potencial e um papel primordial nas suas comunidades.” (UNESCO, 2010, p.16).

No Brasil, um dos grandes parceiros da UNESCO é o programa Criança Esperança<sup>3</sup>. É um programa inovador, o qual promove a cooperação de múltiplos atores da sociedade brasileira: organizações não governamentais, a iniciativa privada e um organismo internacional trabalham juntos, construindo mais do que uma relação de parceria, uma aliança estratégica. Segundo a publicação em questão, essa parceria um “exemplo como este precisa e deve ser disseminado não apenas no Brasil, mas também em outros países” (UNESCO, 2010, p.19), uma vez que os espaços onde o programa é efetivo “são “ilhas de paz” onde é possível concretizar os princípios da cultura de paz, em regiões marcadas pela exclusão social e violência urbana.” (UNESCO, 2010, p.20).

---

<sup>3</sup> Esse projeto é encabeçado pela Rede Globo, uma rede de televisão brasileira, fundada em 26 de abril de 1965 (HEIZ, 1987).

No estado do Ceará, destacamos a atuação de dois desses programas da UNESCO: a EDISCA e a CUFA (UNESCO, 2010). A primeira é a Escola de Dança e Integração Social para a Criança e o Adolescente (EDISCA), sediada em Fortaleza. Esse programa trabalha o desenvolvimento humano de jovens carentes, atuando em três dimensões: a primeira, no atendimento direto aos educandos e seus familiares nas áreas de educação, arte, formação profissional, nutrição e saúde; a segunda, na pesquisa, produção e sistematização do conhecimento gerado a partir da observação de sua prática; e a terceira, na disseminação de uma tecnologia educacional, estimulando e estruturando outras organizações que compartilham dos mesmos princípios. Por sua vez, a Central Única das Favelas (CUFA) nasceu de reuniões de jovens de favelas cariocas no ano de 1998. Seus integrantes eram participantes do movimento *hip hop*<sup>4</sup>, presidentes de associações de moradores, lideranças comunitárias, artistas e trabalhadores, em geral, negros. Seus adeptos buscavam espaço para expressar seu estilo de vida. A CUFA trabalha como um polo de produção cultural e de formação de jovens, oferecendo perspectivas de inclusão social, tais como, atividades nas áreas da educação, lazer, esportes, cultura e cidadania (UNESCO, 2010). No estado do Ceará a CUFA atua em diversos locais da periferia das cidades de Fortaleza, Sobral e Juazeiro do Norte.

### **Algumas Contradições Contidas nos Documentos**

Após a apresentação dos dados obtidos com a pesquisa documental acerca da visão da UNESCO sobre a construção

---

<sup>4</sup> O hip-hop é uma cultura artística que se iniciou durante a década de 1970 nas áreas centrais de comunidades de Emigrantes nos Estados Unidos da América. Seu criador reconhecido é Afrika Bambaataa, o qual estabeleceu quatro pilares essenciais na cultura hip-hop: o rap, o DJ, a dança *break* e o grafite.

de uma cultura de paz, exposta nos parágrafos anteriores, iremos ressaltar três aspectos contraditórios apresentados pelas publicações do referido organismo internacional, a saber: globalização e multiculturalismo; desenvolvimento sustentável; parceria com as grandes empresas capitalistas.

Como vimos, a UNESCO prega a chamada abordagem multiculturalista da educação (UNESCO, 2008; 2008a; 2010). Para os defensores do multiculturalismo, as diferenças entre culturas que habitam um mesmo território devem ser respeitadas e encorajadas, para que possa haver uma coexistência harmoniosa (JARES, 2007).

No entanto, somos constantemente bombardeados por propagandas e notícias na grande mídia que indicam que passamos por um período de globalização. Na verdade, essas informações acabam por naturalizar a cultura capitalista eurocêntrica dominante, a qual é vista como a única via possível, excluindo-se, assim, as demais culturas e visões de mundo. A chamada globalização oculta um movimento mais amplo de busca por uma homogeneidade cultural, que facilite os canais de consumo no mercado mundial, promovendo, assim, o aumento global no consumo (FEITOSA; FEITOSA, 2011).

Assim, temos uma primeira contradição no discurso empregado pela UNESCO: *se a mundialização do capital internacional prega a homogeneização da cultura, a formação de um padrão aceito como verdade única, como podemos falar de multiculturalidade?*

Na verdade, acreditamos na impossibilidade de manter essa contradição. Isso, pois, para falar de respeito às culturas, é necessário, antes de qualquer coisa, mudar as condições materiais de vida dos povos oprimidos. Qualidade essa que não é

compatível com o atual modelo de desenvolvimento capitalista de mundialização do capital.

Outro ponto digno de referencia é a exacerbação, pela UNESCO, de uma perspectiva de educação ambiental (EA) vinculada ao chamado desenvolvimento sustentável. Assim, indagamos: *é possível falar de desenvolvimento sustentável no capitalismo?* Numa perspectiva crítica, acreditamos que isso não é possível, pois esse sistema de produção funciona com os ideais de uma sociedade que responde as competições entre bancos/empresas/indústrias/tecnologias/ciências, e no qual a palavra “crescimento” exprime a ideia de que é necessário ter mais consumo, e conseqüentemente, precisa de mais recursos naturais e humanos, intensificando a exploração da natureza e dos próprios seres humanos. Esse sistema funciona através da privatização dos lucros e da socialização das mazelas socioambientais (FEITOSA; FEITOSA, 2011).

Destarte, as grandes corporações estão se impondo, expandindo suas fronteiras, através da mundialização do capital, no qual vêm planejando seu crescimento e se tornando ainda maiores. A publicidade veiculada pelas corporações continuará estimulando o fetichismo da mercadoria, impondo o consumo, e recentemente, elas incorporaram o discurso do “desenvolvimento sustentável” como uma forma de ofuscar nossa visão e ampliar ainda mais seus lucros através do “capitalismo verde”.

Para finalizar, nossa análise crítica, é necessário fazer uma última indagação: *por que os projetos da UNESCO que se relacionam a nossa temática de interesse, são apresentados junto de empresas de índole duvidosa?* Por exemplo, o projeto Criança Esperança é um convênio com a Rede Globo de Televisão. Essa empresa de comunicação sofreu um crescimento abrupto no período de repressão do governo militar

brasileiro (1964-1984). Na época a Rede Globo foi uma das poucas redes de televisão que receberam concessão pública para atuar em canal aberto no Brasil. Por trás dessa concessão, esconde-se o comprometimento da emissora com os interesses dos “coronéis” que dominam o país. A amizade entre Antônio Carlos Magalhães (conhecido por “ACM”) e o falecido Roberto Marinho foi longa. ACM era ministro das comunicações durante o surgimento da Globo, e ele próprio obteve uma das retransmissoras globais (HEIZ, 1987). Assim, a referida emissora de televisão amplia os laços de desigualdade social no Brasil, uma vez que se coliga aos opressores do povo num momento de ditadura política e de repressão dos direitos civis. E é com essa empresa que a UNESCO faz parceria.

Outra parceira da UNESCO é a Fundação Vale, subsidiada pela Vale, empresa fundada em 1997, produto da velha empresa estatal Vale do Rio Doce. A companhia surgiu da privatização da antiga estatal, vendida por R\$ 3,3 bilhões, mas segundo especialistas, foi avaliada na época em mais de R\$ 100 bilhões. Outra irregularidade seria a participação do Banco Bradesco, um dos compradores da companhia, do consórcio que avaliou a empresa e elaborou o edital do leilão (RIBEIRO-JÚNIOR, 2011).

### **Algumas Considerações**

Esse texto analisou documentos publicados pela UNESCO e parceiros, visando compreender como esse organismo internacional lida com a questão da construção de uma cultura de paz. Percebemos que, institucionalmente, a UNESCO acredita que a paz é uma ação contínua, que permeia não apenas a escola, mas também toda a sociedade. Para a UNESCO,

a cultura de paz pode ser efetivada através de uma organização mútua entre Governo, Organizações Não Governamentais, Empresas e a sociedade civil como um todo.

Mesmo considerando o avanço social fruto de projetos como a CUFA e a EDISCA, no Ceará, apreendemos, ao menos três contradições no discurso impetrado nos documentos da UNESCO: a paradoxal relação entre a globalização econômico-cultural, que prega a homogeneização cultural, e o multiculturalismo; a ideia de que a educação ambiental deve propiciar um suposto “desenvolvimento sustentável”, o qual é impossível de ocorrer no sistema capitalista opressor; e, por fim, a parceria com as grandes empresas capitalistas, as quais são vistas pela UNESCO como importantes “parceiros” da organização, e não como produtoras de desigualdade social.

Finalmente, para haver paz, é preciso a transformação radical dos meios de produção e de distribuição de bens (SILVA, 2003). Caso contrário, persistindo a falta de discussão profunda sobre a base do sistema capitalista e o mercado, a educação para a paz continuará ocorrendo de forma tácita e acabando por disseminar a crença numa espécie de milagre de uma “pedagogia planetária” e do poder supranatural de um capitalismo “bonzinho”. Destarte, temos que ressaltar a estreita relação que existe entre a UNESCO e os bancos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, financiadores dos projetos desse órgão (SILVA, 2007). Para Silva (2003) as instituições financeiras internacionais possuem formas de intervenções e cooptação na estrutura organizacional dos países que pedem apoio financeiro, interferindo inclusive no funcionamento da escola pública, “com a finalidade de consolidar seus instrumentos produtivos, quantitativos e a cultura empresarial no sistema educacional brasileiro.” (p.285).

## Referências

BUSS, Paulo Marchiori. Globalização, pobreza e saúde. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v.12, n.6, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232007000600019>>. Acesso em: 04 set. 2012.

FEITOSA, Raphael Alves; FEITOSA, Viviane Alves de Oliveira. Educação Ambiental e o Intelectual Transformador. p.271-284. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopez. (Org.). *Educação ambiental e sustentabilidade III*. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

HEIZ, Daniel. *A história secreta da Rede Globo*. Porto Alegre: Tchê, 1987.

JARES, Xesús. *Educação para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Atenas, 2007.

RIBEIRO-JÚNIOR, Amaury. *A privatária Tucana*. São Paulo: Geração Editorial, 2011.

SILVA, Camilla Croso (Org.). Banco Mundial em foco: um ensaio sobre a sua atuação na educação brasileira e na da América Latina. São Paulo: Ação Educativa, 2007. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/handle/123456789/2348>>. Acesso em: 04 ago. 2012.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. *Cad. CEDES*, Campinas, v.23, n.61, p.283-301, 2003.

SILVERMAN, David. *Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educ. Pesq.*, São Paulo, v. 27, n. 1, 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000100007>>. Acesso em: 18 out. 2011.

UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Mortes matadas por armas de fogo no Brasil: 1979-2003*. Brasília, junho de 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139949por.pdf>>. Acesso em 19 out. 2011.

\_\_\_\_\_. *Construindo saberes: referências conceituais e metodologia do Programa Abrindo Espaços — educação e cultura para a paz* organizado por Marlova Jovchelovitch Noletto. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

\_\_\_\_\_. *Paz, como se Faz? Semeando cultura de paz nas escolas* / Lia Diskin e Laura Gorresio Roizman (Orgs.). 4. ed. Brasília: UNESCO, Associação Palas Athena, Fundação Vale, 2008a.

\_\_\_\_\_. *Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo*. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

\_\_\_\_\_. *The hidden crisis: armed conflict and education*. Paris — France, 2011.

## TERAPIA COMUNITÁRIA JUVENIL: CONSTRUINDO A PAZ DENTRO E FORA DA ESCOLA

*Luciana Rodrigues Cordeiro*

*Francisca Lucia Silva dos Santos*

*Raimunda Aires Rodrigues Paiva*

*Márcia Moura da Silva*

Este estudo foi realizado com jovens residentes nas áreas de abrangência de duas equipes da Estratégia Saúde da Família<sup>1</sup> do Centro de Saúde da Família Pedro Celestino Romero, durante o período de um ano. Foram realizadas entrevistas com jovens, e colhidos relatos de experiência das terapeutas. Os objetivos principais foram: identificar se ocorreram mudanças comportamentais nos participantes após as atividades com Terapia Comunitária juvenil e verificar a viabilidade de aplicação desta terapia na Estratégia Saúde da Família.

Algumas autoras desempenham a atividade de Agentes comunitários de saúde no Centro de Saúde da Família Pedro Celestino Romero, e foram capacitadas em Terapia Comunitária, pela Prefeitura Municipal de Fortaleza em 2008. Esta capacitação foi vinculada ao compromisso de repasse dos conhecimentos para a população da área do centro de Saúde.

O trabalho surgiu em 2009, quando as autoras participavam de um evento, com prestação de serviços, na comunidade na Escola Municipal Sagrado Coração, situada no bairro

---

<sup>1</sup> A Saúde da Família é entendida como uma estratégia de reorientação do modelo assistencial, operacionalizada mediante a implantação de equipes multiprofissionais em unidades básicas de saúde. Estas equipes são responsáveis pelo acompanhamento de um número definido de famílias, localizadas em uma área geográfica delimitada. As equipes atuam com ações de promoção da saúde, prevenção, recuperação, reabilitação de doenças e agravos mais frequentes, e na manutenção da saúde desta comunidade. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br>

ro da Maraponga, em Fortaleza-Ceará. Como havia muitas crianças e jovens, e a maioria das atividades do evento eram para adultos, resolvemos criar um grupo e desenvolver a Terapia Comunitária Juvenil.

A participação intensa dos jovens no momento da terapia chamou a atenção para a realização de um trabalho mais permanente. Assim, após a realização da atividade o serviço foi implantado, com reuniões mensais, de jovens pertencentes à área de abrangência do Centro de Saúde acima citado.

Estavam envolvidas no projeto doze participantes e três agentes comunitários de saúde (terapeutas) que atuavam em duas equipes da Estratégia Saúde da Família. A terapia comunitária foi realizada na última quarta-feira de cada mês, às 15 horas, na sala de reunião do Centro de Saúde citado. Os jovens trabalharam com jogos, brincadeiras, leituras, ilustrações, música, danças e diálogos. Foram eleitas as seguintes questões: sensibilidade, amizade, respeito, toque, perdão, religião e inclusão social.

Após um ano de realização da terapia, jovens e terapeutas foram entrevistadas para avaliar mudanças de comportamento.

### **Juventude e Terapia Comunitária e a Estratégia Saúde da Família**

Aqueles que lidam com jovens nos dias atuais encontram-se extremamente preocupados com o caminho trilhado por muitas crianças e adolescentes. A inquietação, a rebeldia, a indisciplina, o afastamento de seus pais e a falta de respeito por aqueles familiares que têm mais idade, refletem a necessidade de retomar estes valores.

O respeito implica reconhecer que cada ser vale por si mesmo, porque simplesmente existe e, ao existir, ex-

pressa algo do Ser e daquela Fonte originária de energia e de virtualidades da qual todos provêm e para a qual todos retornam (vácuo quântico). Numa perspectiva religiosa, cada ser expressa o próprio Criador. (BOFF, 2009).

Encontrar meios para contribuir com o pensamento do jovem sobre a necessidade de vislumbrar que cada ser humano é único, digno de respeito e atenção e que todos, principalmente os pais e as pessoas de mais idade têm uma experiência para compartilhar, é um dos focos de atenção da terapia comunitária. Ao vislumbrar o respeito ao próximo, a paz vai sendo construída com essas vivências e a violência sai da perspectiva daqueles expostos a ela.

Considerando essas questões, verificamos a confusão gerada nos jovens sobre as suas perspectivas de futuro e sua relação com os adultos. É necessário avaliar incentivar a capacidade do jovem de conhecer a si mesmo, pois, a partir desta autodescoberta, é possível desenvolver um melhor relacionamento com os outros.

[...] para entender o fenômeno de agregação juvenil, não se deve trabalhar somente com um olhar, mas com uma perspectiva, transversal, ou seja, recorrer a várias perspectivas, pois os jovens vivem cheios de contrastes (polaridades e mudanças) e de contrários (às formas de vê-los, de enxergá-los que muitas vezes são contrárias ao que eles e elas são, o que pensam o que são capazes de fazer). (BOMFIM, 2006, p.48)

É preciso buscar uma abordagem multidisciplinar para atuar junto aos jovens. Partindo de análises diferenciadas, e seria possível vislumbrar alternativas para desenvolver atividades capazes de compreender os mundos juvenis. Perceber o jovem significa compreender não só o seu desenvolvimen-



to físico, mas as várias questões psicológicas e sociais que o acompanham, inclusive a maneira como sua família o prepara para entrar na sociedade.

A juventude refere-se a um período da vida, em que se completa o desenvolvimento físico do indivíduo e de uma série de mudanças psicológicas e sociais, ocorrendo quando abandona a infância e entra no mundo adulto. (ABRAMO, 1994, p.10).

Os profissionais que lidam com a juventude necessitam de uma visão ampliada, para entender o jovem, o que implica também em utilizar a flexibilidade como ferramenta para alcançar esse objetivo. Na Estratégia Saúde da Família, a abordagem multidisciplinar demanda encaminhamentos para outras instituições, muitas vezes abolidas por determinados países, que precisam trabalhar o dia inteiro para garantir o sustento da família e não dispõem de tempo para levar os filhos às consultas.

A proposta da Terapia Comunitária é aliada as ações de prevenção e recuperação da saúde das pessoas, de forma integral e contínua. Barreto (2008, p.38) define a terapia comunitária como:

É um espaço de promoção de encontros interpessoais e inter comunitários, objetivando a valorização das histórias de vida dos participantes, o resgate da identidade, a restauração da auto-estima e da confiança em si, a ampliação da percepção dos problemas e possibilidades de resolução a partir das competências locais. Tem como base de sustentação o estímulo para a construção de vínculos solidários e promoção da vida.

Inicialmente foram formados grupos de terapia comunitária para adultos, pois esta era a finalidade do curso. Mas as constantes indagações sobre a violência e desagregação fa-

miliar colocaram-se como um desafio e surgiu a necessidade de contribuir com a população jovem. Tal atitude permitiu descobrir novos modos de atuar na Estratégia Saúde da Família, um novo olhar foi criado, uma nova ferramenta de afirmação da vida surgiu para orientar melhor o jovem, a Terapia Comunitária Juvenil.

### Conhecendo a Subjetividade dos Entrevistados

Os jovens envolvidos no projeto estavam em situação de abandono, perdidos em seus ideais, revoltados e improdutivos. Este estudo permitiu identificar a situação de vulnerabilidade de alguns sujeitos jovens moradores das áreas de abrangência e como abordagens terapêuticas podem amenizar esta situação. Verificou-se a evasão escolar e falta de perspectiva na vida. Alguns depoentes revelaram o abandono da sala de aula e o desinteresse em estudar.

*“No início eu era uma criança que estava fora da sala de aula e não queria estudar”.* (INS, 10 anos, participante da Terapia comunitária juvenil).

*“Eu era danado não, se comportava [...]”* (JIMS, 11 anos, participante da Terapia comunitária juvenil).

A dificuldade com o toque<sup>2</sup> e a falta de diálogo revelaram alguns aspectos relacionados ao convívio com a família, em que a troca de saberes, o amor e o cuidado não fazem parte

<sup>2</sup> O toque suave e afetivo é essencial na construção do vínculo mãe/bebê. A vinculação se inicia através do olhar e do contato corporal. Mãos e braços são prolongamentos do tórax, região onde está localizado o coração, símbolo do amor. O toque tem uma qualidade energética e transmite ao outro os verdadeiros sentimentos experimentados na relação. Se os pais tocam nos filhos de modo carinhoso passam uma mensagem de amor que promove na criança uma sensação de conexão e de inclusão na família e na comunidade humana. Disponível em: <http://www.libertas.com.br>



da rotina diária do jovem, promovendo assim um comportamento agressivo e de isolamento. As terapeutas, que trabalham no centro de saúde como agentes comunitárias de duas equipes da Estratégia Saúde da Família, expressam seus sentimentos e experiências durante a realização da terapia.

*“LSP, 11 anos, era um menino muito revoltado no início, não conversava com os colegas, falava pouco e não conseguia ser tocado<sup>3</sup> por ninguém, repelia qualquer um que se aproximasse dele, não tinha respeito. Após alguns meses de terapia, ele passou a deixar que os outros o tocassem e abraçassem. Ficou menos agressivo e passou a participar das atividades da terapia.”* (Francisca Lúcia Silva dos Santos — Terapeuta Comunitária e ACS).

*“Com poucas terapias INS estava mais amável e respeitava muito as terapeutas e às terapias, passando a interagir com seus colegas. Voltou à escola e passou a ter mais interesse.”* (Raimunda Aires Rodrigues de Paiva — Terapeuta Comunitária e ACS).

Segundo Barreto (2008, p.38) a Terapia Comunitária se propõe ser um instrumento de aquecimento e fortalecimento das relações humanas, na construção de redes de apoio social, em um mundo cada vez mais individualista, privatizado e conflitivo.

*“Antes da terapia muitas crianças evitavam o toque físico e não dialogavam. Após um ano de terapia verificou-se que as 90 % delas estavam mais abertas ao diálogo e passaram a desenvolver melhor a observação e a leitura.”* (Francisca Lucia Silva dos Santos — Terapeuta Comunitária e ACS).

---

<sup>3</sup> A ausência de toque pode gerar uma sensação de frieza ou deserto afetivo, ocasionando danos na formação das crianças. Conectar o coração aos pontos de contato com o ambiente possibilita tocar o coração do outro num encontro humano, silencioso e profundo. Disponível: <http://www.libertas.com.br>

Foi constatada significante melhora das situações de risco apresentadas por todas os jovens, além de mudança de comportamento e aumento da afetividade com receptividade ao toque.<sup>4</sup> Ocorreu um resgate de um preceito inerente ao ser humano, à vida afetiva.

*A terapia juvenil é uma experiência muito significativa para nós terapeutas e para cada jovem que participa do grupo, pois cada um tem uma história muito forte de perdas por morte, por abandono e rejeição, foram jogadas em outras famílias em que as mesmas não dão amor, acolheu apenas por acolher. É um fardo muito pesado para elas, que são ainda muito pequenas. Com a Terapia Comunitária nós trabalhamos a inclusão na família, na escola e na sociedade. Trabalhamos o amor, o respeito as diferenças e a família. (Francisca Lucia Silva dos Santos — Terapeuta Comunitária e ACS).*

Segundo Barreto (2008, p.39) a criação da consciência social é necessária, para que os indivíduos tomem consciência da origem e das implicações sociais da miséria e do sofrimento humano e, sobretudo, para que descubram suas potencialidades terapêuticas transformadoras.

*O amor, o carinho, o tratamento igual com todos, compreendendo as diferenças, foi o que me fez acreditar e ir em frente, mesmo com todas as dificuldades encontradas. Os resultados alcançados nos fortalecem cada dia para seguir em frente. (Raimunda Aires Rodrigues de Paiva — Terapeuta Comunitária e ACS).*

A troca de experiência dos terapeutas com os jovens trouxe um crescimento interior que mudou a percepção de ambos com relação a superação de obstáculos. Tiba (1996,

---

<sup>4</sup> Tocar o outro significa, atingir, criar uma conexão, estabelecer uma relação, fazer-se presente, reconhecer e ser reconhecido em sua alteridade. Fonte: <http://www.libertas.com.br>

p.58) comenta que: os seres humanos utilizam sua inteligência para superar as dificuldades naturais da vida, a fim de resolver os conflitos de convivência e de buscar a felicidade [...].

Fica evidenciado, nas falas, que as terapeutas passaram a vislumbrar a perspectiva de atuar no meio social, resgatando os jovens para pensar conceitos de boa convivência com a sociedade.

*A terapia me ajudou a perceber que podemos ajudar as pessoas, resgatando-as ao convívio social, sempre passando para elas como ser amigo, educando e sempre ter respeito com todas as pessoas da sociedade.* (Márcia Moura da Silva– Terapeuta Comunitária e ACS).

Tiba (1996, p.112) afirma que a saúde social abrange valores como o respeito ao próximo, disciplina, gratidão. A prática desta atividade demanda sentimentos, provenientes das terapeutas e jovens, que podem representar uma projeção da realidade que cada um traz do seu cotidiano e envolvimento pessoal com a situação. Partindo desta premissa, a troca de conhecimentos contribui significativamente para a perseverança no desenvolvimento do trabalho e no processo ensino e aprendizagem.

Para realização de um grupo é necessário ser autêntico em suas crenças, pois cada coordenador carrega em si sua conduta de ver o mundo, isto é, expectare, respeitar o seu modo de ser e de agir de si e do outro. (SOUZA, 2011, p.186)

A introdução de práticas integrativas e complementares como a terapia comunitária nas ações da Estratégia Saúde da Família proporciona meios de garantir a saúde com qualidade de vida, partindo da teoria de que o sujeito tratado passa a fazer parte do tratamento ao promover o autocuidado. Portan-

to, consideramos a Terapia Comunitária juvenil uma grande aliada no que diz respeito à promoção, prevenção e intervenções em situações de violência, redução da produção escolar, falta de perspectiva e uso de drogas.

No entanto, devemos ressaltar que este não é o único instrumento capaz de resolver as questões relacionadas à juventude. A Terapia Comunitária deve ser uma aliada da Estratégia Saúde da Família considerando-a um dos componentes de uma rede de atendimento, interligados entre si. Para isso, é preciso unir a Terapia Comunitária a outras técnicas e atingir um maior número de jovens. Desta forma, faz-se necessário ampliar esta atividade com o intuito de direcionar caminhos que levem a construção de um módulo terapêutico a ser utilizado por alunos da rede municipal.

## Referências

ABRAMO, Helena W. O estilo monta o espetáculo. In: CENAS JUVENIS: *Punks e Darks no espetáculo urbano*. São Paulo: página aberta, 1994.

BARRETO, Adalberto de Paula. Terapia Comunitária: passo a passo. 3. ed. revista e ampliada. Fortaleza: Gráfica LCR, 2008.

BOFF, Leonardo. *Respeito a todo ser, à Mãe Terra*. Artigo, 19 de junho de 2009.

AGREGAÇÃO de Juventudes: múltiplos olhares. Maria do Carmo Alves do Bomfim. 2006. p 46-68. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de e BOMFIM, Maria do Carmo Alves do (Orgs.). *Juventudes, cultura de paz e violência na escola*. Fortaleza: Editora UFC.



MINISTÉRIO da Saúde (BR). Programa Saúde da Família. Brasília (DF): Ministério da Saúde; 2005. Disponível em: URL: <http://www.saude.gov.br> [ Links ]. Acesso em: 16 jul. 2005.

SOUZA, Ângela Maria Alves e. *Coordenação de grupos: teoria, prática e pesquisa*. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2011.

TIBA, Içami. *Disciplina, limite na medida certa*. São Paulo: Editora Gente, 1996.

2005  
SOUZA, Angela Maria Alves e. Governança de empresas: as práticas e pesquisas. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2011.  
TIBBIZZI, Daphne. Linhas de frente: a cultura da juventude. Editora Gente, 2004. Uma investigação sobre a cultura da juventude em um contexto de crise social. Devoção e desobediência: um estudo sobre a cultura da juventude em um contexto de crise social. Disponível em: <http://www.scielo.br/pep>. Acesso em: 10 jul 2011.

Referências

AIX-MO, Heide W. O trabalho e o espetáculo. In: CENAS JUVENIS: Anais e Atas do espetáculo urbano. São Paulo: página aberta, 1994.

BARRETO, A. Gilberto de Paula. Terceira Comunidade: passo a passo. 3. ed. revista e ampliada. Fortaleza: Gráfica LCR, 2008.

BQFF, Leonardo. Respeito a tudo ser. O Mês Terra. Arago, 19 de junho de 2009.

AGREGAÇÃO de Juventudes: múltiplos olhares. Maria do Carmo Alves do Bomfim. 2006. p. 41-68. In: MATOS, Kelyna Socorro Lopes de e BOMFIM, Maria do Carmo Alves do (Org.). Juventudes, cultura de paz e violência na escola. Fortaleza: Editora UFC.

## SÉRIE DIÁLOGOS INTEMPESTIVOS

1. **Ditos (mau)ditos.** José Gerardo Vasconcelos; Antonio Germano Magalhães Junior e José Mendes Fonteles (Orgs.). 2001. 208p.2001. ISBN: 85-86627-13-5.
2. **Memórias no plural.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 140p.2001. ISBN: 85-86627-21-6.
3. **Trajetórias da juventude.** Maria Nobre Damasceno; Kelma Socorro Lopes de Matos e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 112p.2001. ISBN: 85-86627-22-4.
4. **Trabalho e educação face à crise global do capitalismo.** Enéas Arrais Neto; Manuel José Pina Fernandes e Sandra Cordeiro Felismino (Orgs.). 2002. 218p.ISBN: 85-86627-23-2.
5. **Um dispositivo chamado Foucault.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 120p.2002. ISBN: 85-86627-24-0.
6. **Registros de pesquisa na educação.** Kelma Socorro Lopes de Matos e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2002. 216p.ISBN: 85-86627-25-9.
7. **Linguagens da história.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Germano Magalhães Junior (Orgs.). 2003. 154p.ISBN: 85-7564084-4.
8. **Esboços em avaliação educacional.** Brendan Coleman Mc Donald (Org.). 2003. 168p.ISBN: 85-7282-131-7.
9. **Informática na escola: um olhar multidisciplinar.** Edla Maria Faust Ramos; Marta Costa Rosatelli e Raul Sidnei Wazlawick (Orgs.). 2003. 135p.ISBN: 85-7282-130-9.
10. **Filosofia, educação e realidade.** José Gerardo Vasconcelos (Org.). 2003. 300p.ISBN: 85-7282-132-5.
11. **Avaliação: Fiat Lux em Educação.** Wagner Bandeira Andriola e Brendan Coleman Mc Donald (Orgs.). 2003. 212p.ISBN: 85-7282-136-8.
12. **Biografias, instituições, ideias, experiências e políticas educacionais.** Maria Juraci Maia Cavalcante e José Arimatea Barros Bezerra (Orgs.). 2003. 467p.ISBN: 85-7282-137-6.
13. **Movimentos sociais, educação popular e escola: a favor da diversidade.** Kelma Socorro Lopes de Matos (Org.). 2003. 312p.ISBN: 85-7282-138-4.
14. **Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital.** Ana Maria Dorta de Menezes e Fábio Fonseca Figueiredo (Orgs.). 2003. 396p. ISBN: 85-7282-139-2.

15. **Mundo do trabalho:** debates contemporâneos. Enéas Arrais Neto, Elenice Gomes de Oliveira e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2004. 154p. ISBN: 85-7282-142-2.
16. **Formação humana:** liberdade e historicidade. Ercília Maria Braga de Olinda (Org.). 2004. 250p. ISBN: 85-7282-143-0.
17. **Diversidade cultural e desigualdade:** dinâmicas identitárias em jogo. Maria de Fátima Vasconcelos e Rosa Barros Ribeiro (Orgs.). 2004. 324p. ISBN: 85-7282-144-9.
18. **Corporeidade:** ensaios que envolvem o corpo. Antonio Germano Magalhães Junior e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2004. 114p. ISBN: 85-7282-146-5.
19. **Linguagem e educação da criança.** Sílvia Helena Vieira Cruz e Mônica Petralanda Holanda (Orgs.). 2004. 369p. ISBN: 85-7282-149-X.
20. **Educação ambiental em tempos de semear.** Kelma Socorro Lopes de Matos e José Levi Furtado Sampaio (Orgs.). 2004. 203p. ISBN: 85-7282-150-3.
21. **Saberes populares e práticas educativas.** José Arimatea Barros Bezerra, Catarina Farias de Oliveira e Rosa Maria Barros Ribeiro (Orgs.). 2004. 186p. ISBN: 85-7282-162-7.
22. **Culturas, currículos e identidades.** Luiz Botelho de Albuquerque (Org.). 231p. ISBN: 85-7282-165-1.
23. **Polifonias:** vozes, olhares e registros na filosofia da educação. José Gerardo Vasconcelos, Andréa Pinheiro e Érica Atem (Orgs.) 274p. ISBN: 857282166-X.
24. **Coisas de cidade.** José Gerardo Vasconcelos e Shara Jane Holanda Costa Adad. ISBN: 85-7282-172-4.
25. **O caminho se faz ao caminhar.** Maria Nobre Damasceno e Celecina de Maria Vera Sales (Orgs.). 2005. 230p. ISBN: 85-7282-179-1.
26. **Artesania do saber:** tecendo os fios da educação popular. Maria Nobre Damasceno (Org.). 2005. 169p. ISBN: 85-7282-181-3.
27. **História da educação:** instituições, protagonistas e práticas. Maria Juraci Maia Cavalcante e José Arimatea Barros Bezerra. (Orgs.). 458p. ISBN: 85-7282-182-1.
28. **Linguagens, literatura e escola.** Sylvie Delacours-Lins e Sílvia Helena Vieira Cruz (Orgs.). 2005. 221p. ISBN: 85-7282-184-8.
29. **Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire.** Maria Ercília Braga de Olinda e João Batista de A. Figueiredo (Orgs.). 2006. ISBN: 85-7282-186-4.
30. **Currículos contemporâneos:** formação, diversidade e identidades em transição. Luiz Botelho Albuquerque (Org.). 2006. ISBN: 85-7282-188-0.
31. **Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais.** Kelma Socorro Lopes de Matos (Org.). 2006. ISBN: 85-7282-189-9.

- 32. Movimentos sociais, educação popular e escola:** a favor da diversidade II. Sylvio de Sousa Gadelha e Sônia Pereira Barreto (Orgs.). 2006. 172p. ISBN: 85-7282-192-9.
- 33. Entretantos:** diversidade na pesquisa educacional. José Gerardo Vasconcelos, Emanuel Luís Roque Soares e Isabel Magda Said Pierre Carneiro (Orgs.). ISBN: 85-7282-194-5.
- 34. Juventudes, cultura de paz e violências na escola.** Maria do Carmo Alves do Bomfim e Kelma Socorro Lopes de Matos (Orgs.). 2006. 276p. ISBN: 85-7282-204-6.
- 35. Diversidade sexual:** perspectivas educacionais. Luís Palhano Loiola. 183p. ISBN: 85-7282-214-3.
- 36. Estágio nos cursos tecnológicos:** conhecendo a profissão e o profissional. Gregório Maranguape da Cunha, Patrícia Helena Carvalho Holanda, Cristiano Lins de Vasconcelos (Orgs.). 93p. ISBN: 85-7282-215-1.
- 37. Jovens e crianças:** outras imagens. Kelma Socorro Lopes de Matos, Shara Jane Holanda Costa Adad e Maria Dalva Macedo Ferreira (Orgs.). 221p. ISBN: 85-7282-219-4.
- 38. História da educação no Nordeste brasileiro.** José Gerardo Vasconcelos e Jorge Carvalho do Nascimento (Orgs.). 2006. 193p. ISBN: 85-7282-220-8.
- 39. Pensando com arte.** José Gerardo Vasconcelos e José Albio Moreira de Sales (Orgs.). 2006. 212p. ISBN: 85-7282-221-6.
- 40. Educação, política e modernidade.** José Gerardo Vasconcelos e Antonio Paulino de Sousa (Orgs.). 2006. 209p. ISBN: 978-85-7282-231-2.
- 41. Interfaces metodológicas na história da educação.** José Gerardo Vasconcelos, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, Zuleide Fernandes de Queiroz e José Edvar Costa de Araújo (Orgs.). 2007. 286p. ISBN: 978-85-7282-232-9.
- 42. Práticas e aprendizagens docentes.** Ercília Maria Braga de Olinda e Dorgival Gonçalves Fernandes (Orgs.). 2007. 196p. ISBN 978.85-7282.246-6.
- 43. Educação ambiental dialógica:** as contribuições de Paulo Freire e as representações sociais da água em cultura sertaneja nordestina. João B. A. Figueiredo. 2007. 385p. ISBN: 978-85-7282-245-9.
- 44. Espaço urbano e afrodescendência:** estudos da espacialidade negra urbana para o debate das políticas públicas. Henrique Cunha Júnior e Maria Estela Rocha Ramos (Orgs.). 2007. 209. ISBN: 978-85-7282-259-6.
- 45. Outras histórias do Piauí.** Roberto Kennedy Gomes Franco e José Gerardo Vasconcelos. 2007. 197p. ISBN: 978-85-7282-263-3.
- 46. Estágio supervisionado:** questões da prática profissional. Gregório Maranguape da Cunha, Patrícia Helena Carvalho Holanda e Cristiano Lins de Vasconcelos (Orgs.). 2007. 163p. ISBN: 978-85-7282-265-7.

47. **Alienação, trabalho e emancipação humana em Marx.** Jorge Luís de Oliveira. 2007. 291p. ISBN: 978-85-7282-264-0.
48. **Modo de brincar, lembrar e dizer:** discursividade e subjetivação. Maria de Fátima Vasconcelos da Costa, Veriana de Fátima Rodrigues Colaço e Nelson Barros da Costa (Orgs.). 2007. 347p. ISBN: 978.85-7282-267-1.
49. **De novo ensino médio aos problemas de sempre:** entre marasmos, apropriações e resistências escolares. Jean Mac Cole Tavares Santos. 2007. 270p. ISBN: 978.85-7282-278-7.
50. **Nietzscheanismos.** José Gerardo Vasconcelos, Cellina Muniz e Roberto Kennedy Gomes Franco (Orgs.). 2008. 150p. ISBN: 978.85-7282-277-0.
51. **Artes do existir:** trajetórias de vida e formação. Ercília Maria Braga de Olinda e Francisco Silva Cavalcante Júnior (Orgs.). 2008. 353p. ISBN: 978-85-7282-269-5.
52. **Em cada sala um altar, em cada quintal uma oficina:** o tradicional e o novo na história da educação tecnológica no Cariri cearense. Zuleide Fernandes de Queiroz (Org.). 2008. 403p. ISBN: 978-85-7282-280-0.
53. **Instituições, campanhas e lutas:** história da educação especial no Ceará. Vanda Magalhães Leitão. 2008. 169p. ISBN: 978-85-7282-281-7.
54. **A pedagogia feminina das casas de caridade do padre Ibiapina.** Maria das Graças de Loiola Madeira. 2008. 391p. ISBN: 978-85-7282-282-4.
55. **História da educação — vitrais da memória:** lugares, imagens e práticas culturais. Maria Juraci Maia Cavalcante, Zuleide Fernandes de Queiroz, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e José Edvar Costa de Araujo (Orgs.). 2008. 560p. ISBN: 978-85-7282-284-8.
56. **História educacional de Portugal:** discurso, cronologia e comparação. Maria Juraci Maia Cavalcante. 2008. 342p. ISBN: 978-85-7282-283-1.
57. **Juventudes e formação de professores:** o ProJovem em Fortaleza. Kelma Socorro Alves Lopes de Matos e Paulo Roberto de Sousa Silva (Orgs.). 2008. 198p. ISBN: 978-85-7282-295-4.
58. **História da educação:** arquivos, documentos, historiografia, narrativas orais e outros rastros. José Arimatea Barros Bezerra (Org.). 2008. 276p. ISBN: 978-85-7282-285-5.
59. **Educação:** utopia e emancipação. Casemiro de Medeiros Campos. 2008. 104p. ISBN: 978-85-7282-305-0.
60. **Entre línguas:** movimentos e mistura de saberes. Shara Jane Holanda Costa Adad, Ana Cristina Meneses de Sousa Brandim e Maria do Socorro Rangel (Orgs.). 2008. 202p. ISBN: 978-85-7282-306-7.
61. **Reinventar o presente:** . . . pois o amanhã se faz com a transformação do hoje. Reinaldo Matias Fleuri. 2008. 76p. ISBN: 978-85-7282-307-4.

- 62. Cultura de paz:** do Conhecimento à Sabedoria. Kelma Socorro Lopes de Matos, Verônica Salgueiro do Nascimento e Raimundo Nonato Júnior (Orgs.). 2008. 260p. ISBN: 978-85-7282-311-1.
- 63. Educação e afrodescendência no Brasil.** Ana Beatriz Sousa Gomes e Henrique Cunha Júnior (Orgs.). 2008. 291p. ISBN: 978-85-7282-310-4.
- 64. Reflexões sobre a fenomenologia do espírito de Hegel.** Eduardo Ferreira Chagas, Marcos Fábio Alexandre Nicolau e Renato Almeida de Oliveira (Orgs.). 2008. 285p. ISBN: 978-85-7282-313-5.
- 65. Gestão escolar:** saber fazer. Casemiro de Medeiros Campos e Milena Marchintha Alves Braz (Orgs.). 2009. 166p. ISBN: 978-85-7282-316-6.
- 66. Psicologia da educação:** teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Maria Vilani Cosme de Carvalho e Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Orgs.). 2008. 241p. ISBN: 978-85-7282-322-7.
- 67. Educação ambiental e sustentabilidade.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2008. 210p. ISBN: 978-85-7282-323-4.
- 68. Projovem:** experiências com formação de professores em Fortaleza. Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2008. 214p. ISBN: 978-85-7282-324-1.
- 69. A filosofia moderna.** Antonio Paulino de Sousa e José Gerardo Vasconcelos (Orgs.). 2008. 212p. ISBN: 978-85-7282-314-2.
- 70. Formação humana e dialogicidade em Paulo Freire II:** reflexões e possibilidades em movimento. João B. A. Figueiredo e Maria Eleni Henrique da Silva (Orgs.). 2009. 189p. ISBN: 978-85-7282-312-8.
- 71. Letramentos na Web:** Gêneros, Interação e Ensino. Júlio César Araújo e Messias Dieb (Orgs.). 2009. 286p. ISBN: 978-85-7282-328-9.
- 72. Marabaixo, dança afrodescendente:** Significando a Identidade Étnica do Negro Amapaense. Piedade Lino Videira. 2009. 274p. ISBN: 978-85-7282-325-8.
- 73. Escolas e culturas:** políticas, tempos e territórios de ações educacionais. Maria Juraci Maia Cavalcante, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Edvar Costa de Araujo e Zuleide Fernandes de Queiroz (Orgs.). 2009. 445p. ISBN: 978-85-7282-333-3.
- 74. Educação, saberes e práticas no Oeste Potiguar.** Jean Mac Cole Tavares Santos e Zacarias Marinho. (Orgs.). 2009. 225p. ISBN: 978-85-7282-342-5.
- 75. Labirintos de clio:** práticas de pesquisa em História. José Gerardo Vasconcelos, Samara Mendes Araújo Silva e Raimundo Nonato Lima dos Santos. (Orgs.). 2009. 171p. ISBN: 978-85-7282-354-8.
- 76. Fanzines:** autoria, subjetividade e invenção de si. Cellina Rodrigues Muniz. (Org.). 2009. 139p. ISBN: 978-85-7282-366-1.
- 77. Besouro cordão de ouro:** o capoeira justiceiro. José Gerardo Vasconcelos. 2009. 109p. ISBN: 978-85-7282-362-3.

- 78. Da teoria à prática:** a escola dos sonhos é possível. Adelar Hengemuhle, Débora Lúcia Lima Leite Mendes, Casemiro de Medeiros Campos (Orgs.). 2010. 167p. ISBN: 978-85-7282-363-0.
- 79. Ética e cidadania:** educação para a formação de pessoas éticas. Márie dos Santos Ferreira e Raphaela Cândido (Orgs.). 2010. 115p. ISBN: 978-85-7282-373-9.
- 80. Qualidade de vida na infância:** visão de alunos da rede pública e privada de ensino. Lia Machado Fiuza Fialho e Maria Teresa Moreno Valdés. 2009. 113p. ISBN: 978-85-7282-369-2.
- 81. Federalismo cultural e sistema nacional de cultura:** contribuição ao debate. Francisco Humberto Cunha Filho. 2010. 155p. ISBN: 978-85-7282-378-4.
- 82. Experiências e diálogos em educação do campo.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos, Carmen Rejane Flores Wizniewsky, Ane Carine Meurer e Cesar De David (Orgs.) 2010. 129p. ISBN: 978-85-7282-377-7.
- 83. Tempo, espaço e memória da educação:** pressupostos teóricos, metodológicos e seus objetos de estudo. José Gerardo Vasconcelos, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Edvar Costa de Araújo, José Rogério Santana, Zuleide Fernandes de Queiroz e Ivna de Holanda Pereira (Orgs.). 2010. 718p. ISBN: 978-85-7282-385-2.
- 84. Os Diferentes olhares do cotidiano profissional.** Cassandra Maria Bastos Franco, José Gerardo Vasconcelos e Patrícia Maria Bastos Franco. 2010. 275p. ISBN: 978-85-7282-381-4.
- 85. Fontes, métodos e registros para a história da educação.** José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e Francisco Ari de Andrade (Orgs.) 2010. 221p. ISBN: 978-85-7282-383-8.
- 86. Temas educacionais:** uma coletânea de artigos. Luís Távora Furtado Ribeiro e Marco Aurélio de Patrício Ribeiro. 2010. 261p. ISBN: 978-85-7282-389-0.
- 87. Educação e diversidade cultural.** Maria do Carmo Alves do Bomfim, Kelma Socorro Alves Lopes de Matos, Ana Beatriz Sousa Gomes e Ana Célia de Sousa Santos. 2009. 463p. ISBN: 978-85-7282-376-0.
- 88. História da educação:** nas trilhas da pesquisa. José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e Francisco Ari de Andrade (Orgs.) 2010. 239p. ISBN: 978-85-7282-384-5.
- 89. Artes do fazer:** trajetórias de vida e formação. Ercília Maria Braga de Olinda (Org.). 2010. 335p. ISBN: 978-85-7282-398-2.
- 90. Lápis, agulhas e amores:** história de mulheres na contemporaneidade. José Gerardo Vasconcelos, Samara Mendes Araújo Silva, Cassandra Maria Bastos Franco e José Rogério Santana (Orgs.) 2010. 327p. ISBN: 978-85-7282-395-1.
- 91. Cultura de paz, ética e espiritualidade.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos e Raimundo Nonato Junior (Orgs.). 2010. 337p. ISBN: 978-85-7282-403-3.

- 92. Educação ambiental e sustentabilidade II.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2010. 241p. ISBN: 978-85-7282-407-1.
- 93. Ética e as reverberações do fazer.** Kleber Jean Matos Lopes, Emílio Nolasco de Carvalho e Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Orgs.). 2011. 205p. ISBN: 978-85-7282-424-8.
- 94. Contrapontos: democracia, república e constituição no Brasil.** Filomeno Moraes. 2010. 205p. ISBN: 978-85-7282-421-7.
- 95. Paulo Freire: teorias e práticas em educação popular — escola pública, inclusão, humanização (Org.).** 2011. 241p. ISBN: 978-85-7282-419-4.
- 96. Formação de professores e pesquisas em educação: teorias, metodologias, práticas e experiências docentes.** Francisco Ari de Andrade e Jean Mac Cole Tavares Santos (Orgs.). 2011. 307p. ISBN: 978-85-7282-427-9.
- 97. Experiências de avaliação curricular: possibilidades teórico-práticas.** Meirecele Caliope Leitinho e Patrícia Helena Carvalho Holanda (Orgs.). 2011. 208p. ISBN: 978-85-7282-437-8.
- 98. Elogio do cotidiano: educação ambiental e a pedagogia silenciosa da caatinga no sertão piauiense.** Sádía Gonçalves de Castro (Orgs.). 2011. 243p. ISBN: 978-85-7282-438-6.
- 99. Recortes das sexualidades.** Adriano Henrique Caetano Costa, Alexandre Martins Joca e Francisco Pedrosa Ramos Xavier Filho (Orgs.). 2011. 214p. ISBN: 978-85-7282-444-6.
- 100. O Pensamento pedagógico hoje.** José Gerardo Vasconcelos e José Rogério Santana (Orgs.). 2011. 187p. ISBN: 978-85-7282-428-6.
- 101. Inovações, cibercultura e educação.** José Rogério Santana, José Gerardo Vasconcelos, Vania Marilande Ceccatto, Francisco Herbert Lima Vasconcelos e Júlio Wilson Ribeiro (Orgs.). 2011. 301p. ISBN: 978-85-7282-429-3.
- 102. Tribuna de vozes.** José Gerardo Vasconcelos, Renata Rovaris Diorio e Flávio José Moreira Gonçalves (Orgs.). 2011. 530p. ISBN: 978-85-7282-446-0.
- 103. Bioinformática, ciências biomédicas e educação.** José Rogério Santana, Lia Machado Fiuza Fialho, Francisco Fleury Uchoa Santos Júnior, Vânia Marilande Ceccatto (Orgs.). 2011. 277p. ISBN: 978-85-7282-450-7.
- 104. Dialogando sobre metodologia científica.** Helena Marinho, José Rogério Santana e (Orgs.). 2011. 165p. ISBN: 978-85-7282-463-7.
- 105. Cultura, educação, espaço e tempo.** Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Keila Andrade Haiashida, Lia Machado Fiuza Fialho, Rui Martinho Rodrigues e Francisco Ari de Andrade (Orgs.). 2011. 743p. ISBN: 978-85-7282-453-8.
- 106. Artefatos da cultura negra no Ceará.** Henrique Cunha Júnior, Joselina da Silva e Cicera Nunes (Orgs.). 2011. 283p. ISBN: 978-85-7282-464-4.

- 107. Espaços e tempos de aprendizagens:** geografia e educação na cultura. Stanley Braz de Oliveira, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior, José Gerardo Vasconcelos e Márcio Iglésias Araújo Silva (Orgs.). 2011. 157p. ISBN: 978-85-7282-483-5.
- 108. Muitas histórias, muitos olhares:** relatos de pesquisas na história da educação. José Rogério Santana, José Gerardo Vasconcelos, Gabiella Bessa Pereira Maia e Lia Machado Fiuza Fialho (Orgs.). 2011. 339p. ISBN 978-85-7282-466-8.
- 109. Imagem, memória e educação.** José Rogério Santana, José Gerardo Vasconcelos, Lia Machado Fiuza Fialho, Cibelle Amorim Martins e Favianni da Silva (Orgs.). 2011. 322p. ISBN: 978-85-7282-480-4.
- 110. Corpos de rua: cartografia dos saberes Juvenis e o Sociopoetizar dos Desejos dos Educadores.** Shara Jane Holanda Costa Adad. 2011. 391p. ISBN: 978-85-7282-447-7.
- 111. Barão e o prisioneiro: biografia e história de vida em debate.** Charliton José dos Santos Machado, Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior e José Gerardo Vasconcelos. 2011. 76p. ISBN: 978-85-7282-475-0.
- 112. Cultura de paz, ética e espiritualidade II.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2011. 363p. ISBN: 978-85-7282-481-1.
- 113. Educação ambiental e sustentabilidade III.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2011. 331p. ISBN: 978-85-7282-484-2.
- 114. Diálogos em educação ambiental.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos e José Levi Furtado Sampaio (Org.). 2012. 350p. ISBN: 978-85-7282-488-0.
- 115. Artes do sentir: trajetórias de vida e formação.** Ercília Maria Braga de Olinda (Org.). 2011. 406p. ISBN: 978-85-7282-490-3.
- 116. Milagre, martírio, protagonismo da tradição religiosa popular de Juazeiro:** padre Cícero, beata Maria de Araújo, romeiros/as e romarias. Luis Eduardo Torres Bedoya (Org.). 2011. 189p. ISBN: 978-85-7282-462-0.91.
- 117. Formação humana e dialogicidade III:** encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire. João Batista de Oliveira Figueiredo e Maria Eleni Henrique da Silva (Orgs.). 2012. 212p. ISBN: 978-85-7282-454-5.
- 118. As contribuições de Paramahansa Yogananda à educação ambiental.** Arnóbio Albuquerque. 2011. 233p. ISBN: 978-85-7282-456-9.
- 119. Educação brasileira em múltiplos olhares.** Francisco Ari de Andrade, Antonia Rozimar Machado e Rocha, Janote Pires Marques e Helena de Lima Marinho Rodrigues Araújo. 2012. 326p. ISBN: 978-85-7282-499-6.
- 120. Educação musical:** campos de pesquisa, formação e experiências. Luiz Botelho Albuquerque e Pedro Rogério (Orgs.). 2012. 296p. ISBN: 978-7282-505-4.

121. **A questão da prática e da teoria na formação do professor.** Ada Augusta Celestino Bezerra, Marilene Batista da Cruz Nascimento e Edineide Santana (Orgs.). 2012. 218p. ISBN: 978-7282-503-0.
122. **História da educação: real e virtual em debate.** José Gerardo Vasconcelos, José Rogério Santana, Lia Machado Fiuza Fialho. (Orgs.). 2012. 524p. ISBN: 978-85-7282-509-2.
123. **Educação: perspectivas e reflexões contemporâneas.** Alice Nayara dos Santos, Ana Paula Vasconcelos de Oliveira Tahim e Gabrielle Silva Marinho (Orgs.). 2012. 191p. ISBN: 978-85-7282-491-0.
124. **Úlceras por pressão: uma Abordagem Multidisciplinar.** Miriam Viviane Baron, José Rogério Santana, Cristine Brandenburg, Lia Machado Fiuza Fialho e Marcelo Carneiro (Orgs.). 2012. 315p. ISBN: 978-85-7282-489-7.
125. **Somos todos seres muito especiais: uma análise psico-pedagógica da política de educação inclusiva.** Ada Augusta Celestino Bezerra e Maria Auxiliadora Aragão de Souza. 2012. 183p. ISBN: 978-85-7282-517-7.
126. **Memórias de Baobá.** Sandra Haydée Petit e Geranilde Costa e Silva (Orgs.). 2012. 281p. ISBN: 978-85-7282-501-6.
127. **Caldeirão: saberes e práticas educativas.** Célia Camelo de Sousa e Lêda Vasconcelos Carvalho. 2012. 135p. ISBN: 978-85-7282-521-4.
128. **As Redes sociais e seu impacto na cultura e na educação do século XXI.** Ronaldo Nunes Linhares, Simone Lucena, e Andrea Versuti (Orgs.). 2012. 369p. ISBN: 978-85-7282-522-1.
129. **Corpografia: multiplicidades em fusão.** Shara Jane Holanda Costa Adad e Francisco de Oliveira Barros Júnior (Orgs.). 2012. 417p. ISBN: 978-85-7282-527-6.
130. **Infância e instituições educativas em Sergipe.** Miguel André Berger (Org.). 2012. 203p. ISBN: 978-85-7282-519-1.
131. **Cultura de paz, ética e espiritualidade III.** Kelma Socorro Alves Lopes de Matos (Org.). 2012. 437p. ISBN: 978-85-7282-530-6.

PERGAMUM  
BCCE/UFC



[imprece@hotmail.com](mailto:imprece@hotmail.com)

Fone: (85) 3055.0102

Impressão e Acabamento

Este livro, com o formato final de 14cm x 21cm, contém 437 páginas.

O miolo impresso em papel Off-Set 75g/m<sup>2</sup> LD 64cm x 88cm.

A capa impressa no papel Cartão Supremo 250g/m<sup>2</sup> LD 66cmx96cm.

Tiragem de 1.000 exemplares.

Impressão no mês de novembro de 2012.

Fortaleza-Ceará.

A estética da existência, em consonância à complexidade, consiste na forma de pensar a constituição do ser e a capacidade deste instituir seu espaço para viver e assumir as práticas de si a partir da sua sensibilidade e criticidade, razão e sentimentalidade ao que lhe é apresentado como verdadeiro. Corresponde a uma postura na qual o sujeito impede que o “poder” o governe e produz processos de auto-realização.

**Dorgival Gonçalves Fernandes**

Professor Dr. da Universidade Federal de Campina Grande

**Antonia Arisdélia Fonseca M. A. Feitosa**

Professora Dra. da Universidade Federal de Campina Grande



**S**omos adeptas da ideia de que é responsabilidade coletiva divulgarmos ações exitosas e necessárias ao bem estar coletivo em tempos atuais. Tais ações são iniciativas de prevenção à violência compreendidas como educação para a paz, e interferem, de modo positivo, nos relacionamentos, dentre eles os que perpassam a relação professor-aluno.

Apesar de não existir um consenso sobre o que é a paz e termos de lidar com a pluralidade dos sentidos a ela atribuída, evocamos a compreensão da paz positiva que trabalha com os conflitos para render ganhos sociais e educativos (JARES, 2007).

Acreditamos que a riqueza da *práxis* educativa pode ser percebida a partir de saberes, experiências e discussões entre os que se envolvem no processo de ensino e aprendizagem. Para o educador é, portanto, tarefa de libertação facilitar a compreensão crítica do conhecimento.

**Daniela Dias Furlani Sampaio**

Profa. Dra. da Universidade de Fortaleza — UNIFOR

**Kelma Socorro Alves Lopes de Matos**

Profa. Dra. da Universidade Federal do Ceará — UFC

ISBN 978-85-7282-530-6



9 788572 825306