

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

ROSA MARIA DE ALMEIDA MACÊDO

JUVENTUDES, CULTURA DE PAZ E ESCOLA:
transformando possibilidades em realidade

Fortaleza
2012

ROSA MARIA DE ALMEIDA MACÊDO

**JUVENTUDES, CULTURA DE PAZ E ESCOLA:
transformando possibilidades em realidade**

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

Orientadora: Prof^ª Dra. Kelma Socorro Alves Lopes de Matos

Fortaleza

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- M123j Macêdo, Rosa Maria de Almeida.
Juventudes, cultura de paz e escola : transformando possibilidades em realidade / Rosa Maria de Almeida Macêdo. – 2012.
194 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.
Área de Concentração: Educação brasileira.
Orientação: Profª. Dra. Kelma Socorro Alves Lopes de Matos.
- 1.Violência na escola – Teresina(PI). 2.Jovens e violência – Teresina(PI). 3.Disciplina escolar – Teresina(PI). 4.Professores e alunos – Teresina(PI). 5.Ambiente escolar – Teresina(PI). I. Título.

CDD 371.7820835098122

ROSA MARIA DE ALMEIDA MACÊDO

**JUVENTUDES, CULTURA DE PAZ E ESCOLA:
transformando possibilidades em realidade**

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

Aprovado em: 03/05/2012

Banca Examinadora

KELMA SOCORRO ALVES LOPES DE MATOS, Dr^a. Prof^a. – Universidade Federal do Ceará (Presidente)

JOÃO BATISTA DE ALBUQUERQUE FIGUEIREDO, Dr. Prof. - Universidade Federal do Ceará

ÂNGELA MARIA BESSA LINHARES, Dr^a. Prof^a. – Universidade Federal do Ceará

MARIA DO CARMO ALVES DO BOMFIM, Dr^a. Prof^a. - Universidade Federal do Piauí

GRACE TROCCOLI VITORINO, Dr^a. Prof^a. – Universidade de Fortaleza

Este trabalho é dedicado aos meus filhos, **Lívia, Eduardo e Ana Angélica**, amores eternos, presentes que Deus me concedeu e com quem tenho aprendido tantas coisas, dentre elas que a vida não se faz por caminhos lineares, mas por estradas cheias de curvas, veredas e obstáculos; que a força e a coragem para enfrentar a vida, estão em nós, basta saber descobri-las; que o amor é algo que vai além de nós mesmos; que o poder do exemplo é mil vezes maior do que as palavras; que a nossa alegria se encontra em pequenos detalhes; que a nossa vida é indissolivelmente ligada a tantas outras vidas;

Com eles aprendi que mãe não tira férias e que filhos não têm idade, cor, nem sexo. Filho é apenas filho...

Aprendi, sobretudo, que filhos são grandes companheiros, amigos e cúmplices, sem que para isso, se deixe de ser mãe e filho.

Este trabalho, também, é dedicado aos meus pais **Rosendo e Nicinha** (*in memoriam*), a quem devo não apenas a graça da vida, mas, o que sou. Mesmo que usasse todas as palavras do mundo, ainda assim, elas seriam insuficientes para expressar a admiração, a gratidão e o amor que tenho por eles.

AGRADECIMENTOS

Nada no mundo se faz sozinho. Nem tampouco se chega a algum lugar sem a companhia de alguém. Ainda mais: nada do que fazemos se reveste de sentido se antes não tiver adquirido sentido para alguém. Significa dizer que tudo que realizamos e somos traz, direta ou indiretamente, o testemunho da presença de outras pessoas. Por isso, agradeço:

À **Profª Kelma Socorro Alves Lopes de Matos**, minha orientadora, pela competência, firmeza e paciência com que me orientou. Fundamentados no respeito e na valorização do ser humano, nossos encontros, mais que orientações, foram momentos de muito aprendizado, não somente no que diz respeito ao aspecto acadêmico, mas também na dimensão pessoal;

À **Profª Grace Troccoli Vitorino**, pela atenção e disponibilidade em colaborar tanto no primeiro exame de qualificação como na banca de defesa. As sugestões, gentilmente apontadas, me mostraram novos caminhos e vieses, que por sua pertinência foram incorporados ao trabalho, enriquecendo-o;

Ao **Prof. João Batista de Albuquerque Figueiredo**, pela disponibilidade e gentileza, sempre! Pela generosidade em compartilhar seus saberes com as outras pessoas. Pelos momentos agradabilíssimos que passamos durante as aulas de Educação Ambiental e Cultura de Paz e nas reuniões da linha de pesquisa, ocasiões de trocas e de muito aprendizado;

À **Profª Maria do Carmo Alves do Bomfim** – “amiga, jóia rara de se vê!”- pela amizade, incentivo e apoio constantes ao longo desses anos. Com quem tenho aprendido, dentre outras coisas, que Cultura de Paz não se constrói com discurso, mas com trabalho firme e atitudes simples, com persistência e perseverança. Desde a disponibilização de sua biblioteca particular, da qual me vali fartamente e sem cerimônias, a escuta atenciosa nos momentos de dúvidas, a conversa para espairecer, ou como membro da banca dos dois exames de qualificação ao doutorado e na banca de defesa, todas as suas contribuições foram de grande valor;

À **Profª Ângela Maria Bessa Linhares**, que conheci por ocasião da entrevista de seleção para o doutorado e por quem logo nutri grande admiração e respeito. Suas contribuições nos dois exames de qualificação foram extremamente valiosas para o andamento e, mais tarde, conclusão deste trabalho. Por sua indicação fui apresentada à obra de Eduardo Mourão Vasconcelos. Com ela passei a ouvir “Esquadros” de outro modo, aprendi a circular numa ciranda, a ver que simplicidade não é o mesmo que simples e que tudo isso tem a ver com a academia sim!

Aos meus filhos, **Lívia, Eduardo e Ana Angélica** – bem querer sem fim - meus maiores incentivadores nessa empreitada. Pela compreensão demonstrada em todos os momentos, o apoio irrestrito, o colo e os conselhos (sim, filho faz isto também!), pelas alegrias e, acima de tudo por fazerem parte da minha vida;

À minha família, de modo especial, aos meus irmãos, **Ernani e Rômulo** e aos **cunhados Paulo, Lúcia e Gracinha**, amigos, incentivadores, colaboradores e apoio em todas as situações;

À **Ana Maria e Carmelita**, por serem não apenas irmãs queridas, mas, sobretudo, por vivermos juntas a experiência maravilhosa da amizade incondicional e irrestrita. Da certeza de que em cada uma encontramos braços abertos e coração amoroso a nos acolher em todos os momentos!

Ao meu cunhado **Chagas**, pela pessoa que é e como é. Sua bondade e gentileza são tamanhas que chego a pensar que é feito de outra matéria. Silencioso, na maior parte do tempo! Porém, disponível sempre! Personifica a generosidade e exemplifica o desprendimento de todas as formas;

Aos meus sobrinhos queridos, **Roberto, Ricardo, Rodrigo, Ernani Júnior, Felipe, Isadora, Mariane e Leonel**, pela torcida, apoio e carinho, não somente neste período, mas, em todos os momentos. À **Emmanuelle e Cleidiane**, que foram chegando de mansinho e, hoje, se tornaram, também, sobrinhas do coração;

Aos meus pequenos sobrinhos-netos: **Júlia, Giovana e Lucas**, luzes radiantes que apontam para o prosseguimento da vida e para sua beleza. Com eles, a “sisudez” do mundo adulto desaparece, a criança adormecida no adulto pula saltitante e a alegria dá o tom das brincadeiras;

À **Daniela Furlani**, amiga e companheira de travessia, pela disponibilidade, presteza e atenção com que sempre me tratou; pelos momentos compartilhados, tanto aqueles que foram de intensa alegria e entusiasmo como aqueles em que as dúvidas e angústias teimavam em adentrar em nossos corações e mentes;

Aos colegas professores da Universidade Federal do Piauí do Departamento de Fundamentos da Educação, de modo particular a **Vilani Cosme, Ivana Ibiapina, Socorro Paixão, Glória Ferro e Ana Valéria Lustosa** pelo incentivo e apoio constantes;

À **comunidade escolar Maria Melo**: equipe gestora, professores, funcionários e alunos, pela forma como me acolheram, possibilitando-me a realização da pesquisa-intervenção. A colaboração, a disponibilidade e a aceitação foram fundamentais para que o estudo se concretizasse da melhor maneira possível;

Aos jovens participantes da pesquisa e, de modo especial a: **Elisnaira, Gabriel, Liliane, Amanda, Raylane, Nágila, Michelle, Ana Paula, Rafaela, Olívia, Bruno, Layane e Luana**, por tudo que representaram neste percurso investigativo. Sem eles, certamente, nada disso eu teria realizado. Poderia até tê-lo feito de outra forma, mas faltaria a cor, o tom e o brilho de suas falas e do seu jeito de ser;

À **Maria Santana**, pelo que tem feito por mim e pelos meus filhos. Por cuidar de tudo, me libertando das preocupações diárias dos afazeres domésticos e me deixando disponível para que eu pudesse realizar com mais tranquilidade este trabalho;

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação: **Geisa Sydrião, Nataly Holanda, Adalgisa Feitosa e Sérgio Ricardo**, pela presteza, respeito e disponibilidade com que sempre atenderam às nossas solicitações, inquietações e dúvidas;

Aos colegas de curso, encontro maravilhoso de pessoas tão diversas: **Maria Cecília Calaça, Nívia Costa, Célio Coutinho, Teresa Buonomo, Marizete Fonseca, Aluísio Beviláqua, Suzy Élide Lins, Sahmaroni Rodrigues** e tantos outros que deram um colorido especial ao nosso cotidiano na UFC: nas aulas, nos corredores ou simplesmente na cantina da Gina;

À **Universidade Federal do Piauí**, pela liberação de minhas atividades docentes, possibilitando-me a produção da tese com mais dedicação, aprofundamento e tranquilidade;

Ao **CNPq**, por ter me agraciado com uma bolsa de estudos, o que me permitiu viabilizar esta investigação de modo mais tranqüilo, especialmente em relação à aquisição de materiais e bibliografia pertinente ao tema abordado.

CREDO

Creio em mim mesmo.
Creio nos que trabalham comigo.
Creio nos meus amigos e creio na minha família.
Creio que Deus me emprestará
tudo que necessito para triunfar,
contanto que eu me esforce para alcançar
com meios lícitos e honestos.
Creio nas orações e nunca fecharei
meus olhos para dormir,
sem pedir antes a devida orientação
a fim de ser paciente com os outros
e tolerante com os que
não acreditam no que eu acredito.
Creio que o triunfo é resultado de esforço inteligente,
que não depende da sorte, da magia,
de amigos, companheiros duvidosos ou de meu chefe.
Creio que tirarei da vida exatamente o que nela colocar.
Serei cauteloso quando tratar os outros,
como quero que eles sejam comigo.
Não caluniarei aqueles que não gosto.
Não diminuirei meu trabalho por ver
que os outros o fazem.
Prestarei o melhor serviço de que sou capaz,
porque jurei a mim mesmo triunfar na vida,
e sei que o triunfo é sempre resultado
do esforço consciente e eficaz.
Finalmente, perdoarei os que me ofendem,
porque compreendo que às vezes
ofendo os outros e necessito de perdão.

(Mahatma Gandhi)

RESUMO

A presente investigação foi realizada de junho de 2010 a junho de 2011, na Escola Maria Melo em Teresina-Piauí, com o objetivo de contribuir na construção de uma Cultura de Paz neste ambiente escolar. O estudo, na modalidade pesquisa-intervenção, envolveu 71 alunos de 6º ao 9º do ensino fundamental, a equipe gestora, funcionários e professores. Em conformidade com este tipo de pesquisa, construí o campo de análise, formado pelo conjunto dos aportes teóricos que tratam sobre: processo de institucionalização; pesquisa-intervenção; juventude e Cultura de Paz. Como campo de intervenção, escolhi uma escola pública, onde houvesse demanda e a adesão voluntária da comunidade escolar. Os dispositivos de análise ou estratégias de ação foram variados: grupos focais, encontros, oficinas temáticas e questionários. Os resultados mostram que os jovens são vistos pela maioria dos professores como desinteressados pelos estudos, indisciplinados e em algumas situações violentos. A culpa pela existência desses problemas é atribuída à família que, segundo eles, não educa nem impõe limites. Em contraste, os jovens se percebem positivamente, reconhecem as dificuldades e os obstáculos que enfrentam no dia a dia, demonstram valorizar os estudos e se vêem como pessoas capazes de contribuir para melhorar o contexto onde vivem. Ao mesmo tempo em que vivem a ambiguidade e a imprecisão em relação ao que são, consideram a juventude um momento “maravilhoso”, “passageiro”, onde os erros são “permitidos”. Quanto à paz, percebi, por parte dos membros da comunidade escolar, a predominância da concepção negativa, na qual a paz é associada à quietude e harmonia, a não existência de conflitos e como atributo individual. Em decorrência disso, há uma dificuldade para pensar a paz como realidade intersubjetiva e como processo que se realiza coletivamente. Verifiquei, também, que a proposta pedagógica da Escola tem como foco a transmissão dos conteúdos, não havendo tempo e espaço para a abordagem de aspectos essenciais e constitutivos da vida humana. A partir disso, é possível inferir que a compreensão de paz, violência, juventude, escola e cultura de paz, explicitada pelos participantes da pesquisa, mostra que estas instituições apresentam tipificações de ações com caráter controlador de condutas, atitudes e discursos, fato que pode explicar a resistência apresentada por alguns membros da comunidade escolar para mudar suas práticas cotidianas, mesmo após um processo de reflexão. É importante ressaltar, porém, que a realização da pesquisa-intervenção representou um avanço nesse sentido, particularmente no que se refere à revisão da noção de paz, que após os debates e problematizações, mostrou-se mais próxima da acepção positiva, o que pode sinalizar o passo inicial na construção de uma Cultura de Paz nesta Escola.

Palavras-chaves: Juventudes. Cultura de Paz. Escola.

ABSTRACT

This research was conducted between June 2010 and June 2011, in the School Maria Melo, Teresina-Piauí, in order to contribute to building a Culture of Peace in the school environment. The study, in the form research-intervention, involved 71 students from 6th to 9th of elementary school, the management team, staff and teachers. In accord to this type of research, was built the field of analysis, formed by all the theoretical contributions that deal with: the process of institutionalization, research-intervention, youth and Culture of Peace. As a field of intervention, chose a public school, where there was the demand and voluntary compliance of the community school. The devices of analysis or action strategies were varied: focus groups, meetings, thematic workshops and questionnaires. The results show that young people are seen by most teachers as being uninterested in studies, undisciplined, and in some cases violent. The blame for the existence of these problems is attributed to the family, they say, does not educate or impose limits. In contrast, young people are perceived positively, recognize the difficulties and obstacles they face in everyday life, show value for studies and see themselves as people who can contribute to improving the environment where they live. While living the ambiguity and vagueness in relation to what they are, considered youth a moment "wonderful", "passenger" where the errors are "allowed". Relative to peace, I realized, by part of members of the school community, the predominance of negative conception, in which peace is associated with tranquility and harmony, the absence of conflicts and as individual attribute. As a result, it is difficult to think of peace as intersubjective reality and as a process that takes place collectively. I checked also the pedagogical School proposes and could note its focus is on the transmission of content, with no time and space for approach of essential and constitute aspects of human life. From this we can infer that the understanding of peace, violence, youth, school and culture of peace, explained by the research shows that these institutions have typifications of actions with a controller character of behaviors, attitudes and discourse, which may explain the resistance of some members of the school community to change their daily practices, even after a process of reflection. Importantly, however, that the research-intervention represented a breakthrough in this direction, particularly as regards the revision of the concept of peace, that after the debates and concerns, was closest to the positive sense, which can signal the first step in building a Culture of Peace in this school.

Keywords: Youth. Culture of Peace. School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Desenho 01 – Grupo focal.....	75
Desenho 02 – Grupo focal.....	75
Desenho 03 – Grupo focal.....	75
Desenho 04 – Grupo focal.....	75
Foto 01 - Oficina temática.....	76
Foto 02 - Oficina temática.....	76
Foto 03 – Oficina temática.....	76
Foto 04 – Oficina temática.....	76
Foto 05 – Oficina temática.....	76
Foto 06 – Oficina temática.....	76
Desenho 05 - Grupo focal.....	79
Desenho 06 - Oficina temática.....	104
Foto 07 – Oficina temática.....	108
Foto 08 - Oficina temática.....	108
Foto 09 - Oficina temática.....	110
Foto 10 – Palestra sobre o ECA.....	127

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CDVHS – Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FAPEPI – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí
GREs – Gerências Regionais de Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDJ - Índice de Desenvolvimento da Juventude
Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONGs – Organizações Não-Governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PSSEVH – Programa Sathya Sai de Educação em Valores Humanos
PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-RS – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
SEDUC – Secretaria de Educação/Piauí
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação/Teresina-Piauí
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso
UFC – Universidade Federal do Ceará
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UFPA – Universidade Federal do Pará
UFPI – Universidade Federal do Piauí
UNAMA – Universidade da Amazônia
VIVE – Programa Vivendo Valores em Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I.....	22
1 CONSTRUINDO CULTURA DE PAZ: CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	23
1.1 Os caminhos da pesquisa: os “lugares” por onde andei.....	24
1.2 Os pressupostos ontológicos e epistemológicos da pesquisa.....	31
1.3 A pesquisa-intervenção como dispositivo de mudança.....	34
1.4 Organizando os caminhos da pesquisa: algumas definições.....	38
1.5 Construindo o campo de intervenção: o caminho até a Escola Maria Melo.....	46
1.6 A Escola Maria Melo: conhecendo o campo de intervenção.....	48
CAPÍTULO II.....	55
2 A JUVENTUDE E SUAS MÚLTIPLAS FORMAS DE SER E DE SE SENTIR JOVEM.....	56
2.1 Juventude(s): uma categoria social.....	57
2.2 Em busca dos fios que fazem a juventude da Escola Maria Melo.....	68
2.2.1 Primeiro fio: a família como lugar de segurança, apesar de tudo!.....	70
2.2.2 Segundo fio: tempo livre e lazer.....	72
2.2.3 Terceiro fio: a escola como lugar de sociabilidade.....	74
2.2.4 Quarto fio: namorar ou ficar?.....	77
2.3 Ligando os fios cuidadosamente: quem são os jovens da Escola Maria Melo.....	80
CAPÍTULO III.....	83
3 A PAZ: NÓS PODEMOS CONSTRUIR ESTA CULTURA.....	84
3.1 A Paz: notas introdutórias.....	85
3.2 Exercitando uma nova compreensão de paz.....	90
3.3 Cultura de Paz: revisando para compreender.....	95
3.4 A Paz: desenvolvendo atitudes para construir uma nova cultura.....	101
3.5 Na tentativa de visibilizar uma Cultura de Paz na Escola Maria Melo.....	112

CAPÍTULO IV	115
4 A ESCOLA COMO LUGAR DE CONSTRUÇÃO DA PAZ	116
4.1 Educação e Escola: reflexões iniciais.....	119
4.2 Relação Escola e Família: encontros e desencontros.....	122
4.3 Entre o dito e o realizado: a educação na Escola Maria Melo.....	130
4.4 A educação integral como instrumento de promoção da paz.....	134
4.5 A construção da paz na Escola Maria Melo: olhando possibilidades.....	140
4.6 O ponto de chegada pode ser o ponto de partida: o que temos e onde queremos chegar na busca da paz.....	145
CONSIDERAÇÕES FINAIS	151
Ligando pontos, tecendo significados	152
Referências	160
Apêndices	168
Anexos	176

INTRODUÇÃO

TEMPO DE PAZ

E haverá um tempo
Em que o Céu será testemunha
Do maior de todos os descobrimentos:
O da fraternidade entre os povos!

E, quando isso acontecer,
Um arco-íris de cores brancas
Cruzará os céus de ponta a ponta
Neutralizando botas, marchas, fuzis,
Bombas mortíferas, canhões, estilhaços:
Imagens de gente aos pedaços...

Será, então, um tempo de paz!
E, neste dia, as páginas do mundo
estarão floridas,
Cicatrizando-se as feridas,
Pelo gesto do perdão,
Do abraço, do beijo, do aperto de mãos!

Então, os homens haverão de presenciar
O sorriso de crianças sem medo,
O aproximar de diferentes histórias
Num tempo que ficará para sempre
Na memória de todos;
Um tempo eterno de paz!

(Geni Bertoni Nimtz)

Introdução

Segundo Pierre Weil (2002), 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. 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. Acumulamos conhecimentos em quantidade, porém, falta-nos sabedoria para utilizá-los adequadamente em prol de toda a humanidade e não somente de algumas pessoas, grupos ou nações. Ou seja, ao mesmo tempo em que o processo de modernização trouxe-nos benefícios, também nos impôs ônus, como, por exemplo, a crescente individualização no nosso modo de ser, que nos leva, dentre outras coisas, à indiferença ao outro (MILANI, 2003a; WEIL, 2002; YUS, 2002).

Uma das heranças da modernidade, nos cinco séculos em que o ser humano se submeteu à ditadura da razão, sem dúvida, foi a fragmentação: do mundo em territórios pelo que se mata e morre; da unidade do conhecimento em pedaços distribuídos aos especialistas e da própria ciência que se subdivide; do homem, esfacelado em corpo, emoção, razão, intuição e espiritualidade, sendo esta a mais ameaçadora forma de fragmentação porque priva o ser humano de sua riqueza multidimensional (WEIL, 2002; MORIN, 2010, 2011a, 2011b, ARAÚJO, 2008).

De acordo com Weil (2002, p. 26) a crise de fragmentação chegou ao seu limite extremo e a humanidade é chamada, agora, a “colar as partes que ela mesma separou”, a costurar e articular aquilo que foi disperso (MORIN, 2010). A escola não está fora desse

cenário e é chamada a dar a sua contribuição no sentido de recuperar a unidade perdida. Fazer isso, para Weil (2002), é (re)conquistar a paz.

Como professora em cursos de formação docente e como pesquisadora, tenho me interessado por essas questões. De modo particular, tem-me causado preocupação a violência cada vez mais presente no ambiente escolar bem como as formas utilizadas para abordá-la, especialmente por saber que as mais comuns são aquelas que têm como enfoque a repressão ou as que apontam a estrutura sócioeconômica como as causas da violência. De acordo com Milani (2003b), na escola, este último enfoque está muito presente nos discursos dos professores¹, de maneira explícita ou não, fundamentando uma postura quase sempre determinista em relação ao problema a ponto de os profissionais da escola não conseguirem reconhecer outras possibilidades disponíveis para o enfrentamento dessa problemática.

Desse modo, a escola vive uma situação singular. Há uma queixa geral por parte dos professores e diretores em relação à indisciplina e à violência, cada vez mais recorrentes no cotidiano escolar e de que estas seriam as principais causas dos problemas existentes, principalmente, do baixo rendimento dos alunos e do desgaste nas relações interpessoais entre alunos e professores (MACÊDO, 2001). No entanto, no que concerne à adoção de medidas ou estratégias que possam modificar esse quadro, infelizmente, ainda não é possível afirmar que existam grandes avanços, muito embora tenhamos de lembrar que diversas iniciativas exitosas já existem, neste sentido. Segundo Milani (2003b) há muitos equívocos em torno do tema da violência e da paz, dentre os quais a naturalização desses conceitos, o que tem levado as pessoas a apresentarem respostas igualmente equivocadas que, ao invés de ajudar na solução dos problemas, contribuem apenas para agravá-los.

Infere-se, com isso, que em muitas escolas, o clima emocional existente não favorece o desenvolvimento satisfatório do processo ensino-aprendizagem, contribuindo para o baixo desempenho dos alunos. A importância desse fator foi verificada em um estudo realizado em catorze países, incluindo o Brasil, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), sobre a qualidade da Educação na América Latina. Os resultados dessa pesquisa, publicados no livro **A Escola e a Desigualdade** (CASASSUS, 2007), mostram que fatores como docentes com formação sólida, avaliação sistemática, material didático suficiente, prédios adequados e famílias participativas favorecem o bom

¹ Esclareço que o sexismo da linguagem e as questões de gênero presentes nesta relação são conhecidos por mim, todavia, por questões de fluidez do texto, decidi flexionar no masculino os substantivos que se referem ao gênero feminino e masculino.

desempenho dos alunos. Entretanto, correspondendo à soma desse conjunto de fatores, o aspecto de maior peso é a existência de um ambiente emocional adequado, gerado pelo bom relacionamento entre professor e aluno. De acordo com esse estudo, nas escolas onde os alunos se dão bem com os colegas e com os professores, não há brigas, o relacionamento entre eles é melhor, não há interrupções durante as aulas e o desempenho escolar é superior ao apresentado em escolas onde o clima emocional é desfavorável. Além disso, segundo Nunes (2011), o aperfeiçoamento nas relações interpessoais e sociais, contribui para que problemas comuns apresentados pela complexidade da vida em sociedade sejam mais facilmente resolvidos, repercutindo na melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Não há dúvidas, portanto, quanto à necessidade de a escola desenvolver estratégias para que se torne um ambiente agradável tanto para os alunos como para os professores e funcionários. Além disso, como espaço de aprendizagem e de convivência, a escola deve dispor dos instrumentos necessários à aprendizagem de uma cultura de paz e de não-violência, colocando-a como uma das suas finalidades. A UNESCO (A/RES//53/243, 1999), cuja missão principal é a construção da paz e da segurança no mundo, por meio da educação, da ciência e da cultura, há muito tem se preocupado com a educação para a paz e com uma escola que incentive os valores, as atitudes e os comportamentos para a paz; que busque desenvolver atividades e projetos institucionais capazes de promover os valores da civilidade, da prática da não-violência, do respeito ao próximo; que ofereça o aprendizado de meios pacíficos para a resolução dos conflitos escolares através do diálogo, da negociação, da construção do consenso, da não-violência ativa e que busque consolidar estilos de vida e comportamentos que sejam de respeito ao próximo e de solidariedade.

Esse enfoque da cultura de paz é, de acordo com Milani (2003b), Jares (2002, 2007) e com as recomendações da UNESCO (A/RES//53/243, 1999), o mais adequado no enfrentamento da violência, posição da qual compartilho. A Declaração sobre uma Cultura de Paz aprovada pela Assembléia Geral das Nações Unidas, em 13 de setembro de 1999, afirma em seu artigo 4º que “A educação, em todos os níveis, é um dos meios fundamentais para construir uma Cultura de Paz [...]” e acrescenta, no Artigo 8º que,

Desempenham papel-chave na promoção de uma Cultura de Paz os pais, os professores, os políticos, os jornalistas, os órgãos e grupos religiosos, os intelectuais, os que realizam atividades científicas, filosóficas, criativas e artísticas, os trabalhadores em saúde e de atividades humanitárias, os trabalhadores sociais, os que exercem funções diretivas nos diversos níveis, bem como as organizações não-governamentais.

Como se pode apreender, todos são conclamados a colaborar na construção de uma Cultura de Paz e, nesse sentido, os professores, de acordo com Jares (2002, 2007), Tuvilla Rayo (2004) e Nunes (2011), tem papel fundamental nesta tarefa e devem promover situações e oportunidades para que os seus alunos vivenciem experiências essenciais para o aprendizado do convívio e valorização do ser humano.

No entanto, na prática, o que se encontra no dia-a-dia das escolas é algo bem diferente. A preocupação excessiva com a transmissão dos conteúdos não tem deixado espaço nem tempo para que os professores se voltem também para a formação de valores e habilidades que motivem para uma convivência pacífica. Diante disso, formulo as seguintes questões: Ora, se as relações humanas no interior da escola se encontram desgastadas, gerando uma tensão que muitas vezes explode em atos de violência e se isso repercute na dificuldade de convivência e no desempenho dos alunos, como é possível deixar esta questão de lado? O que falta à escola para concretizar uma proposta pedagógica que, de fato, se volte para a formação integral do aluno, uma vez que essa finalidade encontra-se bem alinhada nos discursos dos seus profissionais? Como desejar que a escola se transforme em um ambiente de paz, se os aspectos relacionados à sua promoção não são vivenciados no dia-a-dia ou, sequer, mencionados?

Ao refletir sobre esta problemática, tenho voltado minha atenção, sobretudo, para os jovens, pois, de modo geral e, na escola, estes, são continuamente relacionados a eventos de violência, deixando transparecer uma visão negativa sobre eles que é compartilhada por muitos educadores que os veem como imaturos, desinteressados e bagunceiros. Infelizmente, esta concepção negativa sobre os jovens prevalece na maioria das pessoas, sendo poucos os que os concebem de modo positivo. Compartilho com Matos (2003, 2007) da convicção de que os jovens possuem um potencial positivo e uma capacidade enorme de transformação da realidade e é dessa forma que precisamos vê-los.

Diante disso, tenho realizado estudos e vivenciado experiências que têm me permitido compreender melhor o assunto e, ao mesmo tempo, provocado novas inquietações, que me instigam a querer respondê-las. Acredito na possibilidade de transformar a realidade da escola, tornando-a um lugar agradável de formação humana, por isso, não seria nenhuma impropriedade afirmar que, para além de ensinar conteúdos, a escola deve ter como finalidade contribuir, por meio da atividade pedagógica, para que alunos e professores se tornem pessoas felizes.

Foi esta crença que me levou, no curso de Doutorado, a realizar a pesquisa-intervenção da qual trato neste documento, na Escola Maria Melo, em Teresina-Pi, em que

envolvi 71 alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, professores, equipe gestora e demais funcionários, com o objetivo geral de contribuir para a construção de uma cultura de paz naquele ambiente escolar. A minha tese neste trabalho é de que é possível construir uma cultura de paz e de não violência na escola, a partir do envolvimento de todos, especialmente dos jovens. Ela se fundamenta na minha convicção de que: 1. a realidade é socialmente construída (BERGER e LUCKMANN, 2004, 2008), portanto, a violência e a paz não são naturais ao ser humano, mas aprendidas. Significa dizer que assim como se constrói a cultura da violência, também se pode construir a cultura da paz (JARES, 2002, 2007; GUIMARÃES, 2003, 2005, 2006); 2. a escola é lugar, por excelência, de construção da paz, por ser um espaço de convivência e palco de diversidades e diferenças de etnias, sexos, origens, idades, condições socioeconômicas, ideias, dentre outras, portanto, lugar de heterogeneidade e de tensões que podem e devem ser utilizadas como oportunidades para o aprendizado da convivência (NUNES, 2011; JARES, 2002, 2007, RABANNI, 2003); 3. os jovens, ao contrário da concepção corrente que os vê de modo negativo, apresentam enorme capacidade de envolvimento com os problemas da realidade e mostram-se disponíveis para colaborar na solução dos mesmos, inclusive, apresentando alternativas neste sentido. Vejo-os, assim como Abramo (1997), Matos (2003, 2006, 2007), positivamente como potencial de transformação social.

A experiência de pesquisa-intervenção na Escola Maria Melo e seus resultados são apresentados neste Documento organizado em quatro capítulos como segue:

Capítulo I - Construindo Cultura de Paz: caminhos metodológicos, subdividido em seis seções. Apresento o percurso metodológico que fiz para realização do estudo, iniciando por falar um pouco da minha trajetória como professora-pesquisadora, por considerar que, nela, encontram-se os motivos do meu interesse e envolvimento com o tema bem como de sua escolha como objeto de estudo. Em seguida, destaco os pressupostos ontológicos e epistemológicos que fundamentam a investigação e aponto a pesquisa-intervenção como opção metodológica, destacando-a como dispositivo capaz de promover mudanças. Também descrevo o processo de organização dos caminhos da pesquisa, em que precisei fazer os três movimentos da pesquisa-intervenção (ROCHA, 2006): primeiro, a construção do campo de análise, representado pelo conjunto dos aportes teóricos que dão sustentação à análise e interpretação do objeto de estudo; segundo, a construção do campo de intervenção, a Escola Maria Melo; e, terceiro, a construção dos dispositivos de análise ou mobilizadores, representados pelas diferentes estratégias e técnicas utilizadas na investigação. Ao final, faço uma descrição e caracterização da Escola pesquisada e do seu entorno.

Capítulo II – A Juventude e suas múltiplas formas de ser e de se sentir jovem, subdividido em três seções e, como sugere seu título, dedicado ao tema Juventude. Nele, descrevo a experiência com os jovens da Escola Maria Melo, durante a realização da pesquisa-intervenção. A partir das contribuições de autores como Matos (2001, 2003, 2006, 2007), Dayrell (2007), Dayrell e Carrano (s/d), Groppo (2000), Abramo (1997) e Peralva (1997) dentre outros, faço uma reflexão sobre o modo como a juventude tem sido tematizada ao longo dos últimos anos, no Brasil, e suas implicações na forma como os jovens são percebidos, ou definidos. Na seção seguinte, mostro os jovens que fizeram parte da pesquisa-intervenção e aponto suas percepções a respeito da família, do lazer e diversão, da escola e de temas como o namoro e o “ficar”. No final do Capítulo, ainda sobre os jovens, apresento o que eles pensam a respeito de si, como se percebem e como vivem esse momento.

Capítulo III - A Paz: nós podemos construir esta cultura. Na primeira parte, introduzi o tema com uma reflexão em torno do conceito de paz, retomando historicamente alguns elementos que nos ajudam a recuperar a simbólica da paz construída pela humanidade e que nos leva a compreender o seu sentido, hoje. Em seguida, relato os momentos vivenciados com os jovens, quando busquei apreender a concepção de paz predominante entre eles e, ao mesmo tempo, exercitar nova compreensão do conceito. Na terceira seção, falo sobre a Cultura de Paz e enfatizo a necessidade de sua construção. Na quarta seção, apresento a experiência com os jovens, durante a realização de oficinas temáticas com o objetivo de desenvolver atitudes e valores relacionados à Cultura de Paz e, na última seção, retomo o que foi abordado ao longo do capítulo, a fim de visibilizar a construção da Cultura de Paz na Escola Maria Melo.

Capítulo IV – A Escola como lugar de construção da Paz, subdividido em cinco seções. Na primeira, faço um exercício de reflexão sobre a escola e a educação evidenciando a importância que ambas têm para a vida do ser humano, especialmente, em uma sociedade que se torna cada vez mais complexa. Em seguida, reflito sobre as relações entre a escola e a comunidade e, de modo particular, com as famílias dos alunos, tendo em vista que esta relação tem sido problemática, caracterizando-se por práticas acusatórias dos dois lados. Chamo a atenção para a necessidade de a escola buscar alternativas de aproximação com as famílias, considerando-se que isto resultará em benefícios para as duas instituições educativas e, mais proximamente, para os alunos. Na terceira seção, a partir do que pude observar na investigação, apresento o que chamo de dicotomia entre o dito e o realizado, para assinalar o distanciamento entre o que é preconizado pela escola, em termos de proposta educativa, e o que de fato é concretizado no seu cotidiano. Na quarta seção, defendo a adoção de uma

proposta de educação integral, como instrumento de construção da Cultura de Paz, haja vista que nela o aluno é considerado na sua integralidade e não somente na sua dimensão cognitiva. Finalizo o capítulo, apresentando os encaminhamentos e proposições da comunidade escolar, resultantes do processo de intervenção e, sistematizados no Seminário “**A escola como lugar de construção da Cultura de Paz**”, ocasião em que fiz o encerramento do trabalho de investigação na Escola Maria Melo.

CAPÍTULO I

O aprendizado da vida deve dar consciência de que a “verdadeira vida” [...], não está tanto nas necessidades utilitárias – às quais ninguém consegue escapar –, mas na plenitude de si e na qualidade poética da existência, porque viver exige, de cada um, lucidez e compreensão ao mesmo tempo, e, mais amplamente, a mobilização de todas as aptidões humanas.

(Edgar Morin)

1. Construindo Cultura de Paz: caminhos metodológicos

[...] por que não buscar quebrar a rotina de nossa vivência tradicional em nossa própria casa e vislumbrar os objetos de nosso cotidiano buscando variar tanto nossas perspectivas de tempo, para um tempo humano mais lento, e/ou para um tempo efêmero de um fenômeno temático casual e único, quanto do sentido da ação, para um olhar contemplativo e não pragmático? Por que não variar a dimensão e a escala das coisas ao tentar distinguir, por exemplo, detalhes dos objetos, ou tentar explorar novos enquadramentos e ângulos de visão, de múltiplas perspectivas?

[...] se essa vivência diferente do tempo, da visão contemplativa e da escala puder ser estendida a outros momentos e ambientes mais amplos, incorpore-a no seu passeio de fim de tarde ou noite, ou de fim de semana, e não será difícil começar a identificar nas paisagens também as linhas, seja nos esboços curvos da natureza às retas dos artefatos humanos, ou as formas, sejam elas básicas, como o círculo, o quadrado ou retângulo, e suas infinitas variações, distorções e combinações.

(Eduardo Mourão Vasconcelos)

Recorri às palavras de Vasconcelos (2009, p. 24-25) para iniciar este capítulo porque elas resumem, de algum modo, o seu conteúdo e a sua intenção. Elas nos falam de coisas simples e, ao mesmo tempo, complexas e nos convidam a desconstruir padrões culturais, subjetivos e ideológicos rígidos, e a deixar de lado uma cosmovisão² pessoal e etnocentrista para desenvolver olhares mais criativos sobre a realidade.

Sei que não é fácil. Mas, também, sei que é necessário fazê-lo!

Na realização da pesquisa a escolha de uma metodologia que se ajuste aos objetivos propostos é um dilema característico dessa situação. Mas, como diz Vasconcelos (2009), até que ponto estamos dispostos a mudar a rotina, a sair do óbvio para nos lançar ao novo, à variação, à aventura e à ousadia? A questão é que, se não quebramos a rotina nem variamos nossa perspectiva, corremos o risco de permanecer na mesmice e de adotar sempre uma postura medrosa e defensiva diante do mundo. Assim como na experiência estética através da fotografia podemos captar as cores e formas do mundo a partir de ângulos e perspectivas diversas, também poderemos nos inspirar para fazer algo parecido no campo da pesquisa.

Ao definir como objetivo do estudo contribuir para a construção de uma cultura de paz em uma escola pública a partir da participação dos jovens, a principal dúvida que me

² Compreendo por cosmovisão a visão do mundo de um indivíduo, de uma sociedade ou de parte dela, isto é, uma concepção do mundo (CEGALLA, 2005, ARAÚJO, 2008; VASCONCELOS, 2009).

ocorreu foi quanto à escolha de uma metodologia adequada. A questão não era apenas como “coletar os dados” sobre esta realidade, mas como eu poderia colaborar para que a pesquisa se tornasse, ela própria, um instrumento no processo de mudança da realidade como, aliás, deve ser toda pesquisa. Logo de início percebi que precisaria utilizar uma metodologia que permitisse desencadear um processo de problematização do cotidiano, tendo em vista que a construção de uma cultura de paz implica em um processo de desnaturalização de determinadas práticas sociais, evidenciando seus aspectos sociais e históricos. Optei pela pesquisa-intervenção, perspectiva que aponta para uma concepção de homem que se torna humano nas relações sociais, para uma compreensão da realidade como construção social e para o entendimento de que os fenômenos que fazem parte desta realidade são complexos e, como tais, não se oferecem ao desvelamento pelo caminho da simplicidade nem da homogeneização (VASCONCELOS, 2009; MORIN, 2010, 2011a, 2001b). Creio ser esta, dentre as abordagens qualitativas, a mais adequada para o objetivo a que me propus com esta investigação.

Neste Capítulo dedicado à metodologia trato dos aspectos que envolvem a minha escolha pela pesquisa-intervenção, por ser esta uma alternativa que vem sendo utilizada em diversas áreas, na tentativa de superar os tradicionais modelos de investigação em que ainda se encontram presentes dualidades como: pesquisador e pesquisado; sujeito e objeto; teoria e prática (ROCHA, 2006, ROCHA e AGUIAR, 2003). Para uma melhor compreensão, descrevo, de modo breve, a minha trajetória como professora-pesquisadora, pois entendo que nela podem ser encontradas as razões que me levaram a escolher como objeto de estudo, no curso de Doutorado, a construção da Cultura de Paz no ambiente escolar, e a pesquisa-intervenção como opção metodológica para abordá-lo e apresento os pressupostos ontológicos e epistemológicos que dão sustentação à pesquisa; a seguir, descrevo a pesquisa-intervenção destacando-a como dispositivo que pode levar à mudança de uma realidade; mostro, ainda, como se deu o processo de organização dos caminhos para a construção do campo onde seria realizada a intervenção, o trajeto que fiz até chegar lá, finalizando com sua descrição e caracterização.

1.1 Os caminhos da pesquisa: os “lugares” por onde andei

O caminho é mais ou menos longo, por isso, adoto como ponto de partida o ano de 1998 quando, ao fazer um curso de Especialização, fui orientada pela professora da disciplina, Metodologia da Pesquisa, a “procurar” um objeto de estudo sobre o qual deveria fazer o

trabalho monográfico final. Lembro que me senti muito angustiada, pois, à medida que os dias iam passando, não conseguia “encontrar” o “tal objeto”. Numa das vezes em que falava com a professora sobre essa minha angústia, ela me perguntou: *Como você não conseguiu encontrar um objeto para estudar se a realidade está cheia deles? Olhou bem ao seu redor?* Saí com aquela frase na minha mente e, à noite, em casa, procurei pensar sobre o meu cotidiano na escola da rede municipal onde trabalhava como pedagoga e lembrei-me das queixas diárias dos professores a respeito do comportamento dos alunos que resultavam, quase sempre, no encaminhamento deles para a diretoria. De fato. Como eu não havia visto antes, se o meu objeto estava ali, na minha frente, se oferecendo a mim para ser investigado?

Naquele momento, praticamente, todas as conversas giravam em torno de um mesmo assunto: a indisciplina dos alunos. Não apenas na escola em que trabalhava, mas também em outras da rede municipal, onde, de acordo com os colegas pedagogos, a situação era bem parecida. Havia uma queixa geral em relação ao comportamento dos alunos e a manifestação de um sentimento de impotência por parte dos professores, por não saberem como agir diante dos eventos, cada vez mais frequentes, de indisciplina. Encontrei, enfim, o meu objeto de estudo: a indisciplina escolar e sobre ele me dediquei durante o curso de Especialização, apresentando como trabalho final “Indisciplina em sala de aula: o que fazer?”

Entretanto, senti-me insatisfeita, pois o tempo não fora suficiente para que eu pudesse compreender melhor o tema, o que me levou a elegê-lo novamente como objeto de estudo, em 2000, no curso de Mestrado. Procurei aprofundar algumas questões, especialmente em relação aos sentimentos dos professores acerca da indisciplina; por isso, estabeleci como objetivo geral apreender as suas representações sociais³ sobre o fenômeno. O estudo mostrou que o grupo de professores pesquisado (escolas públicas e privadas) compartilhava de uma representação social sobre a indisciplina, como todo comportamento considerado diferente do que é esperado de um “bom aluno” (ser quieto, não questionar, fazer as tarefas, obedecer) e que se coloca frontalmente contrário à autoridade docente. Também revelou que a indisciplina como fenômeno “democrático”, manifesta-se tanto em escolas da rede pública como da rede privada, exigindo, porém, abordagem específica para cada realidade (MACÊDO, 2001, 2006a, SILVA, 2004). Ao final, apresentei os resultados e apontei sugestões para os professores em relação ao enfrentamento da indisciplina na escola.

³ O termo Representações Sociais foi inaugurado por Serge Moscovici e designa o conjunto de fenômenos, o seu conceito e a teoria criada para explicá-lo. Desse modo, “Por representações sociais, entendemos um conjunto de conceitos, proposições e explicações originado na vida cotidiana, no curso de comunicações interpessoais” (MOSCOVICI, 1981, p. 181).

Concluí o curso e, apesar de ter melhorado a compreensão sobre o fenômeno, a inquietação permaneceu em mim. Afinal, como diz Matos (2003, p. 24), “as pesquisas são perguntas que nos levam a outras perguntas, a muitas respostas, e a outras tantas questões...”. Assim, continuei a estudar o tema, mas sentia que era necessário avançar mais. Percebi também que a queixa dos professores não era somente a indisciplina, mas a violência que se apresenta com frequência nas escolas e nas salas de aula. A leitura de bibliografia especializada, as notícias veiculadas pela mídia e a participação em eventos dentro e fora do meu estado, Piauí, me fizeram ver que a violência nas escolas não é um problema localizado, mas um fenômeno mundial que precisa ser enfrentado com eficiência e com esforços de todas as pessoas em todo o mundo.

Diante disso, no âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI), instituição de ensino na qual sou professora da Área de Psicologia da Educação em cursos de licenciatura, começou, no ano de 2001, por iniciativa da Prof^a Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim, um processo de discussão e debate sobre a temática das violências na escola, tanto no espaço interno da academia como fora dela, em escolas, secretarias de educação municipal e estadual. Este processo de discussão resultou no Projeto de Pesquisa “Violências, Práticas Pedagógicas e Movimentos contra Violência em Escolas do Ensino Fundamental e Médio de Teresina-Pi”, que foi executado nos anos de 2001 e 2002⁴, com financiamento da UFPI e envolveu professores e alunos de graduação e do curso de Mestrado em Educação em funcionamento desde 1992.

É importante registrar que a realização desse estudo foi fundamental para que o tema passasse a receber mais atenção e a despertar maior interesse tanto por parte de alunos como de professores, dando origem a várias pesquisas de iniciação científica (PIBIC): “Infância e Juventude: cultura de paz x violência em escolas estaduais e municipais da rede de Ensino Fundamental e Médio” (2003/2004); “Juventudes e Violência: trabalhando necessidades, desejos e expectativas de jovens em Teresina, frente à família que pertence, à escola pública e às (im)possibilidades de trabalho existentes e à violência que os ameaça” (2004/2006); “Juventudes e Identidades: Práticas Culturais de Jovens Urbanos na Construção de suas Identidades” (2005/2007); “Juventudes, Mídias e Violências” (2008/2009); “Educação, Gênero e Juventudes” (2009/2010). É importante salientar que todos esses projetos contaram com financiamento, ou da UFPI, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Piauí -

⁴ Integrantes do Projeto: Prof^a Maria do Carmo A. do Bomfim (coordenação), Prof. Francisco W. de A. S. Gonçalves (colaborador), Vilma D. de Araújo (Mestrado em Educação), Francisca das C. C. C. da Silva e Valdeana O. dos Reis (Pedagogia).

FAPEPI ou do CNPQ. Também merece destaque o Projeto de Extensão “Escola que Protege - Educadoras/es Fazendo Cultura de Paz: combate às violências na escola”, com financiamento do Ministério da Educação e Cultura – MEC, que vem sendo realizado desde 2008 e que se encontra, atualmente, na sua segunda etapa de execução.

Além disso, tem aumentado consideravelmente o número de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) abordando questões relacionadas não somente às violências, mas também à Cultura de Paz: “Violências (incidências e tipos) em duas escolas da rede estadual de ensino médio, no período noturno de Teresina-PI” – Francisca das C. C. da Silva (2006); “Cultura de Paz: desafios para a educação do século XXI” – Valdeana de O. Reis (2006); “Educação e cidadania: uma relação que desenvolve uma Cultura de Paz na Escola, envolvendo jovens de ensino médio” – Érica Rossana L. Silva (2009); “Práticas de convivência escolar alternativas: combate às violências” - Adriano de J. Cunha (2011), além de dissertações de mestrado: “A construção da cidadania e cultura de paz com adolescentes de 5ª série de Escolas Públicas Estaduais de Teresina-PI” - Leontina P. Lopes (2006); “Cultura de Paz nas Escolas ‘Prof. Madeira Campos’ e ‘Santa Fé’ em Teresina-PI” – Maria do Socorro M. Costa (2009); “As Representações Sociais de professores sobre escolas violentas e não-violentas” - Elilian B. e Silva (2011).

Em 2006, inauguramos, na UFPI o **Observatório de Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola**, o que representou para nós, da academia, das escolas e da comunidade em geral, um passo importante em relação à abordagem e enfrentamento do fenômeno das violências na escola. Com o objetivo geral de empreender ações, através de parcerias, que tivessem como propósito o diagnóstico, o monitoramento e o enfrentamento das variadas formas de manifestação de violência escolar, o Observatório se tornou um espaço onde é possível criar e fortalecer uma rede dinâmica de interação dos interessados nessa temática.

As diferentes ações das quais participei como membro e coordenadora do Observatório: estudos, debates, leituras, pesquisas, orientações de trabalhos de conclusão de curso, seminários, oficinas, produção de artigos para publicação em revistas especializadas e livros e, ainda, a participação em eventos voltados para as questões relacionadas às violências na escola, me oportunizaram um grande aprendizado, melhorando a minha compreensão sobre o assunto. Como indica a própria denominação do Observatório, as categorias de interesse foram ampliadas para: juventudes, violências na escola e cultura de paz, sendo esta última o fio condutor de todo o trabalho desenvolvido neste espaço. Porém, como é próprio da natureza humana, das velhas inquietações surgiram outras e eu senti que estava na hora de buscar novos caminhos, seguir outras rotas. Lancei-me, então ao Doutorado em 2009.

Os estudos sobre juventude e cultura de paz, desenvolvidos por um grupo de professores e alunos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, me fizeram perceber que ali seria um lugar de muitos aprendizados. De modo particular, fui “tocada” pelos estudos coordenados pela Professora Doutora Kelma Socorro Lopes de Matos, minha orientadora, que, incansavelmente, tem-se dedicado às questões relacionadas à cultura de paz, procurando contribuir para a sua construção não somente com discussões teóricas, mas, sobretudo, com ações práticas em que envolve alunos da graduação e da pós-graduação, professores de escolas públicas e particulares, educadores sociais, gestores escolares e outros interessados.

O trabalho desenvolvido pelo grupo de estudos e pesquisas coordenado pela professora Kelma Matos, do qual fiz parte como sua orientanda, contempla as temáticas relacionadas à linha de pesquisa “Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola” e dentro dela, o eixo “Educação Ambiental, Juventude, Arte e Espiritualidade”. Neste sentido, desde 2007 o grupo desenvolve o projeto “Cultura de Paz, Juventudes e Docentes: Experiências de Escolas, Organizações Não-Governamentais (ONGs) e Secretarias de Educação Estadual e Municipal” (MATOS, 2010), que se caracteriza por sua ampla abrangência, funcionando como uma espécie de “guarda-chuva”, sob o qual se abrigam outras pesquisas com objetivos afins.

O projeto teve início no ano de 2007 com o objetivo estudar experiências positivas, realizadas em escolas públicas de Fortaleza-Ce que desenvolvem trabalhos voltados para a construção da Cultura de Paz. Inicialmente, a intenção era estudar experiências em seis escolas, porém este número foi aumentado, porque outras instituições foram se somando ao estudo, totalizando, ao final, vinte escolas públicas, duas escolas particulares e uma comunitária (MATOS, 2010). Além disso, foram envolvidos representantes das Secretarias de Educação Estadual e Municipal com projetos de capacitação de professores para a promoção da Cultura de Paz nas escolas e representantes das seguintes ONGs: Vivendo Valores em Educação (VIVE), Sathya Sai Baba e Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS)⁵ (MATOS, 2010).

Destaco outras três atividades extremamente enriquecedoras das quais participei. A primeira foi o Seminário “Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade”, em novembro de 2010 na Universidade Federal do Ceará (UFC) com o objetivo de socializar saberes e experiências

⁵ Sobre estes Programas maiores informações podem ser encontradas nos seguintes endereços eletrônicos: VIVE: www.vivendovalores.org.br; Sathya Sai Baba: www.saieducare.org.br (Instituto Sri Sathya Sai de Educação no Brasil) e www.sathyasai.org.br (Organização Sri Sathya Sai do Brasil); CDVHS: www.cdvhs.org.br

relacionadas à Cultura de Paz na cidade de Fortaleza – Ceará, do qual participaram alunos da graduação e da pós-graduação, professores das redes públicas de ensino estadual e municipal, educadores sociais, médicos, jornalistas e outras pessoas interessadas no assunto. Na programação apresentada no *folder* do evento (Anexo A) constavam palestras, debates, relatos de experiências exitosas de cultura de paz e oficinas de vivência. Os temas abordados nas mesas e nos debates foram: Educação, Espiritualidade e Cultura de Paz; Mídia e Educação: Contribuições para uma Cultura de Paz; Mediação de Conflitos na Escola; Cultura de Paz, Saúde e Qualidade de Vida; Cultura de Paz na Escola e Educação em Valores Humanos. Foram realizadas nove oficinas com as seguintes temáticas: “Educação em Valores Humanos” (4); “Amorosidade e Espiritualidade na Arte de Palhaço” (1); “A Educação do Espírito” (1); “Prevenção do Bullying na Escola” (1); “Espiritualidade e Consciência Corporal: despertando a criança interior” (1); “Tecendo a Paz através dos Jogos Teatrais” (1). Na oportunidade também foi lançado o livro *Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade* (MATOS e NONATO JÚNIOR, 2010), composto de textos de diversos autores (alunos, professores e colaboradores) que mostram diferentes estudos e abordagens acerca do tema.

A segunda atividade foi a participação, em fevereiro de 2011, no Curso Introdutório do Programa Sathya Sai de Educação em Valores Humanos (PSSEVH)⁶, momento em que pude conhecer os princípios que fundamentam o Programa idealizado pelo educador indiano Bhagavan Sri Sathya Sai Baba, segundo o qual, a educação deve estar voltada para o aluno na sua integralidade, e a sua finalidade deve ser a formação do caráter a partir do desenvolvimento dos valores que representam os mais elevados ideais da vida: verdade, retidão, paz, amor e não violência⁷. Assim, a escola não deve estar preocupada apenas com a transmissão de conteúdos, pois isto não permite o desenvolvimento desses valores, sendo necessária a vivência baseada, especialmente, no exemplo que deve ser dado pelo professor.

A terceira atividade foi a segunda edição do Seminário “Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade”, realizado na Universidade Federal do Ceará (UFC) no período de 30 de novembro, 01 e 02 de dezembro de 2011. Assim como no primeiro, este Seminário teve como objetivo socializar saberes e experiências relacionadas à paz e espiritualidade, colocando-se, sobretudo, como espaço de reflexão e formação. Constavam da programação (Anexo B)

⁶ O Programa Sathya Sai de Educação em Valores Humanos foi adotado oficialmente pelo governo da Índia e tem sido implementado nas escolas públicas do país. Também tem sido adotado em muitos países como: Brasil, Venezuela, Espanha, Argentina, Zâmbia, Tailândia, África do Sul, Itália, Estados Unidos, México e outros. No Brasil, está sendo divulgado entre professores e aplicado em escolas de Fortaleza, Belo Horizonte, Rio de Janeiro, Recife, Porto Alegre, Curitiba e outras cidades (Apostilha/2011).

⁷ As informações foram retiradas da Apostilha “Programa Sathya Sai de Educação em Valores Humanos” - Curso Introdutório (2011), entregue aos participantes por ocasião do Curso.

mesas-redondas e debates que tiveram como tema: “Cultura de Paz, Ética e Formação de Professores”; “Educação e Valores Humanos”; “Comunicação, Mídia e Cultura de Paz”, e “Cultura de Paz e Políticas Educacionais”. Durante o evento foram socializadas diversas experiências exitosas de Cultura de Paz, agrupadas em quatro eixos: Escolas e Cultura de Paz; Cultura de Paz, Comunicação e Juventudes; Cultura de Paz, Saúde e Direitos Humanos. Também foram realizadas onze oficinas temáticas: 1) Direitos Humanos e Cultura de Paz; 2) Educação em Valores; 3) Encontro com a Criança Interior; 4) Educação Biocêntrica e Espiritualidade; 5) Harmonização e Visualização Criativa para a Paz; 6) Jogos Teatrais; 7) Mediação de Conflito e Cultura de Paz; 8) Pedagogia Espírita; 9) Prevenção do Bullying na Escola; 10) Desenvolvendo Consciência de Valores com Estudantes e Educadores; 11) Valores Humanos na Escola em Cinco Minutos.

Merecem destaque o grande número e a variedade de trabalhos inscritos e apresentados durante o evento, tanto da graduação (TCC) como da pós-graduação (mestrado e doutorado) mostrando, com isso, o quanto a temática da Cultura de Paz é, hoje, um assunto atual e pertinente⁸. Ainda durante o Seminário foram lançados dois livros: o primeiro, organizado pela Prof^a Dra Kelma Matos, reúne um conjunto de artigos com temas relacionados ao seu título *Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade II*, escritos por alunos, professores e colaboradores (MATOS 2011). O segundo, intitulado *Corpos de Rua: Cartografia dos Saberes Juvenis e o Sociopoetizar dos Desejos dos Educadores*, de autoria da Prof^a Dra Shara Jane Holanda Costa Adad (UFPI)⁹.

Deste modo, como aluna do Curso de Doutorado em Educação e membro do grupo de pesquisa “Cultura de Paz, Juventudes e Docentes: Experiências de Escolas, ONGs e Secretarias de Educação Estadual e Municipal” da UFC, tive a oportunidade de ampliar e aprofundar questões referentes à juventude e à cultura de paz, ambas tomadas como categorias teóricas na pesquisa que desenvolvi denominada “Juventudes, Cultura de Paz e

⁸ Apenas para ilustrar, aponto alguns trabalhos apresentados: Experiência de meditação pela paz com jovens de Fortaleza (Daniela Dias Furlani e Kelma Socorro L. de Matos); Escola: lugar de educação para a paz? (Rosa Maria de A. Macêdo e Kelma Socorro L. de Matos); A paz que transforma relações: uma experiência educativa baseada no diálogo, na arte e nos valores humanos (Maria Gessi-Leila Medeiros e Maria da Cruz S. da C. Laurentino); Círculo de cultura e vida: o Método Paulo Freire e a Bioética (David Barroso); Caminhos para a paz – uma experiência no projeto Mulheres da Paz em Goiás (Hélyda di Oliveira); Cultura de Paz e Juventude(s): considerações sobre as práticas juvenis rap e break em Teresina-Pi (Adriana L do Nascimento, Daniella O. Silva, Vicelma Maria de P. B. Sousa e Maria do Carmo Alves do Bomfim).

⁹ Neste livro, a autora trata da sua pesquisa de doutorado, momento em que fez uma etnografia com jovens de rua na cidade de Teresina-Pi, e de uma pesquisa sociopoética com um grupo de educadores de rua, produzindo conceitos filosóficos e problematizando o tema-gerador e os desejos na convivência do grupo.

Escola: transformando possibilidades em realidade”. Nela, o meu objeto de estudo, como o título sugere, é a construção da Cultura de Paz no contexto escolar.

O itinerário apresentado mostra que ao definir como objeto de estudo a construção da Cultura de Paz no ambiente escolar, o fiz como consequência de um processo de envolvimento gradativo, que fez com que eu me sentisse totalmente “implicada” com a questão. Além disso, o percurso de aprendizado me possibilitou ter maior clareza dos fundamentos epistemológicos e ontológicos que dão sustentação a este objeto de estudo, aspecto essencial e necessário para delinear os procedimentos mais adequados e coerentes para a realização da pesquisa, pois, como afirma Chizzotti (2010) toda pesquisa pressupõe, implícita ou explicitamente, uma metodologia, os pressupostos epistemológicos e uma concepção de mundo. Na seção seguinte tratarei do tema tomando como referência as contribuições de Vasconcelos (2009) e Morin (2010, 2011a, 2011b), especialmente os conceitos de complexidade e interdisciplinaridade, perspectivas que assumo neste trabalho.

1.2 Os pressupostos ontológicos e epistemológicos da pesquisa

A atividade de pesquisa, como afirmei, envolve escolhas e tomadas de decisão, sendo que a primeira, obviamente, está relacionada com a delimitação do problema. Por sua vez, conexas a esta escolha aparece a questão do caminho a seguir para compreender o problema e formular afirmativas sobre ele, isto é, uma metodologia de trabalho. Como informa Chizzotti (2010, p. 26), “Este caminho determinará as estratégias, técnicas e métodos de alcançar a comprovação, coerentes com a concepção assumida e, também a eleição de técnicas que permitirão melhor reunir as informações indispensáveis”. Isto nos coloca diante de duas questões: a primeira é ontológica, portanto, se refere à concepção da realidade que o pesquisador assume e da qual partilha. A segunda nos remete ao problema de como as coisas podem ser conhecidas, ou de qual a melhor forma de conhecê-las, ou ainda, qual teoria explica melhor a realidade. Significa dizer que, como todo pesquisador, precisei adotar um caminho de explicitação do objeto que investiguei baseado tanto na concepção que tenho sobre o mundo como nos fundamentos lógicos e epistemológicos que acredito serem capazes de sustentar a análise da realidade. É minha intenção deixar claro tanto um quanto outro. Para isto, tomarei como referência o conceito de complexidade proposto por Morin (2010, 2011a, 2011b) e o conceito de interdisciplinaridade em Vasconcelos (2009).

Partindo da crítica à hegemonia no pensamento ocidental ao que chamou de “paradigma da simplicidade”, Morin (2011a, p. 13) apresenta o “paradigma da complexidade”, no qual o termo complexidade é definido da seguinte forma:

A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (*complexus*: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico.

Ao contrário do que ocorre no paradigma da simplicidade, onde há uma disjunção e especialização fechada que faz com que cada dimensão do humano e do planeta seja separada e encerrada em diferentes departamentos da ciência, enfraquecendo a percepção do global; o disperso e o complexo dos processos humanos e planetários são reduzidos ao simples e; diante da incapacidade de conceber uma conjunção complexa do uno ao múltiplo que leva a unificações abstratas em totalidades que desconsideram a diversidade, no paradigma da complexidade de Morin, os fenômenos são concebidos de modo diferente (MORIN, 2011a, 2011b). São fenômenos complexos e como tais: 1) são complicados, porém a complexidade não se reduz à ideia de complicação; 2) são passíveis de ordem e desordem, em um processo de interação contínua, que mantém os dois termos antagônicos e complementares; 3) são marcados pelos processos de emergência, através dos quais novas propriedades surgem a partir da interação entre as partes ou dos diferentes níveis de realidade; 4) são marcados pela retroação, ou seja, a recorrência de um efeito sobre as condições geradoras; 5) são marcados pelo princípio hologramático¹⁰ que faz com que um elemento básico de um conjunto contenha a quase totalidade da informação sobre um fenômeno maior; 6) são marcados pela interação com o observador ou implicação, tornando a análise e a intervenção sobre um fenômeno dependentes da perspectiva do observador e, por fim; 7) o conhecimento sobre os fenômenos envolve incertezas, discontinuidades e desconhecimento parcial (MORIN, 2011a, 2011b; VASCONCELOS, 2009).

Com isso, quero dizer que, assim como Morin (2010, 2011a, 2011b), reconheço a complexidade e multidimensionalidade dos fenômenos, sejam eles físicos, biológicos, sociais, humanos e ambientais. Em decorrência disso, também reconheço que os fenômenos

¹⁰ “Num holograma físico, o menor ponto da imagem do holograma contém a quase totalidade da informação do objeto representado. Não apenas a parte está no todo, mas o todo está na parte. O princípio hologramático está presente no mundo biológico e no mundo sociológico. No mundo biológico, cada célula de nosso organismo contém a totalidade da informação genética desse organismo. A ideia, pois do holograma vai além do reducionismo que só vê as partes e do holismo que só vê o todo” (MORIN, 2011a, p. 74).

complexos solicitam um conjunto pluralista de perspectivas diferentes para abordá-los. É nesse ponto que considero valiosa a contribuição de Vasconcelos (2009) sobre o conceito de interdisciplinaridade e da proposta de uma prática interdisciplinar pluralista, como contraponto à fragmentação das ciências e pulverização dos saberes apoiadas em uma concepção simplista da realidade que se caracteriza por uma “onipotência teórica”. Segundo o autor, diante da crítica feita à fragmentação dos saberes, as ciências modernas tenderam a uma posição radicalizada de considerar os fenômenos físicos, biológicos, sociais e subjetivos como se fossem da mesma natureza, com características fenomenais homogêneas, podendo ser explicadas por um único tipo de saber globalizante. Uma das conseqüências desse tipo de homogeneização é o imperialismo ou onipotência epistemológica, no qual a complexidade dos fenômenos seria reduzida, podendo ser abordados pelas regras do discurso de um campo de saber que se julga central, ou de um único paradigma dentro de um mesmo campo de saber.

Assim, adotar uma perspectiva pluralista, para Vasconcelos (2009, p. 111), significa se abrir para o que é diferente; é assumir uma atitude de respeito pela posição do outro, portanto, as “práticas inter- significam a interação entre diversas fronteiras de saber” que “não se dão apenas entre dimensões e saberes com *status* acadêmicos, mas também fortemente com o campo expressivo da arte e com os saberes populares, mesmo que de forma contraditória e paradoxal”. É necessário observar, porém, que é comum as pessoas fazerem confusão entre pluralismo e ecletismo, achando que os dois termos trazem o mesmo significado. Nesse sentido, é útil esclarecer as diferenças que existem entre os dois conceitos, entendendo, com o autor, que “por ecletismo entendemos a conciliação e o uso simultâneo, linear e indiscriminado de teorias e pontos de vista teóricos e éticos diversos sem considerar as diferenças e incompatibilidades na origem histórica, na base conceitual e epistemológica, e nas implicações éticas, ideológicas e políticas de cada um desses pontos de vista” (VASCONCELOS, 2009, p, 108).

Desse modo, fundamentada nos conceitos de complexidade e de interdisciplinaridade, quero deixar claro que a concepção de mundo que informa minha atividade é a de que este deriva da compreensão que as pessoas constroem sobre ele, na realidade fluente e contraditória e nas interações sociais (CHIZZOTTI, 2010; BERGER e LUCKMANN, 2004, 2008). Entendo que a realidade social é multidimensional, complexa, como afirmado por Morin (2010).

Assim sendo, ao delimitar como objeto de investigação a construção da Cultura de Paz na escola a partir da colaboração dos jovens, adotei alguns cuidados ou estratégias:

primeiro, procurei defini-lo de forma precisa; segundo, deixei claro o que visei com a investigação que foi contribuir para uma transformação no contexto escolar; terceiro, procurei distinguir, dentro do objeto que defini, o objeto principal – a construção da cultura de paz – e os temas de contextualização: a escola, juventudes, educação para a paz; quarto, tentei definir o mais claro possível o tipo de pesquisa que mais se ajustasse com os objetivos a que me propunha, assunto sobre o qual tratarei mais detalhadamente na seção seguinte do Capítulo. Esta preocupação se justifica, na medida em que, ao me propor a realizar uma pesquisa inspirada no paradigma da complexidade e no conceito de interdisciplinaridade, na qual precisarei dialogar com perspectivas diferentes sobre o objeto escolhido, evitarei correr o risco de cometer o que Vasconcelos (2009, p. 145) chama de “dispersão teórica e metodológica”.

1.3 A pesquisa-intervenção como dispositivo de mudança

Dessa forma, levando em consideração a natureza do objeto e do objetivo do estudo, além dos referenciais teórico-metodológicos que construí ao longo da minha trajetória como professora/pesquisadora, assunto sobre o qual me detive em seção anterior, decidi realizar uma pesquisa-intervenção, abordagem qualitativa utilizada em investigações sociológicas, psicológicas e educacionais (ROCHA, 2006; POCAHY e NARDI, 2007; LYRA et al, 2002; MOREIRA, 2008) que busca superar as dicotomias e limitações presentes em outras modalidades de pesquisa.

Sobre o clássico debate que envolve a divisão das pesquisas em quantitativas e qualitativas como modalidades excludentes este é um aspecto já superado e ao qual não me deterei. É importante apenas realçar que, embora minha opção metodológica tenha recaído sobre uma modalidade de pesquisa qualitativa, para mim, esses modos de pesquisa podem ser complementares, não havendo a necessidade de posicionamentos radicais em favor de uma ou outra (MATOS e VIEIRA, 2001). Julgo pertinente, ainda, pontuar com Chizzotti (2010), que no âmbito da investigação qualitativa existe, hoje, uma diversidade de tendências que invocam para si o título de “qualitativo” e que podem ser reconhecidas pelas teorias que as fundamentam, como fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista ou pelo tipo de pesquisa, como, pesquisa etnográfica, participativa, pesquisa-ação, história de vida. Para o autor, o importante é saber que:

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a ele (CHIZZOTTI, 2010, p. 28)

Do mesmo modo, em relação à pesquisa-intervenção, Castro (2008, p. 29) assevera que na literatura pertinente é possível encontrar diversas interpretações que revelam uma aproximação conceitual e, até mesmo, “confusão conceitual” entre pesquisa-intervenção, pesquisa-ação e pesquisa participante, “termos que muitas vezes são utilizados de forma equivalente”. Concordando com a autora, acrescento que para além do campo das diferentes tradições epistemológicas e disciplinares, o meu interesse foi o de recortar a pesquisa-intervenção enquanto dispositivo que proporciona uma renovação no processo de pesquisa que se ancora na idéia de uma “não extemporaneidade do pesquisador” no processo de pesquisa, que nos remete ao reconhecimento de que nenhuma pesquisa deixa de ser também uma intervenção, tendo em vista que em alguma medida a realidade é transformada, e na ideia do comprometimento do pesquisador nesta ação de transformação indicado pelo termo “implicação”.

Vale ressaltar que a pesquisa-intervenção consiste em uma tendência das pesquisas participativas que procura investigar a vida de coletividades na sua diversidade qualitativa, assumindo uma intervenção de caráter socioanalítico e tendo como alvo o movimento e as rupturas que as ações individuais e coletivas imprimem no cotidiano (ROCHA e AGUIAR, 2003). Trata-se de uma metodologia com princípios gerais de pesquisa podendo envolver diferentes modos de investigação.

Oliveira e Oliveira (1985), por exemplo, não fazem diferenciação entre as diferentes abordagens de pesquisa de campo que apresentam esses pressupostos sendo todas consideradas por eles como estratégias cuja finalidade é a participação dos grupos na busca de soluções para os problemas vividos, a partir da compreensão e mudança da realidade.

Nesse sentido, Rocha e Aguiar (2003, p. 67) afirmam que:

...o processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social.

Analisando sob este prisma, a questão que se coloca, segundo as autoras, é a de uma “atitude de pesquisa” que irá se contrapor à ideia de interferência na relação entre o sujeito e o objeto pesquisado e afirmar que, ao invés de ser considerada como uma dificuldade a ser superada ou justificada, a interferência configura-se como uma condição ao conhecimento. Como ocorre em outras modalidades de pesquisa participativa, na pesquisa-intervenção o conhecimento sobre a realidade é produzido no decorrer da investigação e a ação sobre ela se dá a partir das análises e decisões coletivas, permitindo assim que os sujeitos da pesquisa sejam participantes ativos em todo o processo.

Em relação à gênese e à sua posterior difusão e utilização no Brasil, a pesquisa-intervenção surge a partir do movimento institucionalista francês nos anos de 1960¹¹, e o latino-americano nos anos seguintes, apresentando-se como uma investigação qualitativa ancorada no paradigma ético-estético-político proposto por Guattari (1992). Nesta perspectiva, a ética é referida ao desafio da convivência entre as pessoas que não se reduz ao mesmo, mas, a acordos possíveis, embora temporários, enquanto a estética diz respeito à dimensão criadora, considerando-se que não existem conhecimentos universais para serem aplicados, mas, “uma diversidade de injunções que desafiam o pensamento, a ação e a sensibilidade para a produção de novos processos de existência” (ROCHA, 2006, p. 171). Por sua vez, a política indica a atitude do sujeito perante a vida, a sua responsabilização diante dos efeitos gerados nas práticas, compromissos e riscos demandados pelas posições assumidas.

Tendo, portanto, como referencial teórico-metodológico a análise institucional, a pesquisa-intervenção utiliza como ferramentas de intervenção coletiva os conceitos de grupo e instituição, que são reconceituados. Assim, na perspectiva da pesquisa-intervenção, grupo representa não somente um conjunto de pessoas, mas os processos que se formam entre elas, e a partir delas, na busca de sentidos e de significados para a própria existência. Do mesmo modo, o termo instituição não está referido a estabelecimentos ou estruturas organizacionais, mas, às práticas produzidas social e historicamente e que, na vida cotidiana, são naturalizadas e tomadas como verdades absolutas e universalizadas (ROCHA, 2006, BERGER e LUCKMANN, 2004, 2008). Nessa direção, é importante destacar os conceitos de vida cotidiana e de sentido. De acordo com estes autores, vida cotidiana é aquela que “[...] apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de

¹¹ O termo “movimento institucionalista” representa uma série de teorias, práticas e experiências que se fundamentam na autogestão e auto-análise com o propósito de estimular experiências criadoras de novos saberes. São exemplos: a análise institucional, pedagogia institucional, psiquiatria democrática, sociopsicanálise, psicossociologia, esquizoanálise, sociologia clínica, grupo operativo, educação popular dentre outros. Sobre este assunto sugiro a obra de Barembliitt (1992), “Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática”.

sentido para eles na medida em que forma um mundo coerente” (BERGER e LUCKMANN, 2008, p. 35), sendo sempre partilhada com os outros. Por sua vez o sentido é compreendido como uma forma complexa de consciência, não existindo em si, mas sempre em referência a um objeto, permitindo ao ser humano estabelecer uma relação entre as experiências. É função das instituições, conservar e disponibilizar o sentido, tanto para a ação como para a conduta do indivíduo na vida cotidiana. Portanto, sendo a vida cotidiana a vida de todos os dias e de todos os homens, cujo conteúdo é caracterizado pela complexidade, contraditoriedade e ambiguidade e, do mesmo modo, sendo na constituição do sentido o “lugar” onde se deve procurar “a origem de todo acervo social do conhecimento, do reservatório histórico do sentido, do qual se nutre a pessoa nascida numa determinada sociedade e numa época certa” ambos não podem ser recusados como fonte de conhecimento e prática social (BERGER e LUCKMANN, 2004, p. 18).

À análise institucional interessa dar visibilidade às ações, aos discursos e às normas enquanto práticas que se produzem em uma coletividade e que são constitutivas da realidade ou, dito de outro modo, na pesquisa-intervenção o interesse é investigar os movimentos dos processos de subjetivação percebidos nas polêmicas, nos conflitos, nas ações que fazem diferença diante do hegemônico, ao instituído. Aliás, é este traço da pesquisa-intervenção que lhe confere o adjetivo qualitativo.

Em referência ao meu trabalho de pesquisa, a paz é um conceito central e compreendido como construção social e histórica (JARES, 2002, 2007), portanto, fabricado nas práticas coletivas da vida cotidiana, relacionada com as experiências vividas na realidade objetiva que depois são subjetivadas. Portanto, os elementos que constituem uma cultura de paz, assim como uma cultura de violência, são apreendidos no dia a dia das pessoas e que, por serem utilizados, repetidamente, nas interações sociais, passam a ser vistos como se fossem naturais, ou seja, o processo de institucionalização destes elementos faz com que eles se tornem instituições e tenham estatuto de verdade.

Por isto a construção de uma cultura de paz na escola é ao mesmo tempo a desconstrução de outra cultura, a cultura da violência, fortemente enraizada nas práticas sociais dos sujeitos que fazem parte desta comunidade e que se encontram presentes no cotidiano escolar. Enquanto instituições, os elementos que constituem as práticas identificadas com uma cultura de violência são naturalizados, de tal modo que, sequer, são percebidos, ou mesmo que sejam percebidos são tomados como “certo” e como o que “deve ser feito”. Assim, a análise das instituições que perpassam estas práticas permite criar um campo de

problematização no qual se possa questioná-las e buscar outras dimensões do cotidiano que possibilitem o surgimento de novas formas de subjetivação (ROCHA, 2006).

A análise institucional, na qual se fundamenta a pesquisa-intervenção, para ser desenvolvida requer, inicialmente, duas ações: a primeira é a construção de um **campo de análise**, isto é, a organização do conjunto dos aportes teóricos a respeito das questões atravessadas no problema investigado, e a segunda, é a constituição do **campo de intervenção** onde se dará esta investigação. Feito isto, é necessário estabelecer, coletivamente, um projeto de trabalho no qual sejam construídos os dispositivos mobilizadores que possibilitarão a participação ativa de todos os implicados na análise da micropolítica, ou seja, na análise das demandas (criadas pelo pesquisador ou existentes no contexto, ou ainda aquelas que podem surgir no decorrer da investigação); na análise das implicações (relações dos participantes com as instituições que se atualizam durante a intervenção) e na análise da transversalidade (iluminação das instituições atravessadas nas práticas).

Concluindo os aspectos gerais que fazem da pesquisa-intervenção uma investigação qualitativa, acrescento que, ao criar dispositivos de análise da vida dos grupos na sua diversidade, a sua proposta mais geral é, segundo Rocha (2006, p. 171), “estabelecer um processo autogestionário”, entendendo-se que a autonomia é o exercício permanente através do qual analisamos e compreendemos as condições nas quais se realizam as práticas, seus limites e possibilidades, isto é, os movimentos que “produzem permanentemente a realidade na qual cada um de nós e os diferentes grupos são um modo de expressão”.

Esses aspectos fizeram da pesquisa-intervenção a opção metodológica mais adequada por traduzirem o meu objetivo de intervir na realidade para nela provocar mudanças voltadas para a construção de uma cultura de paz no contexto escolar. Além disso, dentre as vantagens que encontrei na utilização da pesquisa-intervenção destaco a sua flexibilidade, uma vez que pode ser “ajustada” a diferentes situações e contextos. Deste modo, embora o estudo realizado se caracterize como uma pesquisa-intervenção, não me senti “engessada” a este modelo, o que me possibilitou fazer as adaptações necessárias para que a metodologia melhor atendesse aos meus objetivos.

1.4 Organizando os caminhos da pesquisa: algumas definições

As atividades de pesquisa-intervenção foram iniciadas em junho de 2010 e concluídas em junho de 2011. Para sua realização, precisei fazer três movimentos: o primeiro

foi no sentido de construir o **campo de análise**, ou seja, os aportes teóricos sobre as questões que atravessam a problemática investigada. Assim, ao tomar os conceitos de paz e de juventudes como categorias, foi necessário compreender os processos de institucionalização que se encontram na origem e no enraizamento destas construções e que nos levam a assumir em nossas práticas cotidianas determinadas formas de ser e de agir frente às questões a elas relacionadas. Para uma compreensão acerca das instituições e dos seus processos de formação procurei fundamentação na teoria das instituições desenvolvida por Berger e Luckmann (2008) na qual analisam o cotidiano como o lugar onde nascem e se consolidam as instituições enquanto saberes que orientam as práticas sociais.

Outro referencial que constituí diz respeito à compreensão de paz. Ao fazê-lo, destaco a paz como uma construção social e histórica cujas instituições que a constituem podem contribuir tanto para a consolidação de uma Cultura de Paz como de violência (JARES, 2002, 2007; MATOS, 2006, 2007; GUIMARÃES, 2003, 2005, 2006). Também faz parte do corpo teórico que compõe o campo de análise, as concepções sobre juventude presentes no cotidiano e, de modo particular, aquelas que a apontam como uma categoria social na qual se encontra, ao mesmo tempo, uma representação social e cultural e uma situação social. Neste referencial, os jovens são considerados em suas múltiplas expressões e como potenciais positivos capazes de grandes realizações para transformar a realidade (MATOS, 2003, 2006, 2007; GROPPPO, 2000; PERALVA, 1997).

O segundo movimento que precisei fazer foi no sentido de constituir o **campo de intervenção** da pesquisa, o que se deu por meio de um processo em que utilizei critérios para orientar a escolha, assunto sobre o qual reservei seção específica, localizada mais à frente do texto. Uma vez construídos esses dois campos, foi necessário fazer um terceiro movimento para definir o que na pesquisa-intervenção se denomina de **dispositivo de análise ou mobilizadores**. O sentido e a função metodológica do dispositivo, segundo Foucault (1986, p. 244) é,

demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

Ou seja, na pesquisa-intervenção o dispositivo tem a função de referência, explicitação e produção da realidade e, nesse sentido, as oficinas, o grupo de discussão, os

questionários e o diário de campo podem atuar como dispositivo (KASTRUP, 2008, p. 246). Os seus elementos heterogêneos, discursivos ou não, mantêm entre si relações de força que sustentam tipos de saber e, ao mesmo tempo, são sustentados por eles. Portanto, para Foucault “o dispositivo [...] está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam”.

Desse modo, para desenvolver a pesquisa-intervenção utilizei como dispositivos de análise diferentes estratégias e técnicas por meio das quais foi possível problematizar a realidade, para evidenciar e questionar elementos que tanto servem para justificar e mascarar práticas que se mantêm, como para reinterpretá-las, possibilitando, assim, a produção de novos conhecimentos e de novas práticas.

Na intervenção junto aos jovens, algumas estratégias já constavam da proposta de trabalho que apresentei e submeti à apreciação deles e outras foram resultados de sugestões. Ao final, todas as atividades realizadas foram definidas e planejadas em conjunto com o grupo formado por treze alunos do 6º ao 9º ano. É oportuno esclarecer que antes de iniciar o trabalho visitei estas turmas para apresentar a proposta do projeto de Cultura de Paz e pedir a colaboração para sua realização. Expliquei que algumas atividades seriam realizadas com todos os alunos e outras apenas com um grupo que deveria ser formado conforme o interesse e disponibilidade para ir à escola no turno contrário, tendo em vista que não seria viável realizar atividades no horário das aulas. Pedi que pensassem sobre o assunto e depois me dessem uma resposta. Nos dias seguintes apresentaram-se, voluntariamente, vinte alunos para participar do grupo. Desses, efetivamente, com frequência regular aos encontros, registrei treze, pois ao longo dos trabalhos duas alunas pediram transferência da escola e cinco frequentavam esporadicamente.

Desse modo, após a formação do grupo e do planejamento, realizei os seguintes dispositivos de análise com os alunos:

- a) **aplicação de um questionário** com os alunos de 6º ao 9º ano (Apêndice A), contendo dez questões sobre preferências, gostos, preocupações, percepções sobre ser jovem, além de dados de identificação, como idade e sexo. Para não interferir na carga horária das aulas (os professores, em geral, apresentam resistência para ceder seus horários), aproveitei os horários livres pelo não comparecimento de professores. Como isso ocorreu com certa frequência, não tive problemas para concluir esta tarefa em pouco tempo. Também não houve

problema em relação às questões solicitadas e os alunos responderam dentro do tempo previsto que foi cerca de trinta minutos. Foram aplicados dezenove questionários no 6º ano, vinte e sete no 7º ano, dez no 8º ano e quinze no 9º ano, totalizando setenta e um;

- b) **catorze oficinas temáticas** das quais seis foram realizadas com o grupo de treze jovens mais diretamente envolvidos com o projeto e tiveram como tema os seis pontos do Manifesto 2000 da UNESCO - Por uma Cultura de Paz e Não-Violência (Anexo C). As outras oficinas (oito no total) foram desenvolvidas com os alunos do 6º ao 9º ano (duas em cada turma), oportunidades em que foram abordados assuntos variados, como paz, música, movimento hip-hop e ser jovem. As temáticas foram indicadas pelos próprios alunos no questionário aplicado, na questão em que solicitei que apontassem temas sobre os quais desejariam conversar. Como foram apontados muitos assuntos, selecionei os que tiveram maior número de indicações;
- c) **duas sessões de grupo focal** em que tratamos de questões relacionadas à cultura de paz, a vida do jovem na escola e na família e dos seus sentimentos em relação a estes dois contextos. Cada sessão durou em torno de uma hora dividida em três momentos: a preparação com a apresentação dos participantes, as orientações do trabalho e a utilização de uma técnica de relaxamento; o segundo momento foi o da realização do debate, propriamente, feito em torno de três questões, no caso da primeira sessão: o que é a paz, o que é necessário fazer para que na nossa escola exista um ambiente de paz e o que eu posso fazer para construir a paz. Na segunda sessão as questões foram: como me sinto em casa e na escola e, o que gosto e não gosto nesses dois espaços. Após o debate, aconteceu o terceiro momento, a sistematização das respostas apresentadas como encerramento da sessão.
- d) **duas rodas de conversa:** a primeira sobre o tema Morte e a segunda sobre Namoro. Os dois temas foram solicitados pelos jovens quando estava realizando as oficinas temáticas, que por esse motivo, tiveram de ser adiadas para outras datas a fim de atendê-los. Na oportunidade, os alunos falaram livremente sobre os dois assuntos e demonstraram-se muito agradecidos por tê-los ouvido.

Em relação aos outros segmentos (equipe gestora, professores e funcionários administrativos), utilizei dispositivos construídos e espontâneos. São considerados dispositivos construídos aqueles criados pelo pesquisador e grupo pesquisado, enquanto que os espontâneos são aqueles que fazem parte do cotidiano da escola. Ambos têm a mesma importância e são utilizados com a finalidade de deflagrar o processo de análise (PEREIRA, 2007, ROCHA e UZIEL, 2008). Foram estes os dispositivos:

- a) Aplicação de **questionário** (Apêndice B) junto à equipe gestora e professores, composto de cinco questões abertas, diretamente voltadas para a obtenção de informações sobre o tema da cultura de paz na escola. O objetivo foi saber desses profissionais o que eles pensam a respeito da paz e da sua construção no ambiente escolar. Os questionários foram entregues a seis profissionais e devolvidos no dia seguinte;
- b) **Reuniões pedagógicas:** “Café Pedagógico” (agosto de 2010), reunião para apresentar os resultados do desempenho dos alunos no primeiro semestre de 2010 e definir novas estratégias para o segundo; encontro de formação (dezembro de 2010) para refletir sobre as práticas e relações interpessoais na escola com vistas a melhorá-las; Semana Pedagógica (fevereiro de 2011) com a finalidade de refletir sobre os resultados do desempenho dos alunos no ano de 2010, tomando-os como referência para o planejamento das ações de 2011; reunião administrativa (maio de 2011), com o objetivo de refletir sobre a necessidade de um trabalho coletivo na Escola; encontro pedagógico (agosto de 2011). Em geral, essas reuniões têm como foco questões relacionadas ao desempenho dos alunos e a discussão de estratégias para melhorá-lo. Poucos professores comparecem e destes, somente alguns participam com opiniões e sugestões;
- c) **Eventos culturais e festividades:** Feira Cultural (dezembro de 2010) com o tema “Conhecendo o Piauí”, como uma forma de incentivar os alunos a conhecerem e a valorizarem o estado onde vivem; Celebração da Páscoa (abril de 2011) e festa em homenagem à passagem do dia das mães (maio de 2011). Em todos os eventos a participação da comunidade foi mínima;

- d) **Palestras:** da Prof^a Dra Kelma Socorro Lopes de Matos com o tema “Cultura de Paz: teoria e prática escolar” (maio de 2011), realizada no Centro de Ciências da Educação da UFPI, com o objetivo de promover uma reflexão e ao mesmo tempo apresentar/divulgar experiências exitosas de cultura de paz em escolas do Brasil, em particular da cidade de Fortaleza-Ceará. Participaram professores e alunos da UFPI e duas representantes da Escola Maria Melo: a vice-diretora e uma professora. Além dessa, outras duas palestras aconteceram na Escola: uma com o tema, “A relação escola comunidade e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA” (julho de 2011) proferida pela promotora de justiça Dra. Leida Diniz, por ocasião do encerramento do primeiro período letivo, e a outra sobre “Indisciplina Escolar – um convite à ação” proferida por mim (agosto de 2011) durante o período de planejamento das atividades para o segundo semestre.

Sobre os dispositivos construídos: questionário, grupo focal, oficinas temáticas e rodas de conversa, é importante destacar que ao escolhê-los, procurei ser coerente com o objetivo pretendido, bem como com a perspectiva metodológica e epistemológica adotadas. Sabendo que todo instrumento ou técnica de investigação apresenta vantagens, desvantagens e limitações quanto ao alcance de dados que possam explicar a realidade, decidi utilizar diferentes dispositivos, o que me pareceu extremamente vantajoso, especialmente quanto à complementaridade das informações que oferecem. Por isso, julgo importante dedicar alguns comentários a respeito de alguns desses dispositivos construídos.

O **questionário** é um instrumento amplamente utilizado em pesquisas quantitativas e qualitativas, e traz como principal vantagem o fato de com ele se poder atingir um maior número de pessoas e de elas mesmas responderem as perguntas, facilitando com isso a atividade do pesquisador (MICHALISZYN e TOMASINI, 2005; RICHARDSON, 1999).

A **roda de conversa** é uma metodologia bastante utilizada com crianças, na educação infantil, nos processos de leitura e intervenção comunitária, entretanto, pode ser adaptada para outras situações, sendo muito útil quando há interesse em construir idéias em torno de um tema gerador (CORRÊA, 2003). É interessante anotar que a realização de duas rodas de conversa com os alunos envolvidos na pesquisa se deu em decorrência de uma demanda do grupo que solicitou “conversar” sobre os temas morte e namoro. Como espaço de diálogo, a roda de conversa desenvolve-se num clima de informalidade e sem exigência de elaborações conclusivas proporcionando aos participantes a expressão livre de suas idéias, a

escuta de si e do outro, caracterizando-se como momento de aprendizagem e construção da autonomia individual e coletiva. (SILVA e BERNARDES, 2007; CORRÊA, 2003).

Realizar **oficinas temáticas** foi outra opção que fiz. Trata-se de um espaço vivencial criado a partir dos princípios de arte-educação, pedagogia Freinet e outras experiências que permitem desenvolver atividades lúdicas, estéticas e comunicativas em torno de um tema abordado. De acordo com Corrêa (2003), a oficina é um excelente espaço para exercitar a sensibilidade e a criatividade, ao mesmo tempo em que ajuda as pessoas a adquirirem uma compreensão de como elas veem e sentem a realidade, podendo levar à mudança de percepções e a novas formas de compreender a realidade e nela interferir.

Por sua vez, o que me levou a escolher o **grupo focal** foi a aderência desta técnica aos objetivos do estudo e a riqueza dos dados que com ela poderia obter, tendo em vista que a mesma permite, segundo Gatti (2005, p. 9) a emergência de “uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais” ancorados na experiência cotidiana dos participantes, o que não seria possível com a utilização de outros métodos, como, o questionário, observação ou entrevistas. Nesse sentido, o grupo focal é considerado uma técnica qualitativa por excelência e a sua utilização pressupõe a premissa ontológica de que o ser humano “não existe por si só no mundo real”, mas se constitui como tal, nas interações sociais. Desse modo, com a utilização de grupos focais tive o objetivo de compreender os processos de construção da realidade do grupo pesquisado, compreender suas práticas cotidianas, as suas ações e reações diante de determinados temas e eventos, seus comportamentos e atitudes e, por conseguinte, conhecer suas representações, percepções, crenças, hábitos, valores e preconceitos.

Finalizado os comentários sobre os dispositivos, retomo o texto para esclarecer que para efeito de registro das atividades, utilizei diários de campo, nos quais incluí não somente os relatos produzidos a partir dos encontros, debates e discussões, mas também as minhas percepções e anotações sobre o cotidiano da vida que cerca a intervenção. Embora o melhor momento para fazer as anotações no diário seja aquele em que a situação está ocorrendo, o que muitas vezes se torna difícil de fazer, Michaliszyn e Tomasini (2005) sugerem que o pesquisador deixe para fazer as anotações no momento posterior à observação, o que pode ser facilitado com a utilização de palavras-chave que auxiliem no resgate das informações a serem registradas. Seguindo esta orientação, durante a realização dos dispositivos de análise, fiz anotações de palavras-chave, de forma discreta para não quebrar a naturalidade da situação nem despertar a desconfiança dos participantes. Além disso, complementei estas informações com fotografias, gravações e materiais como *folders*, gravuras, *slides* e letras de música que,

apesar de possuírem um caráter mais ilustrativo, foram bastante significativos e me auxiliaram na rememoração dos fatos.

As informações obtidas nessas diversas fontes foram sistematizadas, o que me permitiu traçar o perfil dos jovens alunos que fizeram parte do estudo; caracterizar a escola, o seu entorno e a comunidade onde se localiza e organizar as informações de acordo com as categorias: juventudes, cultura de paz e escola. Após este procedimento de organização e sistematização, procurei extrair os significados das comunicações contidas no material, utilizando para isto a modalidade de interpretação de textos denominada análise do discurso, de acordo com o que recomenda Bardin (1977). A este respeito Chizzotti (2010, p. 120) comenta que é necessário reconhecer que o discurso pode assumir diferentes significados. Na linguagem comum do dia a dia, pode representar o diálogo entre pessoas que falam; na lingüística, é considerada a forma pela qual os elementos lingüísticos estão unidos para compor uma estrutura de significado mais ampla do que a soma entre as partes. Em pesquisa, o discurso é a análise de um “conjunto de idéias, um modo de pensar ou um corpo de conhecimentos expressos em uma comunicação textual ou verbal, que o pesquisador pode identificar quando analisa um texto ou fala”. É bom lembrar que a comunicação da qual se ocupa a análise do discurso se traduz em documentos transformados em textos para serem lidos e interpretados, podendo ser em forma de livro, jornal, revista, artigo, histórias de vida, relatos, transcrições de entrevistas, questionários, aulas ou discussões em grupo (CHIZZOTTI, 2010).

Por fim, é importante destacar que a tendência assumida neste trabalho é a de que o discurso se situa em um contexto sócio-histórico só sendo possível compreendê-lo na relação com o processo cultural, socioeconômico e político nos quais ele ocorre. Nesta perspectiva, todo o processo de produção do discurso é importante:

o ato da fala, o sentido elaborado no momento da produção do discurso, com todas as injunções subjetivas – desejos, instintos -, determinações sociais – ideologias, contradições e formas lingüísticas -, incoerências, repetições, omissões (CHIZZOTTI, 2010, p. 121).

Significa dizer que o discurso não se dá em um vazio, mas, é sempre a expressão de alguém no mundo, que apresenta sua identidade individual e social e mostra, ao mesmo tempo, a ação pela qual ele constitui a realidade. Ou seja, o discurso tem a ver com as relações sociais e revela a posição dos seus interlocutores no contexto, só podendo ser compreendido nessa relação. Dessa maneira, na seção seguinte falarei sobre o contexto da pesquisa, isto é, o

campo de intervenção, lugar a partir do qual analisei os discursos dos alunos e profissionais da escola.

1.5 Construindo o campo de intervenção: o caminho até a Escola Maria Melo

Considerando o meu objetivo de colaborar na construção de uma cultura de paz em uma realidade escolar, a ação inicial foi escolher a escola onde desenvolveria a pesquisa, isto é, o campo de intervenção. Para isto, defini alguns critérios: preferencialmente ser uma escola pública¹² situada na zona urbana do município de Teresina-Pi; possuir ensino do 6º ao 9º ano do ensino fundamental; ser, potencialmente, espaço onde houvesse necessidade de ações interventivas voltadas para a melhoria da convivialidade entre as pessoas; interesse da comunidade escolar pela proposta de trabalho. Entretanto, vale esclarecer que a definição de critérios, embora extremamente útil porque orientou o processo de escolha de modo mais seguro, não representou para mim algo inflexível, mas somente um conjunto de referências no qual me apoiei para selecionar a escola, principalmente por saber que toda escolha, é sempre permeada por dúvidas. Embora todos os critérios fossem importantes, atribuí uma maior relevância ao último, pois o desinteresse e a não aceitação da comunidade escolar inviabilizaria inteiramente a realização do estudo.

Assim, minha primeira ação, em junho de 2009, foi me dirigir à Secretaria de Educação do Estado do Piauí – SEDUC, para saber da existência de registros de escolas do município de Teresina onde ocorrem eventos de violência e indisciplina. Na Secretaria, fizemos primeiramente um contato com a Gerência de Ensino Médio (inicialmente havia pensado em realizar a pesquisa com alunos desse nível de ensino) e recebi a sugestão para procurar as Gerências Regionais de Educação¹³ - GREs, pois lá teria mais informações a respeito das escolas que necessitariam desse tipo de intervenção, uma vez que a SEDUC não dispõe destes dados. De posse de endereços e telefones das quatro GREs, resolvi ir, ainda no mesmo dia, à 20ª GRE, situada na zona leste da cidade, que tem sob sua administração e coordenação as escolas localizadas nos vários bairros daquela região.

¹² Não desejo, com isto, apontar a escola pública como espaço privilegiado de manifestação de violências no qual existe a necessidade de ações voltadas para a construção de uma Cultura de Paz. A minha escolha por uma escola pública se deve unicamente a uma postura pessoal de compromisso com a educação pública.

¹³ Em Teresina, as escolas da rede pública estadual estão organizadas em quatro gerências regionais de educação: 4ª GRE Centro – situada no centro da capital, agrupa escolas dessa região; 19ª GRE Parque Piauí, situada no bairro Bela Vista II, zona sul, agrupa escolas deste bairro e outros adjacentes; 20ª GRE Nordeste, situada no bairro de Fátima, zona leste, agrupa escolas deste e outros bairros; 21ª GRE Sudeste, situada no bairro Itararé, zona sudeste.

Em conversa com a coordenadora pedagógica e duas técnicas, apresentei o projeto de pesquisa, os objetivos e a metodologia escolhida para sua realização e os critérios definidos para facilitar a seleção da escola. Durante minha breve explanação as três se mostraram bastante interessadas e de imediato começaram a falar sobre algumas escolas que “teoricamente” estariam “necessitando” de ajuda no sentido de mudar a realidade de violência ora presente, embora não houvesse registros oficiais na GRE a este respeito e estas informações fossem baseadas somente em queixas apresentadas de modo informal por diretores e professores das escolas.

Algumas escolas já contempladas com ações voltadas para o combate e minimização da violência no espaço escolar foram logo retiradas da relação. Finalmente, de comum acordo, as três sugeriram a **Unidade Escolar Maria Melo**¹⁴ porque, segundo elas, é uma escola que apesar do pequeno número de alunos vem enfrentando vários problemas e que por isso, no momento, necessitava de ações que pudessem melhorar a convivência de todos e, em particular, entre alunos e professores, assim como a relação da escola com a comunidade.

Diante disso, foi feito o contato com a direção da escola que se dispôs a me receber para conversar, ainda no mesmo dia. Acompanhada por uma técnica da 20ª GRE, dirigi-me então, à escola, que dista cerca de quinze minutos da sede da gerência. Fui apresentada à diretora e à coordenadora pedagógica que me receberam de modo bastante acolhedor, e se mostraram contentes com a nossa chegada e muito animadas com a proposta de trabalho que apresentei. De modo rápido, as duas me falaram sobre a escola e os problemas ali existentes. Segundo elas, o principal deles é a indisciplina e a violência dos alunos em todos os espaços da escola (sala de aula, pátio, corredores). Além disso, por estar situada entre duas outras escolas, uma da rede municipal (ensino de 1º ao 4º ano do ensino fundamental) e a outra da rede estadual (5º ao 9º ano do ensino fundamental e 1º ao 3º ano do ensino médio) existem brigas freqüentes entre os alunos, principalmente com os alunos desta última escola que diariamente “pulam o muro” e circulam livremente no interior da escola, inclusive nas salas de aula, provocando os alunos durante o recreio.

Expliquei que, embora as ações de intervenção da pesquisa estivessem voltadas para beneficiar toda a comunidade escolar: alunos, gestores, professores e demais funcionários, os sujeitos participantes da pesquisa seriam, preferencialmente, os alunos de 8º e 9º anos.

¹⁴ Ao longo do trabalho utilizo Escola Maria Melo para designar esta unidade de ensino, sendo que a publicação e divulgação do nome real foi uma opção assumida após negociação com a equipe gestora que resultou na autorização de tal procedimento (Apêndice C). O principal argumento para utilizar o nome real da escola e não um nome fictício está na natureza, objeto e objetivo da investigação. Além disso, entendo que ao publicar o nome da escola estou conferindo maior consistência e concretude ao trabalho realizado.

Entretanto, elas me disseram que os maiores problemas estão concentrados nas turmas de 6º e 7º anos, e que por essa razão a preferência seria por um trabalho voltado para estes alunos, especialmente para a turma de 7º ano por ser mais numerosa e problemática. Pedi permissão para, em momento posterior, visitar as salas de aula para conversar com os alunos e apresentar a proposta de trabalho, tendo em vista que a metodologia escolhida tem como requisito a participação e envolvimento dos sujeitos pesquisados.

Vale registrar que a conversa que tive com a diretora e a coordenadora aconteceu na sala de professores (a sala da diretoria estava em serviço) e foi interrompida várias vezes por alunos, funcionários e pessoas da comunidade. As duas explicaram que era sempre assim, porque a todo momento elas eram chamadas para resolver os assuntos mais diversos, desde alguma decisão que precisava ser tomada em relação à merenda escolar e atendimento a pessoas da comunidade, às solicitações feitas pelos professores em sala de aula.

Deste modo, considero que a escolha do universo de pesquisa, seguiu os critérios que anteriormente havia definido. O passo seguinte foi obter um maior conhecimento sobre a escola e o seu entorno, tarefa que realizei com a colaboração da equipe gestora e de alguns professores. Na seção seguinte trago informações a respeito da Escola Maria Melo, da sua estrutura física, do desempenho escolar dos alunos, das relações interpessoais, bem como sua dinâmica de funcionamento. Também apresento algumas informações sobre o entorno da escola e da comunidade onde ela se encontra.

1.6 A Escola Maria Melo: conhecendo o campo de intervenção

A Escola Maria Melo pertence à rede estadual de ensino e fica localizada à Rua Deoclécio Brito s/n, no bairro Planalto Ininga, em Teresina, capital do Piauí. A escola faz parte da 20ª Gerência Regional da Educação (20ª GRE) e foi fundada em fevereiro de 1987 tendo, portanto, 24 anos de funcionamento. Situa-se entre duas outras escolas: a Escola Municipal “Planalto Ininga” (rede municipal) e a Unidade Escolar “Ana Bernardes” (rede estadual), a primeira com ensino fundamental e a segunda com ensino fundamental e médio.

O prédio da escola encontra-se relativamente conservado, embora necessite de alguns serviços como pintura, iluminação e limpeza da área externa. Possui seis salas de aula, um pátio amplo coberto, onde acontece o recreio e é servido o lanche, uma diretoria, uma secretaria, uma sala de professores, uma sala de leitura, uma sala destinada às atividades do *Programa Mais Educação*, cozinha e depósito, além de uma quadra para prática de esportes, separada das outras dependências da escola por um muro, com um pequeno portão de acesso.

Também conta com uma área ao lado destinada a servir como um pequeno estacionamento para funcionários e professores.

Geograficamente, a escola está situada na zona leste, considerada a região mais nobre da capital, onde reside a maioria das pessoas com melhor poder aquisitivo. Fazem parte da paisagem, mansões, belos prédios de apartamentos e condomínios de luxo. Não é de estranhar que seja a zona com maior e melhor infra-estrutura. Conta com *shoppings*, supermercados, clubes, lojas, escolas das redes particular, municipal e estadual, restaurantes, universidade e faculdades. As opções de lazer da cidade estão concentradas nesta região onde existem inúmeros restaurantes, cinemas, *pubs* e casas de *shows*. Estes locais são freqüentados especialmente por jovens vestidos na “última moda”, que portam celulares de última geração e circulam em carros novos e caros.

Porém, contraditoriamente, neste mesmo espaço vamos encontrar uma realidade que contrasta assustadoramente com a que acabamos de descrever. No meio desta paisagem, convivendo lado a lado com as grandes e luxuosas moradias, encontramos comunidades paupérrimas que vivem em condições extremamente precárias. Com o crescimento rápido ocorrido nos últimos anos na cidade de Teresina e a sua localização geográfica (originariamente entre os rios Poti e Parnaíba, este servindo de limite com o Estado do Maranhão) a cidade “atravessou” o rio Poti, se estendendo para a zona leste, obrigando muitas famílias pobres a se deslocarem para outras regiões mais afastadas, sendo “empurradas” para lugares mais distantes, principalmente, pela especulação imobiliária, com a compra de grandes terrenos, até então ocupados por estas pessoas, com a finalidade de ali construir edifícios e grandes condomínios residenciais.

É neste cenário que vamos encontrar a **Unidade Escolar Maria Melo**¹⁵. Oferecendo o ensino fundamental do 3º ao 9º ano nos turnos manhã e tarde e a 3ª, 4ª e 5ª etapas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) à noite, a escola possui uma clientela oriunda da própria comunidade e de outros bairros circunvizinhos. Em geral, os alunos são de famílias pobres, cuja renda é obtida por meio de trabalhos autônomos e de subempregos. Há também um grande índice de desempregados. As famílias dos alunos que vivem próximas à escola moram em casas construídas, de forma precária, a maioria em terrenos cedidos, o que determina uma rotatividade muito grande dessas famílias o que, por sua vez, se reflete na dinâmica da escola, fato verificado pelo alto índice de evasão e transferência de alunos. Em 2010 a escola possuía

¹⁵ Todas as informações relacionadas à Escola e o seu entorno, foram fornecidas pela diretora, vice-diretora e coordenadora pedagógica, além da consulta ao Documento “Diagnóstico Escolar 2010” elaborado pela equipe da escola.

177 alunos, sendo 87 no turno da manhã, 90 no turno da tarde e 59 no turno da noite. A matrícula realizada para o ano de 2011 mostrou um ligeiro aumento no número de alunos, assim distribuídos: turno manhã com 57, tarde 98 e noite com 73, totalizando 229 alunos.

A baixa procura por vagas na escola e a alta taxa de evasão e transferência são fatos que vêm preocupando a equipe gestora a tal ponto que, no início de 2011, foi realizado um mutirão nos arredores da escola para visitar as famílias, convidando os pais a comparecerem para realizarem as matrículas de seus filhos. O ligeiro aumento no número de alunos neste ano foi atribuído ao empenho da equipe gestora, de alguns professores e da presidente da Associação de Moradores que, além de se envolver pessoalmente com a questão, disponibilizou um carro de som para circular na comunidade chamando a atenção dos pais para o período de matrículas. De acordo com a direção da escola muitos pais preferem colocar seus filhos para estudar nas outras duas escolas que ficam próximas, principalmente a escola pertencente à rede municipal. Segundo a diretora, as escolas municipais gozam de maior credibilidade na comunidade teresinense, porque nas avaliações de rede são sempre bem colocadas, o que faz com que sejam consideradas “escolas de qualidade”.

De qualquer modo, penso que se, por um lado, o número reduzido de alunos causa preocupação à direção da escola que teme pelo seu fechamento, por outro lado, poderia ser tomado como aspecto positivo no sentido de facilitar a realização do trabalho pedagógico, principalmente, porque uma das queixas mais frequentes entre os docentes é o grande número de alunos em sala de aula.

Quanto ao entorno da escola, este apresenta índices elevados de violência urbana, uso e tráfico de drogas, assaltos e vandalismo. Apesar de estar localizada na zona mais nobre da cidade, existe um contraste quanto às condições de vida das famílias que moram nas proximidades. Nas visitas às casas dos alunos, no início do ano, a equipe da escola verificou que muitas famílias vivem em situação de pobreza. Os serviços públicos, como transporte coletivo, creches, escolas de educação infantil e hospitais, existem, porém são insuficientes para atender a demanda da comunidade. Como nesta região também residem famílias com poder aquisitivo diferenciado, estes serviços e outros são ofertados por iniciativas privadas. A vida social está ligada, principalmente, às atividades realizadas pela igreja, escola e centro social.

A participação da comunidade na gestão da escola se dá por meio do Conselho Escolar que conta na sua composição com seis representantes, sendo duas mães de alunos, e quatro representantes da comunidade, mas que não têm filhos estudando na escola. Segundo a diretora, esta participação não ocorre de modo satisfatório e, raramente, os representantes

comparecem às reuniões do Conselho ou vão à Escola. Como dois destes representantes são membros da tesouraria do Conselho, a diretora precisa sempre chamá-los para assinar documentos. Outra forma de participação nas atividades da escola são as reuniões promovidas pela equipe gestora que, a exemplo do plantão escolar, acontece bimestralmente ou todas as vezes que se faz necessário. Porém, também há dificuldades nesta parceria porque muitos pais não comparecem às reuniões nem frequentam a escola, sendo que a principal justificativa para o não comparecimento é a falta de tempo.

Mesmo diante de tantas dificuldades, a equipe escolar tem-se mostrado bastante receptiva para firmar parcerias com instituições, pesquisadores e voluntários que desejem colaborar com programas e projetos para melhorar a qualidade do ensino e do convívio entre os membros da comunidade escolar, especialmente no sentido de tornar a escola mais atraente para alunos, professores e funcionários. No ano de 2011 foram desenvolvidos os seguintes projetos: *Programa Mais Educação*, *Projeto Segundo Tempo*, *Programa Eco-Aula* e *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*.

- O **Programa Mais Educação** de iniciativa do Ministério da Educação e Cultura – MEC tem por objetivo promover atividades para melhorar o ambiente em escolas que apresentam baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). São oferecidas atividades diversificadas de acompanhamento pedagógico, esporte, cultura, lazer e informática. No momento, o programa atende a 150 alunos da Escola Maria Melo.
- O **Programa Eco-Aula** é voltado para todos os alunos do 6º ao 9º ano. É organizado por professores que atuam neste segmento, juntamente com a equipe gestora da Escola e é coordenado pelo professor de História. Tem como objetivo desenvolver o conhecimento sobre a história e os recursos naturais da realidade local e, ao mesmo tempo, estimular a criatividade dos alunos. Para isso, são realizadas atividades extracurriculares como visitas a museus, parques, monumentos e rios, tanto em Teresina como em outras cidades do Estado.
- O **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID¹⁶**, foi criado pelo MEC/Capes, com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena das instituições municipais públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior. O programa visa proporcionar aos futuros

¹⁶ As informações sobre o PIBID foram obtidas no sítio: www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid

professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, além de incentivar as escolas públicas de educação básica a se tornarem protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. Na Escola Maria Melo as atividades do PIBID são desenvolvidas por alunos dos cursos de Pedagogia e Educação Física da UFPI.

A escola é acompanhada por uma técnica da 20ª Gerência Regional de Ensino (GRE), que faz visitas periódicas, principalmente para acompanhar os percentuais de rendimento e frequência dos alunos, em função do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)¹⁷ e da Prova Brasil¹⁸, mecanismos utilizados pelo Governo Federal para avaliar a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas brasileiras. Quando a avaliação foi realizada pela primeira vez, em 2007, a Escola Maria Melo apresentou o IDEB de 3,6 superando a meta de 3,0 que havia sido projetada para aquele ano. Na avaliação seguinte, em 2009, o índice também superou a meta projetada de 3,4, porém permaneceu em 3,6, ou seja, não houve crescimento em termos percentuais. Em 2011 foi realizada uma nova avaliação e a equipe gestora demonstra grande preocupação em relação ao alcance da meta que é de 3,8¹⁹. É interessante observar que, embora apresente uma elevação numérica, o IDEB alcançado

¹⁷ O IDEB foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, nas médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil.

A série histórica de resultados do IDEB se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um IDEB igual a 6,0 em 2022.

Informações obtidas no sítio: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb/portal-ideb>

¹⁸ A Prova Brasil é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep e tem como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=324&id=210&option=com_content&view=article

¹⁹ O quadro demonstra com mais detalhe o desempenho da Escola Maria Melo em relação ao IDEB observado e as metas projetadas até o ano de 2021.

Escola	Ideb Observado			Metas Projetadas							
	2005	2007	2009	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
UNID ESC MARIA MELO	3.0	3.6	3.6	3.0	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3

Informações obtidas no sítio: <http://sistemasideb.inep.gov.br/resultado/>

ainda se encontra distante da meta prevista para 2022, quando o Brasil deverá apresentar, no conjunto, o índice de 6,0, comparável ao que hoje é alcançado em países desenvolvidos.

A equipe gestora é constituída por uma diretora e uma vice-diretora, que se revezam nos três turnos, uma coordenadora pedagógica e uma orientadora educacional. A escola possui vinte e quatro docentes, uma secretária e outras duas funcionárias, além de duas merendeiras e três agentes de portaria. De acordo com a diretora da Escola, é comum faltar professor, principalmente no início de cada período letivo, por motivo de licença para tratamento de saúde, por transferência ou ainda por aposentadoria. Nesses casos, a diretora faz a solicitação à 20ª GRE e fica aguardando, o que, às vezes, demora dias ou meses. Quando existem lacunas no horário, alguns professores se dispõem a ministrar aula, numa forma de antecipação da carga horária; quando não há nenhum professor disponível, caso seja no final do turno, os alunos são liberados, mas quando a lacuna ocorre no meio do turno, os alunos ficam ociosos e costumam perambular pelo pátio e corredores.

Observando o cotidiano da escola verifiquei que esta é marcada por uma rotina que segue quase sempre da mesma forma. Todos os dias, antes do início da aula, os alunos são organizados no pátio, em filas, por série, e a diretora ou a vice-diretora deseja boas vindas e faz uma oração, fala alguma mensagem e, muitas vezes, aproveita para dar avisos ou fazer preleções, geralmente relacionadas à indisciplina dos alunos. Em seguida, o professor de cada turma, do 3º ao 5º ano, se dirige à sala e é acompanhado pelos alunos. Do 6º ao 9º ano, os alunos se dirigem à turma e, em seguida, o professor encarregado do primeiro horário os segue.

A dinâmica do turno da manhã (3º ao 5º ano) é bem diferente do turno da tarde (6º ao 9º ano). No primeiro, há um número menor de alunos e parece ser mais calmo. Já no turno da tarde, é muito comum encontrar alunos andando pelos corredores e pátio, sozinhos ou em pequenos grupos. Sempre que se pergunta a razão de não estarem assistindo à aula, eles respondem que tiveram necessidade de sair para ir ao banheiro ou para beber água ou então porque foram “colocados prá fora” da sala de aula por algum professor. Também é muito comum ver alunos serem encaminhados à diretoria para conversar com a diretora ou a coordenadora pedagógica. Na maioria das vezes estes alunos, após uma conversa cheia de interrupções pelo entra e sai das pessoas na sala da diretoria, ficam sentados sem fazer nada, até que depois de algum tempo são reenviados para suas salas de aula. Frequentemente a diretora, ou a vice-diretora, ou a coordenadora pedagógica são solicitadas pelos professores para resolver problemas em salas de aula. Em geral são brigas entre alunos, “afronta” ao

professor (descaso com o que está sendo dito, desobediência ao que está sendo solicitado), atos que são classificados pelos professores como indisciplina.

O recreio parece ser o momento mais animado para os alunos. Nele, o bate-papo corre solto no pátio e corredores, principalmente entre os pequenos grupos que se formam. Enquanto isto, na sala dos professores, a conversa também flui movida a cafezinho e quase sempre girando em torno dos problemas relacionados aos alunos: a indisciplina, o baixo desempenho, a falta de atenção, o desinteresse. Quando o recreio termina, tanto os alunos quanto os professores resistem a retomar as atividades em sala de aula, sendo este um motivo de constantes reclamações da direção da escola.

Assim, tendo abordado os aspectos metodológicos, ontológicos e epistemológicos da pesquisa, finalizo o Capítulo lembrando que as categorias em torno das quais realizei a análise do discurso: juventudes, cultura de paz e escola, deram origem aos três capítulos que apresentarei nas páginas seguintes. No próximo, tratarei sobre o tema juventudes.

CAPÍTULO II

Se eu pudesse deixar algum presente a você,
deixaria aceso o sentimento de amar a vida dos seres
humanos.

A consciência de aprender tudo o que foi ensinado
pelo tempo afora...

Lembraria os erros que foram cometidos para que
não mais se repetissem.

A capacidade de escolher novos rumos.

Deixaria para você, se pudesse, o respeito àquilo que
é indispensável:

Além do pão, o trabalho.

Além do trabalho, a ação.

E, quando tudo mais faltasse, um segredo:

O de buscar no interior de si mesmo a resposta e a
força para encontrar a saída.

(Mahatma Gandhi)

2. As Juventudes e suas múltiplas formas de ser e de se sentir jovem

Ser jovem é ser feliz, alegre, responsável, sábia, intelectual, amável. É ter amigos! Fase da vida, inesquecível, onde a gente aprende com os nossos erros e começa a conhecer um caminho que leva a vida adulta!

(Vida/8º ano)

No Capítulo I, ao explicitar os caminhos metodológicos que percorri para a realização do estudo na Escola Maria Melo, deixei claro o meu objetivo de colaborar na construção de uma Cultura de Paz neste ambiente escolar. Também enfatizei que, sendo necessária uma delimitação do objeto de estudo, estabeleci como foco os jovens, alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e a escola, não sendo minha intenção estender a análise para outros contextos, como a família e a comunidade, embora o faça de modo rápido, a fim de contextualizar o lugar de onde falam os participantes da pesquisa.

Parti então de dois pontos: primeiro, da ideia de que a paz só é possível de ser edificada a partir do envolvimento daqueles que a desejam (MATOS, 2006; GUIMARÃES, 2005, 2006), tendo em vista que a paz da qual estamos falando é considerada em uma perspectiva positiva, como processo dinâmico de construção social, não sendo referida apenas ao bem-estar individual, embora comporte também esta dimensão. O segundo ponto é a minha convicção de que os jovens são sujeitos dotados de uma positividade e de que podem contribuir, efetivamente, para resolver problemas e não apenas sofrê-los ou ignorá-los (ABRAMO, 1997; MATOS, 2003, 2006, 2007).

A partir destas ideias, desenvolvi a pesquisa-intervenção na Escola Maria Melo, tomando como princípio o respeito aos jovens, expresso no acolhimento aos seus modos de ser, falar e se manifestar. Tímidos, “falantes”, alegres, preocupados, todos participaram, cada um à sua maneira. Os dispositivos de análise que utilizei no decorrer da investigação, tais como, oficinas temáticas, grupo focal, questionário, conversas informais e rodas de conversa, tiveram o propósito de oferecer aos jovens oportunidades para vivenciar situações nas quais pudessem exercitar o diálogo, a autonomia e a responsabilidade sobre questões presentes na escola, relacionadas às percepções que eles constroem sobre si e sobre a escola onde estudam, especialmente, os aspectos que podem contribuir para a construção de uma cultura de paz neste contexto. Ao problematizar o cotidiano, trazendo à cena as experiências vividas, no pátio, na fila do lanche ou na sala de aula, os jovens puderam refletir a respeito das práticas

sociais presentes no dia a dia da escola, questionando e interpretando-as sob a perspectiva da construção de novos saberes e práticas.

É, portanto, sobre os jovens da Escola Maria Melo que trato neste Capítulo. Nele, apresento a experiência que tivemos durante o ano de realização da pesquisa-intervenção, período em que convivemos e compartilhamos de muitos sentimentos e emoções e em que eles puderam falar de suas percepções sobre juventude, de modo geral, e sobre eles mesmos, suas angústias, preocupações, medos e o desejo de colaborar na construção de um mundo melhor e da alegria de saber que isto é possível. Em relação ao modo como os jovens concebem a paz e a sua construção reservei o Capítulo III para abordar o tema.

Organizei o capítulo da seguinte forma: na primeira seção falo sobre Juventude e para realizar esta tarefa me apoio nas ideias de autores como Matos (2003, 2006, 2007), Dayrell (2007), Dayrell e Carrano (s/d), Carrano (2003), Groppo (2000), Abramo (1997) e Peralva (1997) dentre outros. A partir de um recorte temporal, necessário em qualquer retomada histórica, busco compreender o modo como a juventude tem sido tematizada ao longo das últimas décadas, no Brasil, e as implicações decorrentes disso, especialmente, na maneira como os jovens se apresentam e são percebidos, ou definidos, na atualidade. Em seguida, falo sobre os jovens que fizeram parte da pesquisa-intervenção, a partir do que chamo de fios que fazem a juventude da Escola Maria Melo: são as suas percepções a respeito da família; do lazer e diversão; da escola como lugar onde a sociabilidade se manifesta intensamente; e de temas como o namoro e o “ficar”. Por fim, procurando ligar esses fios, na terceira seção, apresento esses jovens, por eles mesmos e pelo que consegui captar.

2.1 Juventude(s) – uma categoria social

Sempre que falamos sobre juventude, a primeira coisa que nos ocorre é saber qual o seu conceito. Na verdade, é preciso logo dizer que não existe um conceito único que possa ser utilizado em relação ao tema (MATOS, 2003). No senso comum²⁰ e até mesmo entre os autores que tratam sobre o assunto não existe um consenso, pois dependendo da perspectiva, sociológica, psicológica, sóciopsicológica ou ainda do momento histórico, teremos enfoques e definições bastante diversos.

Como ocorre com outras construções sociais e culturais, a juventude ou o que entendemos por juventude, tem sido modelado e remodelado ao sabor das mudanças pelas

²⁰ “O conhecimento do senso comum é o conhecimento que eu partilho com os outros nas rotinas normais, evidentes da vida cotidiana” (BERGER e LUCKMANN, 2008, p. 40).

quais passam as sociedades ao longo do tempo. Desse modo, o que hoje chamamos de juventude, assim como infância, é uma construção cultural recente, que surge no final do século XIX. Sobre a infância, por exemplo, o trabalho de Ariès (1981) é bastante elucidativo e nos faz compreender como se deu esta construção. Ele aponta para a inexistência do sentimento de infância²¹ que durante séculos fez com que as crianças fossem precocemente imersas na vida dos adultos, participando do cotidiano como se fosse um deles em miniatura. Esta coexistência entre adultos e crianças permitia o aprendizado e garantia a educação, o que dava um caráter inespecífico à relação entre os dois. A lenta e progressiva retirada da criança da situação de anonimato em que viveu tanto tempo está relacionada, dentre outras coisas, à cristalização social das idades da vida, aspecto que se torna elemento da consciência moderna.

Segundo Peralva (1997), é especialmente a partir do século XIX, quando o Estado assume múltiplas dimensões de proteção do indivíduo, dentre elas a educação, que a escola se consolida como instituição responsável pelo processo de escolarização das novas gerações, tornando-se obrigatória e universal. Ao mesmo tempo, emerge a cristalização social das idades da vida, supondo a separação entre crianças (considerados agora como seres em formação) e os adultos.

Nessa mesma direção, Groppo (2000) afirma que é preciso reconhecer que a sociedade moderna se constituiu não apenas sobre as estruturas de classe ou estratificação, mas também sobre as faixas etárias e a cronologização do curso da vida. Não é por acaso que a criação das instituições modernas do século XIX e XX – como a escola, o Estado, o Direito, o mundo do trabalho industrial – se baseou no reconhecimento das faixas etárias e na institucionalização do curso da vida.

Desse modo, mesmo ancoradas em fenômenos biológicos e psicológicos, as idades da vida são construção histórica e social, dotada de especificidades, porém, interdependentes e hierarquizadas (PERALVA, 1997). Tal hierarquização, para a autora, se baseia em uma tensão característica da modernidade que aponta, de um lado, uma orientação para o futuro (lógica da modernização) e, do outro, uma ênfase no passado, como elemento que nos ajuda a dar significado ao futuro, fazendo com que o velho se imponha sobre o novo e o passado ilumine o futuro. É essa definição cultural da ordem moderna que orientará as relações entre adultos e jovens e definirá o lugar no mundo de cada idade da vida.

As fases da vida, colocadas entre os seus extremos nascimento e morte, reconhecidas pela sociedade moderna, sofreram alterações, abandonos, retrocessos e supressões, trazendo

²¹ O termo sentimento, neste contexto, não é referido à afeição, mas à percepção sobre a infância, conforme Ariès (1981).

consequências que em grande parte desconhecemos. Uma delas, sem dúvida, é a postergação do envelhecimento que torna o jovem o modelo do presente e não mais do futuro, num processo de valorização da juventude que passa a ser relacionada a valores e estilos de vida e não apenas a determinada faixa etária (MATOS, 2006). A autora lembra que o período relativo à juventude tem-se tornado cada vez mais estendido, fenômeno que pode ser observado, especialmente, na permanência dos jovens por mais tempo junto aos pais, numa espécie de adiamento da assunção de responsabilidades tipicamente adultas.

Desse modo, no curso da vida muitas divisões e subdivisões foram criadas, recriadas e suprimidas de acordo com as mudanças sociais, culturais e de mentalidade, pelo reconhecimento legal e na prática cotidiana que ocorreram ao longo dos anos. Para Groppo (2000), o aparecimento dos termos juventude, adolescência e puberdade durante o período de transição da fase de ingresso na sociedade para a maturidade é um exemplo dessas mudanças. A concepção de puberdade foi criada pelas ciências médicas e se refere às transformações no corpo do indivíduo que era criança e agora está se tornando maduro enquanto a concepção de adolescência criada pela psicologia, psicanálise e pedagogia se refere às mudanças na personalidade, na mente ou no comportamento do indivíduo que se torna adulto; por sua vez a concepção de juventude criada pela sociologia se refere ao período interstício entre as funções sociais da infância e as funções sociais do homem adulto.

Abramo (1997) ressalta que só muito recentemente a atenção dirigida aos jovens tem crescido no Brasil, tanto por parte da opinião pública como da academia, por parte de atores políticos e de instituições, governamentais, ou não, que prestam serviços sociais. Nos meios de comunicação de massa observamos a oferta de uma grande quantidade de produtos dirigida ao público jovem como programas de televisão, revistas de comportamento e moda, cadernos nos jornais, assim como um crescimento do noticiário a respeito dos jovens. Para a autora, existe na mídia uma divisão nestes modos de tematizar a juventude: no primeiro modo, quando os jovens são vistos como um público para o qual são dirigidos inúmeros produtos, os temas abordados são, em geral, estilos de vida, música, moda, esporte, lazer, ou seja, cultura e comportamento; por outro lado, quando os jovens são assunto nos noticiários (destinados aos adultos), os temas abordados são: a violência, o crime, o uso e tráfico de drogas, exploração sexual, gravidez precoce, ou seja, os temas que se encontram relacionados aos “problemas sociais”. Sem dúvida alguma, a mídia contribuiu no sentido de trazer à baila o tema da juventude, entretanto e, infelizmente, essa projeção veio acompanhada do surgimento de vários estereótipos sobre os jovens, especialmente aquele que veicula a ideia de uma pretensa condição juvenil, homogênea e universal (ABRAMO, FREITAS e SPOSITO, 2000).

Na academia, segundo Abramo (1997), após um período de ausência em relação à temática da juventude, os jovens novamente são objetos de investigação (dissertações de mestrado e teses de doutorado), porém, na maioria desses trabalhos, ainda prevalece o interesse em refletir e investigar as instituições presentes na vida dos jovens. O trabalho coordenado por Sposito (2009) que trata do Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira, nas áreas de Educação, Serviço Social e Ciências Sociais, mostra que, no período de 1999 a 2006, foram produzidos 1.427 trabalhos, sendo 1.189 dissertações de mestrado e 238 teses de doutorado, abordando uma variedade de temas relacionados aos jovens. O maior número de trabalhos se concentra na temática juventude e escola (188), e adolescentes em processo de exclusão social (177), sendo poucos os que têm como foco o modo de vida dos jovens e a maneira como eles mesmos elaboram as situações em que vivem, sendo raros os estudos que se voltam para buscar compreender os jovens a partir de suas próprias experiências, percepções, sociabilidade e atuação. Do total de trabalhos (1.427), nenhum aborda a temática da cultura de paz na escola e somente 52 (menos de 4%) tratam sobre jovens que vivem no mundo rural, o que mostra uma predominância urbana nos estudos sobre juventude no Brasil. A este respeito, Sposito (2009, p. 24) alerta que esta predominância de investigações sobre a vida de jovens em áreas urbanas, especialmente em grandes metrópoles, pode “induzir a generalizações apressadas sobre a juventude brasileira, se não forem levadas em conta as condições de vida das pequenas e médias cidades e das zonas rurais”. Com isto, concluímos que em relação aos jovens, ainda existe um campo aberto a ser investigado que precisa ser mais incentivado.

Quanto às políticas públicas, Abramo (1997), chama a atenção para o fato de que, no Brasil, ao contrário dos Estados Unidos e países da Europa e de língua espanhola da América Latina, não existe uma tradição na formulação de políticas voltadas aos jovens enquanto público diferente do público infantil, sobretudo, ações que extrapolem ao atendimento escolar formal. Cronologicamente é possível situar o estabelecimento de políticas públicas da juventude no Brasil a partir da articulação e do apoio de movimentos e setores da sociedade civil e movimentos de órgãos internacionais, dentre os quais podemos lembrar alguns apontados por Trassi e Malvasi (2010):

- a. Aprovação, pela ONU, da Declaração sobre o fomento entre a juventude dos ideais de paz, respeito mútuo e compreensão entre os povos (1965);
- b. Declaração do ano de 1985, como o Ano Internacional da Juventude;
- c. Promulgação, no Brasil, do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990);
- d. Lançamento, pela ONU, do Programa de Ação Mundial para Jovens (1995);

- e. Realização do Seminário “O jovem nas trilhas das políticas públicas”, promovido pela ONU (1997);
- f. Criação, no Brasil, de uma Assessoria da Juventude, ligada ao gabinete do Ministro da Educação (1997);
- g. Criação, pela UNESCO de um departamento específico de pesquisa sobre a juventude (1997);
- h. Lançamento do Programa Brasil Jovem pelo Ministério da Previdência e Assistência Social (1999);
- i. Realização, no Senegal, do Fórum Mundial de Juventude do Sistema das Nações Unidas (2001);
- j. Criação, no Brasil, do Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano e do Projeto Centros de Juventude ((2001);
- k. Elaboração da Agenda Jovem, durante encontro realizado no Rio de Janeiro e realização do seminário “Políticas Públicas: juventudes em pauta”, de iniciativa da sociedade civil (2002);
- l. Criação, na Câmara de Deputados, da Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude (2003);
- m. Criação do Projeto Juventude, do Instituto Cidadania, e do Programa Primeiro Emprego (2003);
- n. Criação do Grupo de Trabalho Interministerial da Juventude (2004);
- o. Realização da 1ª Conferência Nacional da Juventude, de iniciativa da Comissão Especial de Políticas Públicas para a Juventude, da Câmara de Deputados (2004);
- p. Lançamento, pela UNESCO, do Índice de Desenvolvimento da Juventude - IDJ (2004);
- q. Realização do seminário “Vozes Jovens”, promovido pelo Banco Mundial (2004);
- r. Criação do Fórum Nacional de Movimentos e Organizações Juvenis e a Rede Nacional de Organizações, Movimentos e Grupos de Juventude (2004);
- s. Aprovação da Convenção Ibero-americana dos Direitos dos Jovens (2005);
- t. Criação da Secretaria Nacional da Juventude, vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República (2005);
- u. Implantação do Projovem (2005);
- v. Realização da 1ª Conferência Nacional de Políticas Públicas de Juventude (2008).

Como se pode perceber, é a partir do seminário promovido pela UNESCO, em 1997, que a juventude passa a constituir foco da atenção do governo, sendo este ano considerado um marco em relação ao estabelecimento de políticas públicas de juventude, no Brasil. Todavia, segundo Trassi e Malvasi (2010) e Abramo (1997), é conveniente ressaltar que, apesar do avanço verificado neste aspecto, ainda é por parte de instituições e agências de trabalho social, como as organizações não governamentais (ONGs), associações e instituições de assistência, que tem crescido consideravelmente o número de projetos e programas para atender aos jovens. Abramo (1997, p. 26) destaca ainda que a maioria dessas ações é destinada aos jovens que se encontram em “desvantagem social” ou de “risco”, adolescentes que são submetidos à exploração sexual ou, ainda, àqueles que se encontram envolvidos em atos de delinquência e com o consumo e tráfico de drogas. De modo geral, esses programas têm como objetivo dirimir ou diminuir as dificuldades de integração social apresentadas por esses jovens em situação de “desvantagem social” através da ressocialização e da capacitação profissional e encaminhamento para o mercado de trabalho. Para a autora é necessário notar que em boa parte desses programas, apesar das boas intenções, o que se busca, explícita ou implicitamente, é uma contenção do risco real ou potencial desses garotos pelo “seu afastamento das ruas” ou “ocupação de suas mãos ociosas”. Nessa mesma linha de argumentação Trassi e Malvasi (2010, p. 94) acrescentam que, em geral, as políticas públicas de juventude apresentam o equívoco de ter como foco somente a questão da empregabilidade do jovem e não da sua educação. Para as autoras, o grande desafio “é considerar a esfera do desejo em suas múltiplas, criativas e expressivas possibilidades de produção e de participação social, que inclui a diversidade e a alteridade”

Aliada à questão das políticas públicas, também se verifica que, no Brasil, ao contrário do que acontece com a infância, público para o qual já existe uma elaboração consistente de informação, conceituação, pedagogias e metodologias específicas, em relação à juventude, ainda é muito tímida a nossa capacidade de produzir uma compreensão mais abrangente e aprofundada acerca do jovem, o que dificulta um tratamento singularizado. O que se verifica é que, apesar do aumento do número de ações e programas destinados aos jovens, “eles continuam desfocadamente visíveis, obscurecidos por uma sensação de que esta falta de instrumentos e ‘jeito’ se deve ao fato de que a ‘adolescência é mesmo uma fase difícil’ de se lidar” (ABRAMO, 1997, p. 27), sendo que as exceções são os programas que tem como base a ideia de protagonismo juvenil.

A perspectiva do protagonismo juvenil se contrapõe as do paternalismo, determinismo, ceticismo, alienação, isolamento e revolta e reconhece no adolescente e no

jovem, potencialidades e valores que, quando aproveitados, resultarão em seu desenvolvimento integral e em melhorias para a coletividade. Esse conceito nasce como forma de ajudar os jovens a construir sua própria autonomia, por meio da geração de espaços e situações que lhes permitam participar, de forma criativa, construtiva e solidária, na solução dos problemas reais da escola, da comunidade e da vida social mais ampla. Segundo Milani (2003a, p.24-25), o papel de adultos e instituições é oferecer oportunidades, encorajar e apoiar “para que os jovens se mobilizem, definam suas próprias prioridades coletivas e atuem em prol da comunidade ou da causa que elegeram” (MILANI, 2003a, p. 24-25).

Uma questão que deve ser lembrada é o fato de que a maior parte das abordagens relacionadas aos jovens, tanto na tematização quanto na elaboração de ações, não os considera sujeitos capazes de também formular questões e propostas significativas que dizem respeito a eles e à sociedade. Ao considerar os jovens como “problemas sociais” e não como sujeitos capazes de estabelecer uma relação dialógica, estamos contribuindo para que eles continuem sendo simplesmente ignorados. Matos (2007, p. 65) alerta para a necessidade de desconstruirmos o olhar negativo que geralmente estendemos aos jovens e passarmos a vê-los como “potencial positivo” e “exemplos de revitalização social”, possuidores de uma grande capacidade de mobilizar, de formular proposições e de empreender mudanças sociais.

Para Abramo (1997), a juventude, em geral, tem sido abordada pela opinião pública e pela academia como representativa dos dilemas do mundo contemporâneo. Pensada como categoria geracional, a juventude representa uma projeção do futuro, aquela que irá substituir a outra que se coloca no presente. Dessa forma, nela são depositadas as angústias, os medos e as esperanças que sentimos, no presente, pelo futuro que virá e que sabemos dependerá das tendências atuais, apresentadas pelos jovens.

Do mesmo modo, a juventude tematizada como “problema social”, coloca o jovem como objeto de atenção na medida em que este se torna uma ameaça de ruptura com a ordem e a continuidade social. Lembramos, com Abramo (1997), que a concepção presente na sociologia e que é largamente difundida se baseia na sociologia funcionalista que apresenta a juventude como um período de transição, da infância para a vida adulta, colocando-o como um momento dramático de socialização em que o jovem vive o processo de integração na sociedade, por meio da “aquisição de elementos apropriados da ‘cultura’ e da assunção de papéis adultos” (p. 30).

É, pois, ao processo de socialização vivido pelos jovens que a sociologia dirige sua preocupação. Se a integração se efetiva, ou não, isto é, se a juventude é período em que se dá

o processo de desenvolvimento pessoal e social que permite o ajuste aos papéis adultos, são as falhas desse processo que irão interessar.

É nesse sentido que a juventude só está presente para o pensamento e para a ação social como ‘problema’: como objeto de falha, disfunção ou anomia no processo de integração social; e, numa perspectiva mais abrangente, como tema de risco para a própria continuidade social (ABRAMO, 1997, p. 29).

Ainda segundo a autora, uma retomada histórica do modo como a juventude vem sendo tematizada, a partir dos anos 50, nos ajuda a compreender melhor como aos poucos a juventude foi-se tornando objeto de medo. Nos anos 50 o fator de preocupação em relação à juventude era a sua predisposição para transgredir e a delinquência simbolizada na figura dos rebeldes sem causa. Nesse período se firma uma noção a respeito da adolescência como uma fase difícil e de grandes turbulências que exige uma atenção dos adultos, responsáveis por conduzir os jovens para uma integração social normal e sadia. “A juventude aparece ela mesma como uma categoria potencialmente delinquente, por sua própria condição etária” (ABRAMO, 1997, p. 30). Porém, para amenizar esse medo surge também a ideia de que, se forem bem conduzidos, boa parte dos jovens, mesmo passando por situações de turbulências, poderá integrar-se à sociedade, enquanto que para aqueles que não conseguem restam as medidas de controle e de “ressocialização” (ABRAMO, 1997; CARMO, 2003).

Nos anos 60 e 70 o problema está relacionado a toda uma geração de jovens que ameaça a ordem social com atitudes de críticas nos planos político, cultural e moral que se manifestam em atos concretos, como os movimentos estudantis de oposição, movimentos pacifistas e de contracultura e o movimento *hippie*. Ao mesmo tempo em que a juventude desse período apareceu como categoria social com possibilidades de transformação ela também provocou o pânico da revolução, o que levou o poder público à tomada de medidas extremamente repressoras a fim de que a ordem social pudesse ser mantida. Após a diminuição desses movimentos juvenis, a imagem dessa juventude é reelaborada, passando a ser vista de modo positivo, e plasmando-se como uma geração idealista, generosa e criativa (ABRAMO, 1997; CARMO, 2003).

Nos anos 80, a imagem da juventude diferencia-se bastante da imagem criada (ou recriada) nos anos 60. Em oposição, esta “nova” juventude não possui as características do idealismo, criatividade e generosidade, apresentando-se individualista, consumista, conservadora e indiferente aos temas sociais, beirando a apatia. O problema que surge em relação à juventude é a sua recusa em assumir o papel de provocador de mudanças, que após a

reelaboração feita sobre os anos 60, passou a ser atributo da juventude como categoria social, o que traz um medo relativo ao “fim da História” (ABRAMO, 1997, p. 31).

Nos anos 90, observamos uma mudança quanto à visibilidade social dos jovens. Quase como uma retomada de elementos que caracterizam os jovens dos anos 50, vamos ver desaparecer a apatia e a desmobilização, e agora o que chama a atenção é a presença maciça de jovens nas ruas, envolvidos em diversas formas de ações tanto individuais como coletivas, embora algumas dessas ações continuem relacionadas ao individualismo e à fragmentação e, agora, à violência, ao desregramento e desvio, como os arrastões, meninos de rua, *surf* ferroviário, gangues, galeras e atos de puro vandalismo. Segundo Abramo, os jovens dos anos 90 vão aparecer ao mesmo tempo como vítimas e promotores de uma “dissolução do social” fato resultante de “uma situação anômala, da falência das instituições de socialização, da profunda cisão entre integrados e excluídos, de uma cultura que estimula o hedonismo e leva a um extremo individualismo” (1997, p. 32).

Dessa forma, os jovens passam a encarnar os dilemas e as dificuldades com que a sociedade tem se deparado, porém, apesar disso e de ganharem visibilidade crescente nos meios de comunicação, eles continuam sem serem vistos e ouvidos como sujeitos que apresentam suas próprias questões, para além dos medos e esperanças dos outros. Nesse recorte temporal e histórico, percebemos que a tematização sobre os jovens tem sido quase sempre no sentido de considerá-los como figuras emblemáticas dos problemas sociais, fontes de riscos e de um medo que nos assusta e que no leva a tomá-los como objeto de nossa compaixão e de ações para “salvá-los dessa situação”. Dificilmente olhamos para os jovens como sujeitos capazes de propor ações e de dialogar com outros atores sociais, apesar de ser considerado um segmento populacional de grande importância (ABRAMO, 1997; CARMO, 2003).

Esta breve retrospectiva histórica nos auxilia a compreender não somente como os jovens foram se tornando depositários de certo medo por parte dos adultos e da sociedade, mas também como, ao longo do tempo, foram sendo construídas as diversas imagens sobre a juventude com as quais nos deparamos cotidianamente e que pode ser um fator que interfere no modo como compreendemos os jovens, hoje. Talvez a mais difundida seja a imagem da juventude como um período transitório, um “vir a ser” (MATOS, 2003; SPOSITO, 1997, CARRANO, 2003), que se reflete numa negação do presente em função do que ainda está por vir, o futuro.

Outra imagem ainda presente é aquela cristalizada, a partir dos anos 60, que apresenta a juventude como um tempo de liberdade, de prazer e de comportamentos exóticos,

aliada a uma ideia de “moratória”, tempo de experimentações marcado pelo hedonismo e pela “irresponsabilidade” (DAYRELL e CARRANO, s/d, p. 2). Além dessas, temos também a imagem da juventude vista como um momento de crise, no qual o jovem entra em conflito consigo mesmo e com os outros, daí esta fase ser considerada também um momento de distanciamento da família (MATOS, 2003).

Para Dayrell e Carrano (s/d), é necessário pôr em questão essas imagens baseadas nesses modelos, pois elas nos levam a ver os jovens de forma negativa, naquilo que ainda lhes falta para corresponder a um determinado modelo e impedindo-nos de vê-los como jovens reais, capazes de construir seus modos particulares de viver suas experiências, “principalmente se forem das camadas populares” (p. 2). Diante disso, apresentar uma definição de juventude é algo bastante difícil pois, como vimos, os atributos ou características que constituem esta categoria não são puramente relacionados às idades da vida e às transformações biológicas, mas são vinculados a aspectos históricos e culturais.

Assim, entendemos com Groppo (2000), Matos (2006) e Peralva (1997) que o termo juventude pode ser definido como uma categoria social que compreende, ao mesmo tempo, uma representação sócio-cultural e uma situação social. É uma construção onde estão “presentes ambiguidades entre direitos e deveres, entre a imaturidade sexual e a maturidade, entre a formação e o pleno florescimento das faculdades mentais, entre a falta e a aquisição de autoridade e de poder” (MATOS, 2006, p. 169). Sob esta ótica, a juventude deixa de ser vista apenas como uma faixa etária ou um grupo coeso ou classe social (grupo social concreto em Mannheim), e passa a ser entendida como uma concepção, uma representação simbólica criada pelos grupos sociais ou mesmo pelos indivíduos jovens para representarem comportamentos e atitudes a eles atribuídos. Além disso, e ao mesmo tempo, também passa a ser compreendida como uma situação social vivida em comum por determinados indivíduos, sendo que o modo como cada sociedade, dentro de um determinado tempo histórico, e cada grupo social apresenta, representa e lida com este momento da vida vai ser bastante diverso.

Considerar a juventude como categoria social significa libertá-la de conceitos universais e homogeneizantes e dar-lhe o caráter histórico e cultural que lhes são próprios. Na medida em que a tomamos como categoria social, entendemos que assim como outras categorias sociais ancoradas nas faixas etárias, a juventude passou por várias mudanças na história sendo representada socialmente e vivida com diversidade na realidade cotidiana, tendo em vista sua relação com outras situações sociais como, por exemplo, a classe ou estrato social, as diferenças culturais, de gênero e etnia, dentre outras.

Gropo (2000) exemplifica este processo de metamorfose ao lembrar-nos do fato de que a juventude, assim como a infância, foi uma situação social vivida primeiramente pelas classes burguesas e aristocráticas e somente tempos depois se constitui em um direito que se estende às classes trabalhadoras. Outro exemplo é o modo, socialmente diverso, como a juventude é vivida por cada um dos gêneros, mesmo quando se trata de jovens de uma mesma classe ou estrato social ou do mesmo espaço ou local.

Nesta perspectiva, podemos perceber a existência não de uma juventude, mas de uma diversidade delas (MATOS, 2007), ou seja, juventudes, como grupos sociais concretos encontrados em cada recorte sociocultural que se fizer: classe social, etnia, religião, estrato, gênero, cidade, campo, cada um com características, símbolos, comportamentos, subculturas e sentimentos próprios. Para Bourdieu (1983, p.114), é somente “por um formidável abuso de linguagem que se pode subsumir no mesmo conceito universos sociais que praticamente não possuem nada de comum”, pois, em cada universo deste, encontraremos jovens que vivem e representam à sua maneira, o que é “ser jovem”, isto é, juventudes, que embora convivendo em um mesmo espaço, vivem esta experiência de modo singular (BOURDIEU, 1983; MATOS, 2006, 2007; GROppo, 2000).

O fato de reconhecermos a pluralidade das juventudes não significa deixar de buscar compreender por que a modernidade criou e recria a própria possibilidade da juventude, tendo em vista que este é um dos seus fundamentos e a existência da multiplicidade de juventude é um indicativo de que este fundamento, assim como outros da modernidade, apresenta contradições. Ou seja, a diversidade de formas de viver da juventude não está apoiada em um “vazio social ou num nada cultural, não emerge de uma realidade meramente diversa, ininteligível e esvaecida”. As juventudes, enquanto construções culturais se fundamentam em “experiências sócio-culturais anteriores, paralelas ou posteriores que criaram e recriaram as faixas etárias e institucionalizaram o curso da vida individual – projetos e ações que fazem parte do processo civilizador da modernidade” (GROPPO, 2000, p. 19).

Os marcos etários considerados para definir o período da juventude são utilizados, principalmente, para análises demográficas e definição do público para o qual devem-se destinar políticas públicas e de mercado, variando de um país para outro e de instituição para instituição. No Brasil, do ponto de vista demográfico, os jovens constituem, principalmente, um grupo populacional que corresponde a uma determinada faixa etária que varia segundo contextos particulares, mas que, em geral, está situada entre os 15 e os 24 anos de idade. Esta é uma tendência baseada em critérios estabelecidos pelas Nações Unidas e pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Para a Secretaria Nacional de Juventude, órgão

ligado à Secretaria Geral da Presidência da República, juventude é a faixa que vai dos 15 aos 29 anos²². Convém lembrar que, em áreas rurais ou de pobreza extrema este limite se desloca para baixo e inclui o grupo de 10 a 14 anos; em estratos sociais médios e altos, urbanizados, o limite se amplia para cima e inclui o grupo de 25 a 29 anos. Não há, portanto, consenso em torno desta questão, sendo mais razoável considerar jovem um conjunto de pessoas de idades variadas que não pode ser tratado com começo e fins rígidos, conforme nos aponta Matos (2003, 2006, 2007), Groppo (2000) e Sposito (1997).

Segundo Sposito (1997), essa preocupação com a delimitação de faixa etária relativa ao jovem (assim como à criança ou à velhice), termina, na medida em que reconhecemos o caráter contingencial desta categoria. Significa dizer que os ciclos da vida, embora se ancorem em aspectos biológicos, não podem ser apartados dos processos estruturantes da vida social. Dessa maneira, nem todas as pessoas vivem o período da vida reconhecido como juventude do mesmo modo, o que nos leva a concluir que a juventude não possui um significado universal, pois não é homogênea. Ela assume significados distintos para indivíduos de diferentes estratos socioeconômicos, sendo uma situação social vivida e representada singularmente, segundo contextos e circunstâncias.

Desse modo, podemos falar de juventudes como as mais variadas formas de comportamentos e manifestações dos jovens das sociedades modernas com perfis e padrões biopsicossociais que lhes são próprios e, de acordo, ainda, com as diversas maneiras de olhar essa categoria, a partir de diferentes enfoques ou abordagens.

As ideias dos autores que acabei de sumarizar compõem o quadro de referências, no qual me fundamento para fazer o exercício de compreensão a respeito dos jovens da Escola Maria Melo, que apresento na seção seguinte.

2.2 Em busca dos fios que fazem a juventude da Escola Maria Melo

Poderia dizer que os jovens da Escola Maria Melo são como tantos outros de Teresina, de outras cidades brasileiras ou de outros países: o modo de vestir, o jeito de falar, a rebeldia, às vezes demonstrada, são traços que apresentam certa semelhança. Entretanto, ao me aproximar um pouco mais, percebo que existem diferenças e vejo que os jovens da Escola Maria Melo são únicos, singulares, porque este é o paradoxo no qual se constitui o ser humano: somos tão iguais e ao mesmo tempo tão diferentes uns dos outros! (MACÊDO, 2006b).

²² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/secgeral/frame_juventude.htm

Na seção anterior, ressaltar a dificuldade em relação à existência de um conceito único que possa dar conta da diversidade com que se apresenta a juventude. Digo como Trassi e Malvasi (2010, p.22) que o conceito de juventude é uma “provocação ao pensamento”, tendo em vista que ao englobar uma diversidade de comportamentos humanos, se torna uma “definição imprecisa, historicamente construída, em permanente – e cada vez mais rápida – mutação”. Além disso, como vimos, há também uma imprecisão quanto à faixa etária na qual o jovem poderia ser localizado.

Por isso, ratifico a definição adotada nesse estudo que é aquela que aponta a juventude como uma categoria social (GROPPO, 2000; MATOS, 2003, 2006; PERALVA 1997; SPOSITO, 1997), o que permite reconhecer o seu caráter histórico e cultural e, com isso, não me fixar somente a uma determinada faixa de idade. Foi o que fiz em relação aos jovens que fizeram parte da pesquisa-intervenção. Sem me prender à questão da idade, desenvolvi o estudo com 71 jovens, alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental que se situam entre 12 e 18 anos, sendo que o maior número (54) está na faixa de 12 a 15 anos de idade, sendo 42 do sexo feminino e 29 do sexo masculino.

Prefiro dizer que vou “falar” sobre os jovens da Escola Maria Melo, pois a ideia de compor um “quadro” soa a mim como algo estático, que após ter sido feito se congela, não sendo capaz, portanto, de expressar o dinamismo, os sentimentos e o movimento manifestados por eles. Trago então suas falas, em fragmentos carregados da afetividade traduzida como “território vasto, marcado por sua complexidade e sinuosidade, que é composto pelo fluxo das emoções e dos sentimentos” como diz Araújo (2008, p. 83) e que, quando mobilizados se apresentam de diversos modos e dizem das suas experiências, do lugar que ocupam no contexto de suas famílias, da comunidade onde moram e da escola onde estudam. Família, medos, preocupações, sonhos, trabalho, namoro, escola, amizade, violências são assuntos sobre os quais desejam falar. É necessário e urgente falar sobre tudo isso!

Tendo como fonte os dispositivos que realizei com os jovens²³ construí o perfil dos jovens que participaram do estudo, considerando, além da idade e sexo (mencionados em parágrafo anterior), a família; a vivência do lazer; a vida na escola; preocupações e expectativas em relação ao futuro. Cada um desses aspectos representa, para mim, um fio, que juntamente com outros fios, compõem as tramas nas quais se constituem os jovens da Escola

²³ Os dispositivos utilizados na pesquisa-intervenção encontram-se detalhados no Capítulo I referente à Metodologia, seção 1.4.

Maria Melo. Evidentemente, por reconhecer o ser humano na sua complexidade, reconheço a existência de tantos outros fios e não apenas estes aos quais me refiro.

2.2.1 Primeiro fio: a família como lugar de segurança apesar de tudo!

Sobre a família é importante informar que, dos 71 jovens, 33 moram com o pai, mãe e irmãos, 16 com a mãe e irmãos; 2 moram com os avós e tios e os outros 20 com mãe e padrasto ou pai e madrasta, observando-se, assim, que menos da metade dos jovens pertence ao modelo tradicional de família nuclear, constituída de pai, mãe e irmãos e que a maioria encontra-se distribuída entre outros modelos (mãe e filhos; mãe, filhos e avós; mãe/pai, filhos, padrasto/madrasta). Sobre isso, Matos (2002, p. 36), baseando-se em Bourdieu (1996), lembra que o “que chamamos de família nuclear, [...], praticamente inexistente”, sendo cada vez mais comum o aparecimento de novas formas de organização familiar. Não obstante este fato, ficou evidenciado que a família permanece como a referência principal na vida desses jovens, o que significa dizer que a família, “seja qual for sua composição e sua organização, é o filtro através do qual se começa a ver e a significar o mundo” (SARTI, 2004, p. 120).

Os achados de Matos (2003) em sua tese de Doutorado apontam nessa mesma direção. Assim como os jovens da Escola Maria Melo, os jovens que fizeram parte da sua pesquisa também consideram a família muito importante. Mais do que a segurança material, o que eles ressaltam é a segurança afetiva, o apoio e a proteção, o que pode ser comprovado pelos fragmentos das falas de **Carinho**²⁴ quando diz: “*Eu amo minha família. Eu sei que é com ela que eu posso contar em todas as horas. As pessoas da rua são assim: qualquer coisa vira as costas e a família não. Está sempre ali com você!*” e de **Amor** que complementa dizendo: “*Ah, eu também penso assim. Família é a coisa mais importante que a gente tem na vida*”. A confiança na família também foi ressaltada em pesquisa coordenada por Abramovay (2005) realizada com o objetivo de inventariar as violências que ocorrem no cotidiano da escola²⁵. No estudo, os alunos afirmaram que seus familiares são seus verdadeiros amigos, pois são eles que os ajudam em qualquer situação. Tal compreensão encontra suporte no pensamento de Berger e Luckmann (2008) que traz a família como a estrutura social objetiva

²⁴ Foi sugerido, espontaneamente, pelos jovens do grupo que seus nomes não fossem revelados no trabalho e que cada um atribuísse outro nome para si. O grupo, então ficou constituído por: **Carinho, Sinceridade, Vida, Esperança, Paixão, Felicidade, Verdade, Amizade, Amor, Alegria, Calma, Bondade e Riso**. A justificativa para colocar estes nomes é que se referem à qualidades que admiram porque são necessárias na vida das pessoas.

²⁵ O estudo foi realizado no ano de 2005 nas seguintes capitais brasileiras: Belém, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, Porto Alegre e Distrito Federal.

dentro da qual o ser humano, ao nascer, encontra os outros significativos²⁶, que se encarregam de sua socialização (primária), estabelecendo a mediação do mundo social, que deverá ser internalizado como “o mundo”, o único existente e concebível. A inevitabilidade da relação do ser humano com os outros significativos que lhes são impostos, dá a esse primeiro mundo interiorizado uma peculiar solidez, o que faz com que ele se torne fortemente enraizado na consciência.

É importante realçar que, na família, o papel da mãe é destacado pelos jovens. Há o reconhecimento do esforço e da dedicação delas no sentido de dar-lhes o melhor. Por isso, os jovens acreditam que precisam retribuir, de algum modo, como por exemplo, realizando tarefas domésticas, embora seja algo do que não gostam, mas inevitável, tendo em vista que muitas mães saem pela manhã e só retornam à noite. As palavras de **Carinho** talvez sintetizem as falas dos outros jovens sobre esse sentimento em relação às mães. Ela diz: *“Minha mãe é uma lutadora, é uma guerreira, passa o dia todo trabalhando pra sustentar a gente. Eu tenho muito medo dela não aguentar a barra e adoecer. Quando penso nisso, faço as coisas de casa, prá ajudar, mesmo não gostando”*.

Sarti (2004) e Berger e Luckmann (2008) asseveram que como lugar de afetividade, a família é palco de muitos conflitos. Acrescento que também de muitos dramas e dilemas. A assimetria e o caráter hierárquico que caracterizam as relações no interior da família, como revelados no fragmento do discurso de **Calma** ao dizer que *“mesmo quando o pai ou a mãe briga com a gente é porque querem o nosso bem”*, por si, são denotativos do que acabei de afirmar. **Paixão**, ao falar de sua família, diz que seus pais brigavam muito até que um dia resolveram se separar. Sua mãe, agora está com outra pessoa, com quem também briga, mas acha que, apesar disso, eles se gostam e diz: *“o mais importante é ver minha mãe feliz!”*. **Esperança** acrescenta à fala da colega: *“pois é na minha casa também era assim, briga todo dia, a diferença é que a minha mãe adoeceu e faleceu de câncer. Daí, eu fiquei com minhas tias e meu irmão ficou com o meu pai que já está com outra mulher. Sonho em ter tudo de novo, eu, meu irmão, meu pai e minha mãe juntos, mesmo que fosse brigando, mas eu sei que isso não vai acontecer”*.

A partir desses discursos infere-se que há uma tendência, por parte dos jovens, para naturalizar esses fatos o que faz com que pareçam “normais” e assim sejam justificados. Como afirma **Verdade**, *“família é assim mesmo, a gente briga, mas depois fica tudo bem”*, o

²⁶ Por outros significativos Berger e Luckmann (2008) designam os membros da família, na qual o indivíduo nasce, em especial, o pai e a mãe. Tendo em vista que a existência da família precede o nascimento, os outros significativos são impostos ao indivíduo, sem que este tenha opção de escolha, havendo com isso uma “identificação” automática.

que me leva a concluir que, apesar de tudo, a família se mantém como eixo de referência para esses jovens. Um porto seguro!

2.2.2 Segundo fio: tempo livre e lazer

Falar de tempo livre nos faz pensar em tempo de trabalho, em oposição. Desse ponto de vista, é pertinente falar de um tempo livre em relação aos jovens que ainda não trabalham? Penso que sim. Compreendo que os jovens da Escola Maria Melo, mesmo não estando ligados ao mundo do trabalho, de alguma maneira possuem “ocupações” tanto no ambiente familiar (ajudar nas tarefas domésticas, fazer tarefas escolares, resolver “pequenos” problemas como pagamentos, compras) quanto na escola (cumprimento de horários, de tarefas). Além disso, superando a representação ideológica do lazer que o vê apenas com a função de servir como um alívio das tensões cotidianas, principalmente do trabalho, o lazer é compreendido, conforme Carrano (2003, p. 139), como “campo potencial de liberdade”. Relacionado ao tempo livre²⁷, o lazer é muito destacado pelos jovens e representa, sobretudo, “*não ir à escola, nem precisar fazer tarefas escolares*” (**Verdade**). É o tempo dedicado à diversão, a fazer as coisas de que gosta, sem preocupação, nem cobranças. Ou como diz **Paixão**, é tempo “*de ficar de pernas prá o ar*”!

O lazer pode ser encontrado dentro de casa, mas, principalmente fora dela. Em casa, “*não há muita coisa pra fazer*” (**Alegria**), por isso, assistir à televisão é apontado por grande parte dos jovens pesquisados (27) como a atividade preferida, com destaque para o seriado *Malhação* e as novelas (escolha das mulheres), os jogos de futebol e os programas de esportes (escolha dos homens). Ouvir música é também uma alternativa. Como se pode perceber, o modo como esses jovens vivem o lazer, principalmente em casa, apresenta diferenças sutis que indicam particularismos de gênero e as preferências pelos programas de televisão mostram bem isso. Além do mais, as condições sócioeconômicas precárias parecem afetar mais diretamente as mulheres do que os homens em relação a esse aspecto. Todas as jovens que fizeram parte da pesquisa ajudam na realização de tarefas domésticas, ao contrário dos jovens que são liberados “desse sofrimento”, como diz **Vida**. “*Eles são uns folgados!*”. Para elas, é “*muito chato ficar fazendo este tipo de coisa*” resume **Bondade** que é imediatamente apoiada por **Vida** que diz: “*eu odeio serviço de casa, principalmente lavar roupa e varrer*

²⁷ Para Carrano (2003, p. 139) “Todas as atividades de lazer são atividades de tempo livre, mas nem todas as de tempo livre podem ser consideradas como sendo de lazer”.

casa, mas fazer o que! Se eu não fizer minha mãe fica uma fera". Elas disseram que ouvir música (no celular, mp3 e derivados) serve para suavizar a realização destas tarefas.

Por sua vez, fora de casa as possibilidades de lazer se ampliam e aparecem na sua característica de "suspensão das rotinas da vida cotidiana" (CARRANO, 2003, p. 140) sendo vivido intensamente pelos jovens como a oportunidade de afrouxamento das tensões impostas pelos processos de regulação e controle dos adultos. O jogo de bola, o vídeo game, sair pra dançar ou simplesmente sair para conversar com os amigos ou namorar são indicados como as principais alternativas. O estudo realizado por Souza (2003) com jovens do ensino médio da cidade de São Paulo também apontou que o convívio com os amigos e com namorados é o componente principal não apenas do lazer, mas da "vida juvenil". Ou seja, o lazer predileto é sempre aquele que envolve a companhia dos pares. Porém, ao contrário dos jovens pesquisados por Matos (2003) na cidade de Fortaleza, no estudo que realizei a ida ao *shopping* não foi indicada como opção de lazer, embora existam dois nas imediações do bairro onde moram. Nesse sentido **Vida** diz: "*Aqui no bairro não tem muito prá onde a gente sair não. Às vezes a gente vai pra casa de uma amiga, coloca música e fica dançando. Às vezes fica só conversando. É legal!*". **Esperança** lembra que "*dia de sábado geralmente tem pagode, mas nem sempre meu pai me deixa ir*". **Calma** que é evangélica afirma que prefere ir à Igreja, pois "*lá tem um grupo de jovens bem legal*". Nesse caso, vale a criatividade e imaginação para criar espaços e tempos de lazer.

A internet também é apontada pelos jovens como uma forma de lazer mas, apenas dois dos 71 jovens, possuem computador em casa. O restante disse gostar de frequentar LAN house²⁸ próximas de casa, mas que nem sempre isto é possível devido ao preço que têm de pagar (R\$ 1,50 por uma hora de acesso). "*O que eu gosto mais na internet, é do facebook e de conversar pelo msn, mas é difícil eu ir na LAN house, porque minha mãe nem sempre tem dinheiro prá me dar*", fala **Amor**. Já para **Alegria**, o melhor da internet é "*procurar as coisas no Google, lá tem tudo que você quiser saber*".

Concordo com Matos (2003, p.47-48) quando afirma que, apesar de apontarem diversos modos de lazer, "há limitação para a grande maioria, provocada pela impossibilidade da posse, o que indica que a diversão para os jovens pesquisados não é uma prática democrática, nem vivida com a intensidade com que eles gostariam". Diante disso, me inclino

²⁸ LAN house é um estabelecimento comercial onde as pessoas podem pagar para utilizar um computador com acesso à Internet e a uma rede local, com o principal fim de acesso à informação rápida pela rede e entretenimento através dos jogos em rede ou online.

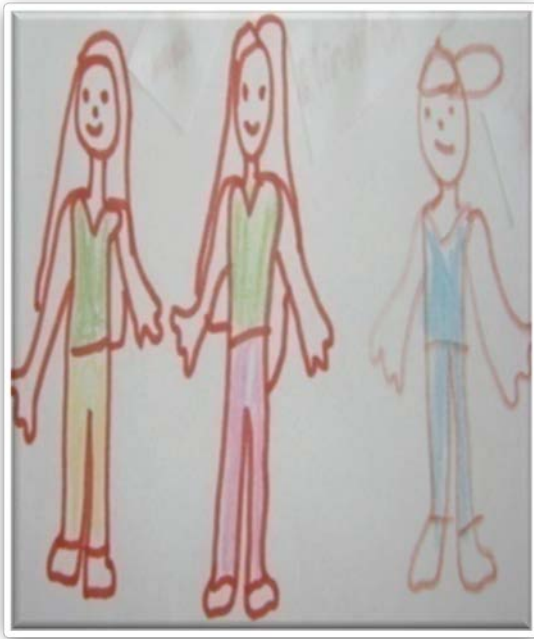
Extraído do sítio: http://pt.wikipedia.org/wiki/LAN_house

a afirmar que os jovens pobres, de modo geral, e de modo particular, os que fizeram parte desta pesquisa, são profundamente afetados pela falta de uma infra-estrutura que lhes permita viver atividades de lazer na comunidade onde moram. Ademais, segundo Groppo (2000), como um tempo e espaço cada vez mais reconhecido pela sociedade e cada vez mais importante para os hábitos de consumo no mundo contemporâneo, a relação juventude-lazer pode se tornar problemática, tendo em vista que o lazer é a esfera de atividades, por excelência, em que é exercido o consumo moderno. Em alguns casos, a impossibilidade de acesso a determinadas práticas de lazer, imposta pela precariedade das condições econômicas, pode gerar nos jovens sentimentos de revolta e frustração, bem como levá-los à busca de atividades alternativas.

2.2.3 Terceiro fio: a escola como lugar de sociabilidade

De acordo com Dayrell e Carrano (s/d) e Carrano (2003), uma das dimensões mais valorizadas pelos jovens na manifestação de sua condição juvenil é a sociabilidade. Ela se desenvolve, preferencialmente, em espaços de lazer e diversão, mas também está presente em outros espaços como a escola e o trabalho. Para os jovens pobres é, particularmente na escola, que a dimensão da sociabilidade adquire maior evidência, tendo em vista que a ausência de equipamentos públicos e de lazer nos bairros onde moram faz com que as expectativas de estabelecer relações entre os pares sejam deslocadas para este ambiente. Nesse universo, procurando romper os laços que o prendem ao mundo infantil, o jovem passa a ver o grupo de amigos como importante referência no processo de constituição da sua identidade, por isso, a “sociabilidade para os jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (DAYRELL e CARRANO, s/d, p. 11).

A centralidade dessa dimensão para os jovens ficou evidenciada quando procurei saber o que eles gostam de fazer na escola. Embora 36 jovens tenham apontado que gostam de estudar, fazer as tarefas, assistir as aulas e aprender, principalmente “*coisas diferentes, novas e legais!*” (**Riso**), é o encontro e a conversa com os amigos o que mais agrada. Essa mesma informação foi dada, quando solicitei que fizessem um desenho no qual eles pudessem representar o que mais gostam na escola. Em todos os desenhos a figura do amigo está presente, como é possível ver nos exemplos que seguem.



Desenhos 01 e 02 - Grupo Focal/Arquivo particular da pesquisadora

Amizade revela que fica ansiosa para ir à escola, porque sabe que lá vai encontrar as amigas. Segundo ela, é hora de contar e saber das novidades, do “papo solto” sobre tudo. Quando pergunto qual a hora da conversa, **Vida** imediatamente me responde: “qualquer hora, às vezes a gente deixa até de lanchar prá ficar conversando. Mas o intervalo é curto e não dá prá conversar muito, então a gente conversa mais um pouco na saída ou então manda bilhetinho na aula, sem o professor ver”.



Desenhos 03e 04 - Grupo Focal/Arquivo particular da pesquisadora

É o que Dayrell e Carrano (s/d, p. 11) chama de “invenção de espaços e tempos intersticiais” no fluxo cotidiano no qual a sociabilidade tende a ocorrer. De fato, a amizade é um aspecto bastante ressaltado e valorizado pelos jovens. Para eles, os amigos representam segurança e, principalmente, o sentimento de aceitação pelo que são e como são. Como afirma Matos (2003, p. 51), a amizade, para o jovem, é

[...] uma das dimensões mais significativas na sua vida e indicam que os amigos são importantes por diversos aspectos: são companhias que os tiram da solidão; companheiros para contar e confiar em todos os momentos; pessoas que contribuem para o seu crescimento e amadurecimento; são os que ajudam nos momentos mais difíceis, ‘levantando o astral’; os que compreendem e partilham alegrias e tristezas, e aqueles que, por vezes, tomam até o lugar dos familiares.

Esses sentimentos dos jovens em relação aos amigos são facilmente percebidos porque se manifestam “abertamente” em expressões de carinhos, troca de abraços e beijinhos, além dos olhares de cumplicidade que são trocados. Registrei algumas dessas manifestações²⁹.



Fotos 01, 02, 03, 04, 05, 06 – Oficinas temáticas/Arquivo particular da pesquisadora

²⁹ Para fazer uso das imagens dos jovens solicitei autorização dos pais/responsáveis (Apêndice D).

É possível observar que na sociabilidade há certa simetria e certo equilíbrio entre os pares, o que faz com que a relação se torne democrática. Cada um oferece o melhor de si e o compromisso e a confiança são a base da relação, tendo em vista que os amigos são frutos de uma escolha e não de uma imposição. Mas existem regras que, quando são rompidas, levam ao distanciamento dos pares e à formação de outras relações. Foi o que vi acontecer nas relações que os jovens da Escola Maria Melo estabelecem com seus grupos de pares.

Para ilustrar essa assertiva vou lembrar o que aconteceu entre **Vida** e **Paixão**. As duas estudavam na mesma turma e demonstravam grande amizade uma pela outra. Estavam sempre juntas e conversavam o tempo todo. Durante a realização de uma oficina, percebi que as duas sentaram distantes e, quando sugeri que fizessem uma atividade juntas, **Vida** se recusou. Não insisti, mas depois que concluímos a oficina, chamei **Vida** e lhe perguntei o que havia acontecido. Ela então começou a chorar e contou que a amiga havia lhe traído, pois contara para uma colega em comum, um “segredo” que havia lhe confiado e que, por essa razão, não poderiam ser mais amigas.

Essa dinâmica de relações presentes na sociabilidade, que se dá num movimento constante de afastamentos e aproximações, é comentada por Dayrell e Carrano (s/d) que a compara ao ir-e-vir constante de um jogo. Sobre **Vida** e **Paixão**, decorridos alguns dias, depois de inúmeros pedidos de desculpas e da intervenção de amigos e, inclusive, desta pesquisadora, as duas fizeram as pazes e voltaram a circular, juntas, pelo pátio da escola.

Desse modo, concordo com a afirmação de Dayrell e Carrano (s/d) a respeito da dificuldade que os jovens apresentam na relação que estabelecem com o universo escolar, especialmente no que se refere à construção do seu estatuto de aluno, que equivocadamente, segundo a escola, deve ocorrer separada da sua condição juvenil, o que contribui para que se crie uma tensão entre os atores sociais ali presentes. Entretanto, não se pode esquecer, como também diz Dayrell e Carrano (s/d, p. 24) que “os jovens não vão simplesmente à escola: apropriam-se dela, atribuem-lhe sentidos e são influenciados por ela”. E é exatamente na dimensão da sociabilidade que a condição juvenil se manifesta com toda a intensidade no espaço escolar e é através dela que a escola parece adquirir sentido para os jovens, pois como diz **Esperança**: “*Eu gosto da escola porque lá eu encontro meus amigos*”.

2.2.4 Quarto fio: namorar ou “ficar”?

No grupo de amigos, pode se falar de assuntos variados, mas, sem dúvida, o namoro e o “ficar” são os temas preferidos das conversas, principalmente das meninas. **Amor** me diz

que para as amigas ela fala de coisas que para outras pessoas ela não contaria, nem mesmo para sua mãe. “Sei lá, mesmo minha mãe dizendo que eu posso contar tudo prá ela, tem coisa que eu fico com vergonha e por isso só conto prá minhas amigas!”. Peço então para que eles falem um pouco sobre o namoro e o “ficar”.

Namorar é bom, mas “ficar” é melhor. Quando a gente namora tem que ter limite, confiança na pessoa, tem que respeitar e ser fiel. Não quero namorar só por namorar! Agora, casar! Eu não sei se quero, porque tem que assumir uma responsabilidade que eu não sei se tenho! E se tiver filho, será que eu vou saber cuidar? A minha mãe não briga, ela diz sempre que pode namorar, mas tem que ter limite e responsabilidade. Agora traição eu odeio. Já fui traída e fiquei morrendo de raiva. Tive vontade de matar os dois, o “safado traidor” e aquela “oferecida”. Mas já esqueci. Agora estou apaixonada por uma pessoa acolá. Falta só ele pedir e se ele não pedir eu vou lá e peço prá namorar! (Vida)

Ah, namorar é uma coisa muito boa, mas a pessoa tem que ser carinhosa e respeitar. Agora casar é outra história. Tenho medo que aconteça comigo o mesmo que aconteceu com a minha mãe. Meu pai batia nela até que ele foi embora. O namoro é fundamental porque todo mundo precisa do carinho do outro. Quando a gente está apaixonada gosta de ouvir música e fica mais calma. (Paixão)

O namoro tem vantagem e desvantagem. Nem sempre é feito um laço de confiança e às vezes só tem briga. Assim como meu pai e minha mãe. Melhor mesmo é “ficar”. Não tem compromisso. Não tem responsabilidade um com o outro. (Esperança)

Há uma diferença clara entre namorar e “ficar”. Segundo Chaves (2008) e Matos (2003), estas são práticas afetivo-sexuais características dos jovens contemporâneos que podem ser experimentadas como diferentes etapas de uma relação amorosa. Primeiro acontece o “ficar”, depois pode acontecer o “ficar ficando” (o “ficar” várias vezes com a mesma pessoa) e, por fim, o namoro. Necessariamente isso nem sempre ocorre. Ou seja, é comum também acontecer o “ficar” com alguém apenas uma vez e depois os dois não se verem mais. O que é mais destacado nessa forma de relação é a liberdade, pois não há compromisso, nem cobranças, não sendo necessário dar satisfação ou explicação pelo que quer que seja. Por outro lado, a fidelidade e a confiança estão relacionadas a um compromisso mais sério como o namoro e o casamento, para os quais eles não se acham preparados.

Em relação ao casamento, penso que a “desconfiança” e o “medo”, podem ser decorrentes da experiência vivida no cotidiano da família à qual o jovem pertence: traição, brigas constantes entre os pais (ou outra formação, como mãe/padrasto, pai/madrasta) e outros eventos de violência que muitas vezes culminam com a separação do casal. Entretanto, apesar

disso, foi interessante verificar que o casamento também aparece como um sonho a ser realizado, um projeto para o futuro, como pode ser constatado no desenho a seguir.



Desenho 05 - Grupo Focal/Arquivo particular da pesquisadora

Quando pedi a **Amor** para falar sobre este desenho, ela disse que ele representa seu sonho de “*casar e ter uma família bem legal*” e que na realização desse sonho, as amigas estarão presentes como se pode ver. Prosseguindo, ela diz: “*quero encontrar um cara bem legal. Eu quero que ele seja bom prá mim e não faça comigo o que o meu pai fez com a minha mãe. Ele batia nela, era um horror. Por isso eu rezo prá ter um casamento abençoado!*”

Diante dos comentários de **Amor**, atrevo-me a dizer, com base em Chaves (2008) e Matos (2003) que, na atualidade, a valorização dos interesses, da satisfação e da liberdade individual contribui para a flexibilização e a individualização das regras que orientam os relacionamentos e, ao mesmo tempo, cria um ambiente instável que faz com que o jovem se sinta inseguro. Os fragmentos dos discursos mostrados “apontam para a precariedade e a superficialidade de muitos dos relacionamentos vividos pelos jovens – e não somente por eles, mas também por vários outros não necessariamente jovens” (CHAVES, 2008, p. 627), muito embora não possamos afirmar, genericamente, que as relações amorosas dos jovens são todas elas, precárias e superficiais. O que posso dizer é que as relações amorosas juvenis são cada vez mais instáveis e, muitas vezes, vazias de envolvimento amoroso com o outro, num sentido mais profundo. Quem sabe se é por esta razão e, apesar de tudo, que o casamento ainda permanece no imaginário de muitos jovens como uma relação estável e “segura”?

2.3 Ligando os fios cuidadosamente: quem são os jovens da Escola Maria Melo

Esse conjunto de aspectos aos quais denominei de fios, conflui para uma compreensão da juventude que estuda na Escola Maria Melo. Como comentei, anteriormente, em muitos aspectos ela se parece com outras juventudes, mas, também, em muitos aspectos ela se distingue pois, como assevera Matos (2003, p. 41), apesar das diferenças, os jovens “possuem uma marca comum característica: a marca da juventude”. E no desejo de “se mostrar” e de “dizer sobre si”, os jovens demonstram uma ansiedade quase incontrollável para falar de tantas coisas, e tentam aproveitar ao máximo esse tempo dedicado à conversa. Nos encontros, nas oficinas e nos grupos focais, por vezes, senti dificuldade para estabelecer uma organização das falas e das declarações. Todos queriam falar ao mesmo tempo e tivemos, então, que definir algumas regras para que todos pudessem participar. Lembro do uso da “fitinha azul”. Logo que iniciei as atividades com os jovens, diante da dificuldade de garantir a participação de todos e dos conflitos gerados por causa disso, propus que pensássemos em algo para resolver a questão. Foi então que **Carinho** apresentou a idéia de usarmos uma fita que deveria ser exibida pela pessoa que estivesse falando, o que indicaria que todas as outras deveriam ouvi-la. Por sua vez, quando alguém desejasse fazer uso da palavra deveria indicar com a mão para que a fita lhe fosse entregue. Aos poucos, o uso da fita foi se tornando desnecessário. Ah, a cor azul da fita não foi proposital, mas apenas porque uma jovem carregava na mochila um pedaço de fita azul.

Mas, como eu disse, os jovens gostam de falar de muitos assuntos. Nas conversas revelam medos, preocupações e expectativas em relação ao futuro. Medo de ser reprovado, de não conseguir permanecer na escola e, com isso, não atender às expectativas dos pais de poderem ajudá-los a melhorar de vida. **Carinho** diz que, em casa, os pais falam muito sobre isso e revela que tem medo de ser reprovada e ter que repetir o ano, pois “*seria um desgosto muito grande prá minha mãe*”. **Amor** concorda com a colega e diz que também tem medo de decepcionar a família e complementa: “*eu também tenho esse medo, de não conseguir aprender, de ser obrigada a deixar a escola e não concluir os estudos*”.

Para Fabrinni e Melucci (2000) e Melucci (1997) o jovem de hoje, vive não somente a incerteza própria da idade, mas também de outro tipo de incerteza surgida da abertura da perspectiva temporal, das inúmeras possibilidades disponíveis e da variabilidade dos contextos onde se encontram as escolhas que ele precisa fazer. **Calma** revela que tem preocupação com o futuro, principalmente, com a escolha de uma profissão porque, afinal, “*todos nós precisamos trabalhar*”. **Bondade** também assegura que tem esta mesma

preocupação: “*eu também penso muito na escolha de uma profissão. Quero uma coisa bem legal prá mim. Uma profissão que me dê dinheiro prá eu ajudar a minha família, tipo médica ou advogada. O problema é que tem que estudar muito e eu não sei se vou conseguir*”. Para **Alegria** o melhor é ser jogador, pois “*não precisa estudar e ganha muito dinheiro*”. Sobre o assunto, **Verdade** conta que a situação dela é mais difícil, pois veio do interior para trabalhar como babá em uma família que prometeu colocá-la na escola. O problema é que, em casa, não tem horário disponível para estudar. Por conta disso, está com notas baixas e nem sempre apresenta os trabalhos solicitados pelos professores, por isso está decidida a retornar para o interior, mesmo correndo o risco de não estudar mais. Conclui dizendo: “*O futuro? só Deus sabe!*”³⁰.

Em estudo realizado por Matos (2003, p. 64), o trabalho também aparece como o sonho mais citado pelos jovens e representa a independência e liberdade, além de ser uma forma de ajudar suas famílias. Para a autora, a maior parte dos sonhos acalentados pelos jovens é identificada com o mundo adulto, pois, “*embora busquem fugir do adulto, dentro de si, ele está mais presente do que gostariam e conseguem perceber: a ambigüidade está também nos seus sonhos*”.

E é nesta ambigüidade que se percebem e se definem (MATOS, 2003). “*Tem hora que prá meu pai eu sou adulta e em outras sou uma criança*” declara **Calma**, mas “*eu só sei que sou jovem*”. Diante disso eu pergunto o que é ser jovem e **Felicidade** me responde imediatamente: “*Ser jovem é aproveitar a vida, é ser feliz, uma pessoa direita e responsável, estudar e ter obrigações*”, mas “*é também curtir a vida, se divertir, ir a festas, namorar*”, completa **Alegria**. Ao problematizar estas definições, o grupo se divide entre os que dizem que os jovens precisam obedecer aos pais e aos adultos porque “*eles são mais experientes e por isso sabem mais*” (**Amizade, Calma, Felicidade, Carinho**), e aqueles que afirmam que os jovens, mesmo com pouca idade e experiência devem tomar decisões e assumir responsabilidades porque possuem “*capacidade de escolher o que é melhor para si*” (**Vida, Paixão, Esperança, Bondade, Sinceridade**).

Diante destas expressões, percebo que várias imagens sobre o jovem se misturam e se confundem, reforçando a ambigüidade da qual fala Matos (2003). A juventude, para eles, é

³⁰ Os direitos de crianças e adolescentes são assegurados pela Constituição Federal e especificados no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA. No que se refere ao trabalho, os artigos 60 a 69 do ECA são inteiramente dedicados ao tema. A legislação determina a idade mínima de 16 anos para o ingresso no trabalho. O trabalho de crianças de zero a 14 anos é terminantemente proibido. Ao adolescente entre 14 e 16 anos é facultado o trabalho na condição de aprendiz. Por sua vez, ao ingressar em um emprego, o adolescente maior de 16 anos tem todos os direitos assegurados ao trabalhador na Consolidação das Leis de Trabalho - CLT. O emprego doméstico somente pode ser efetivado, a partir dos 16 anos, com todos os direitos assegurados ao empregado (Faleiros e Faleiros, 2007).

um período transitório, passageiro, momento de espera de um “vir a ser”, pois “*não sou adulto, mas logo serei e precisarei assumir responsabilidades, não poderei fazer mais o que faço, hoje*” (**Calma**). Esse momento também é percebido como um tempo de liberdade, de prazer e de experimentação, em que “*tudo é permitido, porque é assim que a gente aprende, com os próprios erros*” (**Felicidade**). A ideia de que o jovem vive um momento de crise e de muitos conflitos também está presente e pode ser ilustrada com este fragmento da fala de **Vida**: “*Tem hora que dá um nó na cabeça da gente e fica tudo confuso. [...] às vezes tenho vontade de chorar e não sei por que, penso na minha família, nas minhas amigas, mas logo depois fico alegre. [...] minha mãe diz que gente jovem é assim mesmo!*”

Essas imagens que reforçam uma imagem negativa sobre a juventude (MATOS, 2003; SPOSITO, 1997; DAYRELL, 2007; DAYRELL e CARRANO, s/d) foram questionadas durante os dispositivos de análise, na tentativa de superá-las por uma imagem positiva. Acredito que, após a realização do trabalho, algo mudou no grupo em relação à concepção que eles tinham de si. O fato de terem sido escolhidos para participar do trabalho, de poderem falar e expressar seus pontos de vista, apresentar sugestões para melhorar o ambiente escolar por meio de um projeto de Cultura de Paz, ou simplesmente falar sobre assuntos variados, representou, para eles, valorização e acolhimento, confirmando o que Matos (2003) diz sobre a necessidade que os jovens têm de ser ouvidos nos seus desejos, angústias e sonhos.

A potencialidade e positividade dos jovens da Escola Maria Melo podem ser também constatadas no capítulo seguinte, no qual apresento a experiência que tive com eles, em atividades voltadas para a construção de uma Cultura de Paz na escola.

CAPÍTULO III

A esperança é uma necessidade vital, é o pão da vida e, como tal é parte da mais pura essência da natureza dos seres humanos. Não se trata de um agregado forçado ou uma banalidade prescindível; ao contrário, a esperança acompanha o ser humano desde que toma consciência da vida, convertendo-se em uma de suas características definitórias e distintivas. Somos os únicos seres vivos que almejamos coisas, estados melhores ou supostamente melhores, que aspiramos e aninhamos processos de mudança para melhorar nossas condições de vida. Somos os únicos seres vivos que sonhamos e confiamos em tempos melhores.

(Xesús Jares)

3. A Paz: nós podemos construir esta cultura

Cheguei à escola às 15h [...] Após falar com a diretora adjunta dirigi-me para a sala de leitura, onde iria realizar o encontro com a turma do 7º ano. Organizei os materiais e equipamentos que iria utilizar e aguardei os alunos. Eles chegaram, e a porta pareceu estreita demais para que 35 pessoas entrassem ao mesmo tempo. Tentei organizar o fluxo, inutilmente. A gritaria (todos falando ao mesmo tempo!) e o barulho das cadeiras sendo derrubadas me deixaram atordoada. Por alguns instantes fiquei parada, tentando buscar na memória de minhas experiências (professora, mãe, aluna...) alguma ideia que pudesse ser utilizada nesta situação. Não consegui! Olhei para o microfone e pensei em usá-lo (quem sabe falando alto de forma firme eles se acalmariam!), mas, desisti. Continuei parada, em silêncio, com as mãos sobre a mesa e olhando firmemente para eles. Não sei exatamente quanto tempo passou (acho que uns dez minutos talvez!), tampouco o que aconteceu, mas o certo é que aos poucos eles foram silenciando e ficamos nos olhando, apenas, até que um aluno perguntou: ‘e aí tia a senhora não vai começar?’ Respirei fundo ou profundamente, não sei, e respondi: sim, é claro que vamos começar!

(Diário de campo – 06/julho/2010)

Escolhi este fragmento das anotações do diário de campo para iniciar este capítulo, por duas razões: primeiro, porque me parece bastante ilustrativo da situação vivida por milhões de professores que diariamente sentem a angústia de não saber o que fazer diante de seus alunos e, segundo, porque, após o fato, refletindo sobre o que havia ocorrido, concluí que ele apenas reforçou a minha opção por este universo de pesquisa como a mais acertada.

Este foi o primeiro de muitos encontros que tive com os alunos ao longo dos doze meses em que frequentei a Escola Maria Melo! E é sobre estes encontros, em que falamos de tantas coisas, de tantos assuntos e em que buscamos aprender, através de vivências, os princípios essenciais para a construção de uma cultura de paz, que falo neste capítulo. Dedico-o à explicitação dessa experiência.

Com esta finalidade, estruturei o capítulo da seguinte forma: na primeira seção apresento algumas notas introdutórias em torno do conceito de Paz, para retomar, historicamente, elementos que me auxiliem a melhor compreender o seu sentido, hoje. Partindo dessa compreensão, na segunda seção destaco momentos vivenciados com os jovens durante os encontros e as sessões de grupos focais em que buscamos construir uma nova compreensão do conceito de paz. Em seguida, na terceira parte do capítulo, trato sobre a

Cultura de Paz e ressaltar a necessidade de sua construção como abordagem pertinente e possível no enfrentamento da cultura de violência que ora predomina na maioria dos espaços, na sociedade de modo geral e, de modo particular, na escola. Na quarta seção, trago à tona, a experiência que tivemos – pesquisadora e jovens - durante a realização de oficinas temáticas, espaços criados para o exercício de atitudes relacionadas à Cultura de Paz. Por fim, na quinta e última seção, procuro retomar a discussão feita ao longo do Capítulo, na tentativa de sumarizar o que foi tratado e, ao mesmo tempo, de visibilizar a construção da Cultura de Paz na Escola Maria Melo. Com estas considerações aponto para o capítulo quatro, no qual tratarei sobre o tema escola, na perspectiva da Educação para a Paz.

3.1 A Paz: notas introdutórias

Não se trata de nenhum exagero afirmar que a paz é uma necessidade e ao mesmo tempo um anseio da maior parte da humanidade. Cada vez mais temos a clareza de que é necessário e urgente buscar alternativas que possam minimizar os efeitos da grande onda de violência que assola o nosso planeta, e, ao mesmo tempo, recusá-la através da criação de uma cultura alicerçada na paz (MACÊDO, 2011, MACÊDO, SANTOS e RODRÍGUEZ, 2010).

Entretanto, é importante lembrar que, apesar de ser na atualidade um dos assuntos mais disseminados no cotidiano, a paz não é um tema novo, sendo possível encontrar referências a ele, em diversos documentos escritos ao longo da história da cultura humana. Jares (2002, p.28) indica que, coincidentemente, o “primeiro pensamento racional” sobre a paz é encontrado, simultaneamente, no Ocidente (Grécia) e no Oriente (China) no ano 546 a. C. e mostra que mesmo em épocas tão remotas, já existia inspiração para acabar com a violência. O autor alerta, porém, que a compreensão que se tem sobre a paz não é a mesma em todas as culturas. A história nos mostra que cada civilização tem expressado de diferentes maneiras a sua compreensão sobre o tema, o que significa a existência de um nexo entre a simbólica da paz³¹ e os diversos modelos civilizatórios.

De acordo ainda com Jares (2002, 2007) e com Guimarães (2003, p.51), é em especial na segunda metade do século XX que o apelo à paz torna-se mais evidenciado nos discursos filosóficos, sociológicos, educativos e políticos, o que tem transformado a paz em um termo abusivamente utilizado e de fácil manipulação, em “um campo muito propício para discursos fáceis, emocionalismo e falta de consistência teórica”.

³¹ Entende-se por simbólica da paz o conjunto de expressões, como os discursos, os mitos, as criações artísticas, os ritos, dentre outras, utilizado pela humanidade para expressar sua valorização de paz (GUIMARÃES, 2003).

O mais importante é destacar que a paz, hoje, é um tema em torno do qual existe um consenso e unanimidade, surgidos a partir de várias razões. A primeira delas foi o “fracasso de uma modernidade” que ansiava pela tolerância e o surgimento de inúmeras guerras étnicas e religiosas que colocaram na pauta das agendas dos governos e organismos internacionais a temática da paz; a segunda razão foi “a expansão universal da civilização técnico e científica” que tem favorecido a percepção das necessidades mundiais, a repercussão universal das ações humanas e a ampliação do conceito de cidadania; a terceira razão foi “o contexto da degradação do meio-ambiente, da economia e da cultura” que fez a humanidade clamar por uma responsabilidade solidária universal e, a quarta razão foi a realização de “experiências limites”, pela humanidade, no decorrer do século XX, como a bomba atômica e o holocausto que juntamente com o risco destruidor das armas bélicas e dos efeitos da técnica industrial, trouxeram o temor de extinção da própria humanidade. A quinta razão foi o “avanço da consciência da humanidade sobre si mesma” (GUIMARÃES, 2003, p. 33-34) expressa na Declaração Universal de Direitos Humanos e os acordos que se seguiram, provocando um novo sentimento em relação aos problemas da humanidade, inclusive uma maior percepção da violência e das suas consequências.

Para Guimarães (2003) é isto que vai fazer emergir, não apenas uma espécie de clamor universal pela paz, mas um consenso em torno do qual a civilização ocidental passa a expressar o seu conceito ou ideia de bem. Desta maneira, os estudos sobre a paz passam a ter uma autonomia e abrangência e deixam de pertencer ao campo dos estudos militares ou sobre a guerra. Estimulados especialmente pela UNESCO, começam a surgir os estudos sobre a cultura de violência e cultura de paz, que vão desde a recusa de que a violência está inscrita no código genético do ser humano e proposição de outras perspectivas, do desvelamento dos mecanismos formadores de uma cultura de violência, bem como do conhecimento de que algumas agências (re)produzem a cultura de violência, como é o caso da escola, da família e dos meios de comunicação, além das instituições religiosas e de lazer.

Todo este interesse mundial fez com que a ONU declarasse o ano de 2000 como o “Ano Internacional por uma Cultura de Paz”, conseguindo, com essa iniciativa, que milhões de pessoas em todo o mundo se mobilizassem em torno desse interesse comum: construir uma cultura de paz.

Entretanto, se há consenso e unanimidade quanto à necessidade da construção de uma cultura de paz, não podemos dizer o mesmo em relação à compreensão do termo, pois o que encontramos não é somente “uma pluralidade de sentidos em torno da paz, mas um conflito de interpretações” (GUIMARÃES, 2003, p.34).

Diante disso, é importante saber qual o sentido atribuído, atualmente, a este conceito. Uma alternativa que pode ser utilizada na busca desta fundamentação, é, como sugere Guimarães (2003), recuperar a simbólica da paz no Ocidente e com isso, conhecer e compreender os diversos modos utilizados pela humanidade para expressar sua valoração da paz que, historicamente, são sistematizados nas tradições, grega, romana, judaico-cristã, moderna e dos movimentos pacifistas. De modo brevíssimo, apenas para ilustrar, faço este exercício a seguir.

Começo com a tradição grega. Relacionada à noção de harmonia, beleza e ausência de perturbação, a simbólica grega da paz aparece associada com a justiça e a equidade e a paz (*Eirene*)³², é experimentada como relatividade e negatividade da guerra, cuja interrupção é garantida pelos deuses. Por sua vez, a tradição romana de paz liga-a ao poder, e a paz (*Pax*) é determinada pelo centro do poder, desejada politicamente pelo imperador e garantida pelo exército romano. É uma nova simbólica associada, agora, à guerra e à vitória, embora retomando elementos da tradição grega, como as noções de harmonia e equilíbrio, que passam a ser submetidas à ação do estado. Desse modo, a paz, revestida de uma conotação de serenidade, tranqüilidade e concórdia, juntamente com a ideia de segurança, marcará “indelevelmente a simbólica ocidental” (GUIMARÃES, 2003, p. 38).

A tradição judaico-cristã elaborou, através da literatura (textos poéticos, oráculos proféticos, fragmentos legislativos, orações) uma compreensão própria de paz. Com a experiência de terem sido libertados de uma situação opressora, um grupo de tribos, a partir do qual surge o judaísmo, celebra a aliança com a divindade que o libertou, sendo essa dimensão da aliança, representando compromissos e promessas o que marca a simbólica bíblica da paz, e é o que vai dar origem aos símbolos da paz mais conhecidos: a pomba e o ramo de oliveira.

Com “o esfacelamento da cristandade medieval, o surgimento dos estados nacionais, a emergência do capitalismo, a ascensão da burguesia e o aparecimento da racionalidade moderna” (GUIMARÃES, 2003, p. 44) foram surgindo novos elementos provocadores de um redimensionamento da simbólica da paz. Agora já não são mais os fundamentos místicos ou religiosos, mas a filosofia moderna do direito, com o eixo denominado paz perpétua, que faz a paz ganhar expressão. Na obra **A Paz Perpétua** escrita em 1795, Kant aponta que os Estados

³² “Segundo os versos de Hesíodo, *Eirene*, a Paz, é uma das três Horas, filhas de Têmis e de Zeus. As *Horas* – Equidade, Justiça e Paz- são figuras das estações, divindades da natureza, zeladoras do ciclo da vegetação. *Eirene* é conhecida como a Deusa dos Frutos, representada tendo nas mãos ou Plutão, deus da riqueza, menino, ou a cornucópia ou um ramo de oliveira ou, ainda, um caduceu, uma espécie de archote virado para baixo com espigas de trigo: em todos os casos, trata-se de um símbolo que evoca prosperidade, abundância e fartura” (GUIMARÃES, 2003, p. 35)

deveriam se juntar para formar uma confederação com o objetivo de instaurar a paz perpétua que daria fim a todas as guerras para sempre e não o pacto de paz, que visa acabar apenas uma guerra. Nesta perspectiva, a paz é fruto de uma decisão racional pois, não sendo natural, deve ser instaurada, atribuindo-se a ela o estatuto de projeto filosófico. Desse modo, em Kant a paz torna-se um tema filosófico dotado de racionalidade e incorporado à filosofia crítica, sendo, portanto, retirado do campo religioso, do imaginário utópico e do sentimento comum.

De modo geral, ao recuperar a simbólica da paz construída pela humanidade, o que se percebe é a ênfase dada aos aspectos relacionados à cultura ocidental como vimos nesta breve retrospectiva histórica, evidentemente pelo fato de esta se impor, infelizmente, como modelo civilizatório predominante. Com isso tem se perdido de vista a rica contribuição que vem da civilização oriental e de outros povos, como por exemplo, os povos indígenas latino-americanos e a sua bandeira Wipalla³³, significando igualdade e diversidade.

No entanto, Guimarães (2003) lembra que os abalos da racionalidade ocidental e a crise do fim do sistema colonialista fizeram com que outra tradição simbólica da paz até então pouco conhecida no Ocidente começasse a despertar interesse: a tradição oriental representada especialmente por Gandhi que deu origem aos movimentos pacifistas do século XX. Nesse sentido Jares (2002, p. 21) lembra que o primeiro testemunho histórico da não-violência como um valor educativo é encontrado no antigo Oriente. No século VI a.C., o fundador do jainismo³⁴, Mavira, exalta o princípio didático da *ainsa* (não-violência) como o “primeiro dever moral e o máximo valor educativo do homem” e desloca o conceito metafísico de verdade para um segundo plano. As experiências de Buda, mais tarde, unindo os conceitos de *ainsa* e piedade, as dos “pregadores chineses da paz”, embora não traduzam em si uma

³³ A Wipalla é um símbolo indígena da paz presente há cerca de 500 anos, especialmente nas insurreições e batalhas dos aymaras, quéchuas e guaranis. Tem a forma de um tabuleiro de xadrez e seus quatro lados iguais representam a comunidade harmônica (igualdade, justiça, liberdade e democracia real), o bem-estar social (emprego, moradia, saúde e educação), o legado moral (não roubas, não mintas, não adules), os espaços produtivos e os da natureza (GUIMARÃES, 2003).

³⁴ O **jainismo** ou **jinismo** é uma das religiões mais antigas da Índia, juntamente com o hinduísmo e o budismo, compartilhando com este último a ausência da necessidade de Deus como criador ou figura central. Considera-se que a sua origem antecede o Bramanismo, embora seja mais provável que tenha surgido na sua forma atual no século V a.C., como resultado da ação religiosa de Mahavira.

Vista durante algum tempo pelos investigadores ocidentais como uma seita do hinduísmo ou uma heresia do budismo, devido à partilha de elementos comuns com estas religiões, o jainismo é contudo um fenómeno original. Ao contrário do budismo, o jainismo nunca teve um espírito missionário, tendo permanecido na Índia, onde os jainas constituem hoje cerca de quatro milhões de crentes. Pequenas comunidades jainas existem também na América do Norte e na Europa, em resultado de movimentos migratórios. A palavra jainismo tem as suas origens no verbo sânscrito *jin* que significa "conquistador". Os seus adeptos devem combater, através de uma série de estágios, as paixões de modo a alcançar a libertação do mundo (WIKIPÉDIA/Enciclopédia Livre). <http://pt.wikipedia.org/wiki/Jainismo>

intencionalidade educativa, são importantes por explicitarem um tipo de relações humanas, podendo, por esta razão, serem consideradas educativas.

O poeta hindu, Rabindranath Tagore, também deve ser lembrado, por seu pensamento pedagógico, no qual expressava a sua crença na transformação do mundo (como, por exemplo, a extinção dos preconceitos que dividem os povos em raças e religiões, e o sistema de castas imperante na Índia), por meio de uma nova educação, voltada não somente para a informação, mas, sobretudo, para colocar o homem em harmonia com tudo que existe no mundo. Com essa proposta de educação, Tagore antecipa o que mais tarde iria caracterizar o movimento de renovação do ensino nascido na Europa e Estados Unidos, denominado de Escola Nova - o utopismo pedagógico (GUIMARÃES, 2003, JARES, 2002, 2007).

Em relação ao movimento da não-violência, a figura de Mohandas Karamchand Gandhi é um dos seus mais importantes representantes. Seu método se fundamenta em dois conceitos: o de *ahimsa* e *satyagraha*. O primeiro significa a recusa por toda violência, enquanto o segundo representa a força que nasce da verdade e do amor. Gandhi se baseou no pressuposto de que a violência, se for combatida com violência, gerará mais violência e responder assim é ingressar na sua lógica e reforçar seu poder sobre a realidade. Por outro lado, responder por meios pacíficos é destruir esta lógica, evitando reforçá-la, contribuindo para que se quebre a cadeia da violência. Para Guimarães (2006, p.44), “A não-violência apresenta-se, ao mesmo tempo, como um caminho que une a mudança pessoal e a transformação social”. De fato, a máxima gandhiana que diz “seja você a mudança que deseja para o mundo” sintetiza muito bem a afirmativa de Guimarães. Acrescento com ele que, na verdade, ao assumir uma postura de não-violência perante o mundo, estamos assumindo, antes de qualquer coisa, um estilo de vida.

Contudo, vale ressaltar que esta tradição não se resume apenas ao legado de Gandhi e outras contribuições devem ser lembradas como as de Martin Luther King e os negros de Montgomery; dos jovens tchecos, em 1968, com suas mãos desarmadas diante dos tanques russos; das manifestações contra as armas nucleares; do movimento *hippie*, nos anos 60, com a bandeira de *peace and love* (paz e amor) e *make love not war* (faça amor não guerra), dos grupos de sem-terra no Brasil na luta pela conquista da terra para quem nela trabalha, dentre outros. Com isto a paz incorpora nova simbólica: armas quebradas, luzes acesas para lembrar vítimas da violência, sinos tocados em sinal de luto, armas de brinquedo, quebradas, ganhando uma dimensão de rebeldia e contestação. “Trata-se de uma simbólica militante, articulada não em torno de objetos, espaços ou momentos, mas de uma práxis” (GUIMARÃES, 2003, p. 48).

Ao recuperar os traços da simbólica da paz no Ocidente e no Oriente reconhece-se sua riqueza, expressa na vastidão, pluralidade, conflitividade e complexidade com que se apresenta ao longo do tempo, o que impede qualquer tentativa de simplificação e reducionismo quanto à conceituação de paz. Mas, embora apresentando traços das diversas tradições, a concepção ocidental de paz predominante na atualidade é herdada da *pax* romana, traduzida em um conceito pobre e insuficiente, no qual a paz se refere unicamente à não-agressão bélica entre estados e à ausência de todo tipo de conflito e, no plano interpessoal, definida como tranqüilidade e quietude (JARES, 2002, 2007, WEIL, 2002). A negatividade e a passividade dessa aceção, sem dúvida, dificultam uma melhor compreensão do que é a paz, pois, é “mais fácil concretizar a idéia de guerra e o que gira em torno dela do que a idéia de paz, que parece condenada ao vazio, a uma não-existência difícil de concretizar e precisar” (JARES, 2002, p. 123).

Nesse sentido Guimarães (2003, p, 50) observa que,

...ao olhar como o ocidente construiu a noção de paz é impossível não constatar a perda de seu conteúdo político e intersubjetivo e sua progressiva privatização, de modo a tornar a noção de paz, no senso comum, como algo privado, particular, próprio de indivíduos. Reduzir a noção de paz aos sentimentos de segurança ou de tranqüilidade foi, sem dúvida, um empobrecimento.

Diante disso, é necessário e urgente nos exercitarmos em novas compreensões de paz, assunto que abordarei na seção seguinte deste capítulo, lembrando que na sua origem etimológica, paz, do latim *pax*, vem de *pangere* que significa comprometer-se e fazer um pacto, ou seja, estabelecer acordo entre duas ou mais partes (GUIMARÃES, 2006).

3.2 Exercitando uma nova compreensão de paz

Do que foi exposto a partir das ideias de Guimarães (2003, 2005, 2006) e Jares (2002, 2007), é fácil verificar que não existe um conceito único que possa definir com precisão o que seja paz. Derivado principalmente da *pax* romana, o conceito de paz vigente é referido a um estado de tranqüilidade e serenidade caracterizado pela ausência de violência segundo a lei, mas não no sentido de justiça, prosperidade, reciprocidade e igualdade para todos, traduzindo uma concepção etnocentrista da paz e em uma significação negativa,

definida como a ausência de violência, guerras e conflitos (MACÊDO, 2011, MACÊDO, SANTOS e RODRÍGUEZ, 2010).

Nas vivências com os jovens da Escola Maria Melo esta acepção negativa da paz, expressa nos primeiros momentos, foi facilmente percebida por mim. Como naquela tarde, durante um encontro em que assistimos ao vídeo “A Paz”³⁵. A discussão que se seguiu após a exibição do vídeo e da leitura da letra da música (Anexo D) mostrou que este é um tema pouco abordado nos espaços de convivência dos jovens o que certamente deve dificultar a sua compreensão. No entanto, e apesar disso, eles apresentaram significações do conceito, traduzidas em palavras como “*harmonia*”, “*esperança*” e “*amor*”, representadas pelas imagens de uma “*pomba branca*” e de “*mãos segurando o planeta*” (diário de campo, 06 e 07/07/2010). São diversos elementos presentes. Se por um lado, relacionar a paz a um estado de harmonia, como na *pax romana*, nos remete ao conceito de paz negativa, por outro lado, estabelecer a esperança e o amor como necessários à existência da paz me parece bastante interessante. Nesse sentido, penso na esperança da qual nos fala Freire (2008), como necessidade ontológica que leva o ser humano a se engajar na luta por um mundo melhor, do mesmo modo que penso no amor, também como necessidade e qualidade das relações humanas, ambos essenciais na construção da paz. Com estas observações quero assinalar que os jovens da escola pesquisada, embora apresentem uma idéia negativa de paz, também apontam elementos relacionados a uma perspectiva positiva do conceito.

Outro momento em que a concepção negativa de paz ficou bastante evidenciada foi durante o grupo focal, realizado com a finalidade de ampliar e aprofundar a discussão sobre o assunto com os jovens. As respostas dadas às três questões norteadoras (Apêndice E), apenas ratificaram o que já havia sido apresentado pelos jovens em outros momentos.

A paz é “*a pessoa tá tranqüila. É estar em harmonia*” diz **Calma**. O fragmento da fala desse jovem é bastante representativo desta acepção negativa de paz, na qual ela é remetida ao plano interpessoal como um estado de passividade e da não existência de conflito. Segundo Jares (2002), esta é uma característica muito presente na tradição popular e se relaciona a uma experiência individual de tranqüilidade pessoal interior tal como no sentido da *eirene* grega que tem contribuído para o desenvolvimento de uma imagem da paz, como algo passivo e sem dinamismo.

Por outro lado, a afirmativa de que “*a paz é algo onde não acontece violência*” (**Carinho**, Grupo Focal) se refere a uma compreensão de paz como a não existência de

³⁵ O vídeo “A Paz” traz a versão em português da música de Michael Jackson *Heal the World*.

violência, que aponta para uma relação entre os dois termos, o que é afirmado por Galtung (1985). Para esse autor a paz pode ser compreendida como a ausência de violência e, por esta razão, embora sejam contrários, existe irreversivelmente, uma relação entre os dois conceitos, de tal modo que qualquer análise sobre a paz deve ser acompanhada de uma análise sobre a violência que permita a ampliação desses conceitos, tornando-os positivados e ampliados.

Nesta perspectiva, a violência deixa de ser considerada apenas na sua forma direta mais facilmente observável e reconhecível, a agressão física, para também incluir a violência estrutural, relacionada a determinadas estruturas sociais onde predomina a injustiça social e a violência cultural, ambas, menos visíveis que a primeira (GALTUNG, 1985; JARES, 2002, 2007). Por sua vez, na acepção positiva, a paz passa a ser compreendida como uma ação e não simplesmente como a ausência de algo, um processo dinâmico em que não existe um fim em si mesmo, mas uma busca permanente por condições favoráveis de existência dos seres que habitam o planeta Terra, como um valor que se refere a toda humanidade.

É pertinente, neste ponto, comentar que é consenso entre os autores que defendem uma perspectiva positiva de paz, dentre eles Jares (2002, 2007), Guimarães (2006) e Tuvilla Rayo (2004) que a paz está intimamente vinculada aos direitos humanos³⁶, fato reconhecido não somente nas propostas de Pesquisa pela Paz, mas, também pela Carta das Nações Unidas e pela Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, que aponta o respeito a esses direitos como o fundamento da liberdade, da justiça e da paz. Nessa mesma linha de pensamento Bobbio (2004, p. 1), logo na Introdução da sua obra “A Era dos Direitos” chama a atenção para esse aspecto afirmando que “A paz, [...], é o pressuposto necessário para o reconhecimento e a efetiva proteção dos direitos do homem em cada Estado e no sistema internacional”. Conclui-se, por conseguinte, que é extremamente importante, desenvolver uma concepção de paz que transcenda o conceito negativo, no qual a paz é reduzida à ausência de violência militar e de guerra, para considerá-la como a ausência de tudo aquilo que impede as pessoas de se autorealizarem como seres humanos, seja em decorrência de violências diretas ou estruturais³⁷.

Sob este prisma, os termos correlacionados, agressividade, conflito e luta, assumem novas significações como elementos não contraditórios da paz. Quando **Calma** afirma que

³⁶ “A Declaração Universal dos Direitos Humanos (aprovada pelas Nações Unidas em 1948) é o primeiro pronunciamento internacional de importância sobre os direitos fundamentais de todos os seres humanos. Ao definir os direitos humanos como inerentes à natureza humana e essenciais para a existência autenticamente humana, a Declaração reafirma que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos” (TUVILLA RAYO, 2004, p. 17).

³⁷ Sobre o tema remeto à leitura de: Jares (2002, 2007); Bobbio (2004); Guimarães (2003, 2006); Tuvilla Rayo (2004).

“*não ter violência é não ter agressividade*” (Grupo Focal) ou quando **Bondade** diz que “*existe violência na escola porque as pessoas são muito agressivas*” (Grupo Focal) percebo que os dois termos são utilizados como sinônimos, o que não é estranho, pois este é um fato recorrente no cotidiano. A representação da agressividade como algo ruim ou como sendo a própria violência fundamenta esses discursos, de modo que ao sugerir outra forma de representação, escuto **Felicidade** dizer: “*Eu não compreendo isso! Prá mim a agressividade é uma coisa muito ruim, porque as pessoas agressivas são violentas*” (Grupo Focal).

Diferente desses pontos de vista, a agressividade, tomada na concepção freudiana, faz parte do binômio: pulsão de vida e pulsão de morte e é aspecto constitutivo da subjetividade humana estando relacionada às atividades do pensamento, da imaginação ou da ação verbal e não-verbal. Natural, pois, ao ser humano, cabe à educação e aos mecanismos de controle social (leis, tradições, formação moral) buscar subordinar e controlar a agressividade, a fim de que esta seja canalizada para fins socialmente bons. Desse modo, relacionada à capacidade de enfrentar desafios, de resistir a imposições e de lidar com situações novas e, ainda, à ousadia e à capacidade de autodefesa, a agressividade apresenta-se como aspecto fundamental e positivo no desenvolvimento humano (TRASSI e MALVASI, 2010, VILA e MÜLLER, 2010).

Do mesmo modo, o conflito é comumente confundido com violência e considerado oposto à paz, como pude perceber nas respostas que os jovens deram à segunda pergunta que fiz durante o grupo focal. Quando perguntei se na escola em que estudam existe um ambiente de paz, todos se apressaram em dizer que não. Diante da resposta quis saber o motivo de tal afirmativa e eles prontamente afirmaram: “*Porque só vive tendo conflito. É aluno com aluno, é aluno com professor. Até com a diretora tem*” (Grupo Focal).

Esse fragmento das falas dos jovens mostra claramente o modo de pensar não apenas desse grupo, mas o da maioria das pessoas, que costuma se referir ao conflito como algo ruim, assim como a agressividade. De acordo com Guimarães (2003, p. 54) os “conflitos são normais e não são necessariamente positivos ou negativos, maus ou ruins”. Todo conflito exige resposta e é o modo como respondemos a esta situação, se por meios violentos ou não-violentos que torna o conflito positivo ou negativo, construtivo ou destrutivo.

Jares (2002, p. 135), nesse sentido afirma que devemos entender o conflito como,

...um tipo de situação na qual as pessoas ou grupos sociais buscam ou percebem metas opostas, afirmam valores antagônicos ou têm interesses divergentes. Ou seja, o conflito é essencialmente um fenômeno de

incompatibilidade, de choque de interesses entre pessoas ou grupos, e faz referência tanto às questões estruturais como às mais pessoais.

Visto desse modo, o conflito não deve ser evitado nem considerado ruim, mas, como algo inerente ao ser humano, cuja ocorrência pode se tornar uma oportunidade para a construção do diálogo e da cooperação, pois como anota Nunes (2011, p.17), a administração adequada de um conflito “é um fator positivo, que poderá esclarecer os fatos pendentes, dirimir dificuldades, melhorar a convivência e permitir uma transformação interior que trará melhoria no relacionamento entre as partes e em outros relacionamentos futuros”.

Voltando aos elementos presentes no conceito de paz positiva, lembro que a noção recorrente sobre luta, que a traduz como guerra e, portanto, violência, na perspectiva da paz positiva é reconfigurada como uma das formas que podemos assumir para criar condições de diálogo e para estabelecer nova relação de forças. Ou seja, luta não é guerra e nem obrigatoriamente violenta, como é constatado em Gandhi e os movimentos pacifistas surgidos no século XX, numa demonstração de que a luta não-violenta pode ser uma atitude eficaz no enfrentamento e resistência diante da injustiça e da violência.

Os fragmentos extraídos das falas dos jovens apresentados ao longo dessa seção apenas corroboram o que é apresentado pelos autores (JARES, 2002, 2007; GUIMARÃES, 2003, 2005, 2006) quando afirmam que existe uma pobreza do conceito de paz, atualmente dominante, que precisa ser superado por outro, amplo e positivo, no qual a agressividade, o conflito e a luta não sejam considerados elementos contraditórios à paz. Ressaltando o que foi dito em parágrafo anterior, volto a insistir que, apesar de prevalecer uma concepção negativa de paz entre os jovens, é possível vislumbrar nas suas falas, elementos relacionados à positividade do conceito, que aliados à disponibilidade e abertura para o diálogo podem favorecer a construção de uma nova compreensão de paz. Certamente não é tarefa fácil, mas, que precisa ser realizada, pois não há como se pensar na construção de uma cultura de paz sem que antes tenhamos uma compreensão ampla e positiva desse processo (JARES, 2002, 2007; MATOS, 2006, 2007).

Na próxima seção, falo sobre a Cultura de Paz do ponto de vista conceitual. Para isto, retomo o seu percurso histórico que mostra o surgimento do conceito, em 1946, o clamor universal em torno de sua construção, bem como os desafios que obstaculizam a efetivação de tal processo.

3.3 Cultura de Paz: revisando para compreender

Enquanto a paz é um termo recorrentemente utilizado e representado de diferentes modos desde a antiguidade, o conceito de cultura de paz é bastante novo e tem suas origens no preâmbulo da constituição da UNESCO, em 1946, onde está escrito que é na mente dos homens que se devem erguer as “defesas da paz”. Nesta afirmativa existe claramente a indicação de que a paz e a sua construção estão no próprio ser humano e não fora dele. Também podem ser consideradas como importantes contribuições, as discussões trazidas pelo Congresso Internacional Sobre a Paz na Mente dos Homens, realizado em Yamusukro, na Costa do Marfim, em 1989, e pelo I Fórum Internacional de Cultura de Paz, realizado em El Salvador, no ano de 1994 (GUIMARÃES, 2005).

Outro passo muito importante foi dado pela UNESCO ao propor o ano de 2000 como o Ano Internacional por uma Cultura de Paz e a década de 2001-2010, como sendo a Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo, iniciativas proclamadas pela Assembléia Geral das Nações Unidas, que também aprovou, em outubro de 1999, a Declaração e Programa de Ação de Paz (GUIMARÃES, 2005, JARES, 2002, 2007). Todas estas iniciativas são consideradas da maior relevância, especialmente porque, a partir delas, a temática da cultura de paz é colocada em pauta e o seu conceito passa a ser discutido.

Em relação ao conceito, assim como a paz, a cultura de paz também não possui um conceito único e universal que possa defini-la. Apesar disso, segundo Guimarães (2005), é possível identificar em torno do termo três dimensões que auxiliam na sua compreensão: a primeira dimensão mostra que ao adotar a expressão cultura de paz estou indicando que a paz e as noções a ela relacionadas como violência e guerra não são naturais, mas são construções do ser humano, pertencendo, portanto, ao âmbito da cultura e não propriamente da natureza. Essa assertiva é importante porque chama a atenção para a necessidade da desnaturalização da violência e da guerra, bem como da própria paz, pois, ao aceitar que a violência é construída pelo homem, fico livre do determinismo e compreendo que não estou nem condenado a ela, nem tampouco ela representa uma fatalidade inexorável. Da mesma forma compreendo que a paz não é algo dado, mas é uma construção cultural (GUIMARÃES, 2005, ARAÚJO FREIRE, 2006).

A segunda dimensão indica que o termo cultura de paz possui um aspecto sistêmico e estrutural, que poderá tanto favorecer como desfavorecer, ou até mesmo impedir determinadas interações. Significa dizer que ao falar sobre cultura de paz estou me referindo, por extensão,

a um conjunto de representações que constituem a vida de um povo, em que se encontram presentes formas de vida econômica, social e política. Para Guimarães (2005), isso ajuda a compreender que a paz tem a ver com estrutura e interações sociais e não com vontades e ações individualistas.

A terceira dimensão mostra que a cultura de paz possui um aspecto histórico e social que a torna algo possível de ser viabilizado, sendo necessário, para isto, evidenciar ideias, processos sociais, ferramentas e mecanismos institucionais. Com isso a cultura de paz é entendida como um processo que se encontra em ação e não como uma meta ou fim a ser atingida.

São estas três dimensões da cultura de paz: como uma construção do ser humano; como uma estrutura social e como um processo possível de ser viabilizado que têm colaborado para que este conceito tenha repercussão na sociedade atual, pois, embora recente, tem recebido grande aceitação por parte de muitas pessoas, de órgãos e governos. Primeiro, porque tem ressonâncias em todas as culturas humanas e, segundo, porque questiona o comportamento de todos e não apenas de um ou de outro, pois não há distinção “entre o que diz respeito à humanidade na sua globalidade e o que diz respeito a tal ou tal parte, mesmo que seja modesta” (GUIMARÃES, 2005, p. 39).

No entanto, ainda de acordo com o autor, uma questão crucial no que se refere à cultura de paz é a sua visibilização, tendo em vista que para isto faz-se necessário, antes de tudo saber quais são os indicadores que permitem verificar se uma determinada sociedade encontra-se em processo de cultura de paz. Uma das respostas mais conhecidas para essa questão se encontra no Manifesto 2000, elaborado por um grupo de laureados do Nobel da Paz, largamente difundido, no qual se faz um apelo ao mundo para a necessidade urgente da construção de uma cultura de paz. Neste documento, a cultura de paz está fundamentada em seis atitudes que devem ser assumidos por todas as pessoas em todo o mundo: o respeito à vida e à dignidade de cada pessoa; a prática da não-violência ativa e a recusa a todas as formas de violência; partilha do tempo e dos recursos materiais como forma de eliminar a exclusão, a injustiça e a opressão; defesa da liberdade de expressão e da diversidade cultural; promoção de um consumo responsável e contribuição para o desenvolvimento de cada comunidade.

Outra resposta se encontra na Declaração e Programa de Ação sobre Cultura de Paz, aprovado pela Assembléia das Nações Unidas em 1999, considerado o primeiro documento mais consistente, voltado para a reflexão e proposição de ações sobre a temática da cultura de paz. Nele, há a indicação e recomendação aos governos, organizações internacionais e

sociedade civil, de oito medidas que contribuiriam para a edificação de uma cultura de paz: a educação; o desenvolvimento econômico e social sustentável; o respeito aos direitos humanos; a igualdade entre mulheres e homens; a participação democrática; a prática da compreensão, a tolerância e a solidariedade; a comunicação participativa e a livre circulação de informação e conhecimentos; a paz e a segurança internacionais (GUIMARÃES 2005; JARES, 2002, 2007).

Além dessas respostas, Guimarães (2005) destaca ainda que em comemoração aos cem anos da Conferência de Paz de Haia, em 1999, pacifistas se reuniram e lançaram o Apelo de Haia para a Paz e a Justiça no Século XXI, contendo cinquenta pontos propositivos, e considerado uma espécie de agenda e plano mundial para a paz, dividida em quatro áreas centrais de ação: as causas profundas da guerra e cultura de paz; direitos e instituições internacionais no âmbito do direito humanitário e dos direitos humanos; prevenção, resolução e transformação de conflitos violentos; desarmamento e segurança humana.

Estas iniciativas são extremamente relevantes porque, conforme o autor, a partir dessas respostas, consideradas formas de viabilizar a construção de uma cultura de paz mundial, foi possível elaborar uma lista de doze indicadores para caracterizar uma cultura de paz. É preciso observar que os elementos incluídos nesta lista são mais sociais, pois somente eles são capazes de dar certa visibilidade e mensuração à cultura de paz e de apontar para sua efetivação, o que não poderia ser visto se considerássemos indicadores individuais. São apontados como indicadores sociais: educação para a paz; igualdade entre homens e mulheres; tolerância e solidariedade; participação democrática; curso livre de informações; direitos humanos; desarmamento e segurança humana; resolução não-violenta de conflitos; pluralidade étnico-racial; desenvolvimento sustentável; desmilitarização; paz e segurança internacionais.

O autor ressalta, ainda, que esta relação de indicadores sociais não é algo fechado, mas poderá se modificar, sendo que o mais importante é continuar a discussão para que possam ser definidos indicadores mais eficientes para detectar os processos sociais de uma cultura de paz, pois é isto que possibilitará a implementação e a avaliação de políticas públicas de cultura de paz.

Diante do exposto, acrescento, com Matos e Nascimento (2008, p. 67), que a atual cultura em que predomina o poder de dominação exercido por uns em relação aos outros, aos povos, aos mercados e à natureza, contribui para a consolidação de “uma cultura que nos desumaniza” por isto precisa ser desconstruída urgentemente. Lembrando Guimarães, as autoras destacam que há três maneiras para enfrentar a cultura de violência: a primeira delas é

por meio da repressão; a segunda se refere à estrutura social e econômica como possível de resolver todos os problemas; e a terceira é a que aponta para a construção de uma cultura de paz. É neste terceiro enfoque que se fundamenta este trabalho, conforme argumentamos na sua parte introdutória.

Por sua vez, de acordo com Guimarães (2005), para a concretização de uma cultura de paz é necessário: em primeiro lugar desconstruir a cultura da violência através de um processo de reflexão que permita à violência assumir sua própria violência, por meio de

[...] uma profunda autocrítica cultural, tanto na linha da desmistificação dos mecanismos perpetuadores da violência como na linha da superação da tradição bélica e militarista, desde a linguagem, passando por costumes como a palmada pedagógica até a revisão de instituições como o serviço militar obrigatório (GUIMARÃES, 2005, p. 42).

Em segundo lugar, a construção de uma cultura de paz exige a constituição de um consenso social em torno de um projeto pacifista, o que significa que a paz deve ser pensada a partir de um projeto coletivo, onde todos buscam construir uma sociedade melhor, no que se refere aos aspectos político, econômico, social, cultural, dentre outros. Para o autor, embora não se possa negar a importância do nível intrasubjetivo, ou seja, a paz como elemento interior e individual é necessário ir além, para se pensar, num esforço coletivo e colocá-la no campo das políticas públicas, pois cada um fazer apenas a sua parte, embora importante, não é suficiente. Por fim, em terceiro lugar é necessário o fortalecimento do movimento social para a paz, para que este seja articulado. “O desafio é a formação de núcleos, centros de pesquisa, grupos de articulação que possam traduzir em questões concretas e propostas de ação o ideário de bem, contido na noção de uma cultura de paz” (GUIMARÃES, 2005, p. 43).

Nesse sentido, hoje, no mundo todo, existem diversas iniciativas: A Università Internazionale delle Istituzione dei Popoli per la Pace (UNIP)³⁸, localizada na cidade de Trento na Itália, por exemplo, tem-se colocado como espaço de ensino e formação de pessoas que trabalham em ONGs voltadas para a promoção dos direitos humanos e da paz, no âmbito da América Latina, Itália e África. A Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade, criada em 2007 pela Universidade Católica de Brasília e aprovada pela UNESCO em 2008, que teve sua origem no Observatório de Violências na Escola, atualmente congrega uma rede internacional de pesquisa, ensino e extensão, voltada para as temáticas da juventude e violências no contexto escolar, mantendo núcleos articulados em vários estados e países:

³⁸ Universidade Internacional de Instituição dos Povos para a Paz (UNIP) – Tradução livre da autora

Brasil (UNAMA, UFPI, UFPA, PUC/PR, PUC/RS); Argentina (PUC Argentina – campus Mendoza); na Europa (Barcelona/Espanha - Univesidad Autônoma de Barcelona; Porto/Portugal – Universidade Fernando Pessoa; Itália – Università Pontificia Salesiana) e no Japão (Yokohama National University; University of Tsukuba e; Shikoku University).

As duas iniciativas mencionadas, uma na Itália e outra no Brasil, mostram que as ações em busca da paz devem contemplar a dimensão internacional e ratificam a necessidade de se desenvolver a consciência planetária. Significa dizer que, ao falamos da construção da cultura de paz, estamos tratando de questões que se referem ao conjunto da humanidade e não apenas a uma parte dela.

Assim, promover a cultura de paz significa trabalhar em prol das mudanças desejadas pela maioria da humanidade que são: a justiça social, a igualdade entre os sexos, a eliminação do racismo, a tolerância religiosa, o respeito aos direitos humanos, o equilíbrio ecológico, a participação democrática e a liberdade política. Todos estes ideais são partes de um processo de transformação social e pessoal que, juntos, constituem a cultura de paz, por isto, precisam ser incorporados e vivenciados por indivíduos, famílias, comunidades, instituições públicas e privadas, organismos sociais, religiões e governos (MILANI, 2003a).

Ao refletir sobre a temática da cultura de paz, Milani (2003a) introduz a noção de globalização da paz, cuja efetivação constitui o maior desafio do século XXI. Para ele, os instrumentos necessários para globalizar a paz já existem e são suficientes: os conhecimentos, os recursos, a infraestrutura. Os conhecimentos construídos pelo homem, incluindo os tecnológicos, são capazes de erradicar a miséria, preservar o meio-ambiente, instruir e capacitar os excluídos; do mesmo modo, os meios de transportes e as tecnologias de comunicação são capazes de proporcionar a interligação de todo o planeta, assim como os recursos financeiros existentes, também, são suficientes para implementar e disseminar os conhecimentos e tecnologias para toda a população mundial. Entretanto, embora estes recursos façam parte do cotidiano, não têm viabilizado a paz, haja vista a desigualdade na sua distribuição.

Desse modo, para Milani (2003a), ao invés da globalização da paz, o que se vê, atualmente, é uma verdadeira globalização da miséria, da fome, da guerra e da exploração do homem pelo homem, cujas consequências são nefastas e estão visíveis, principalmente, na cultura de violência que, infelizmente, predomina no cotidiano. Por isso, concordo com o autor quando ele diz que o maior desafio da humanidade é a evolução da atual cultura da violência para a cultura da paz, tendo em vista que esta se fundamenta na cooperação, na diversidade, na justiça e na participação.

A questão é que estas conquistas humanas, embora sejam requisitos necessários, não são suficientes para viabilizar a paz no mundo e isso acontece porque, segundo Milani (2003a), existe uma falta de vontade das pessoas, dos grupos e dos governos. Contraditoriamente, todos afirmam amar e desejar a paz, entretanto, ao mesmo tempo, induzidos pela falsa ideia de que a violência e a maldade são naturais ao ser humano, contribuem para perpetuar os preconceitos e buscam a riqueza e o poder a qualquer custo, além do desrespeito aos valores éticos fundamentais, a indiferença ao outro e a destruição da natureza.

Refletindo sobre as possibilidades de efetivação de uma cultura de paz, penso, com Milani (2003a), que isto impõe à humanidade inúmeros desafios. No que se refere ao Brasil, o autor destaca quatro desafios que precisam ser enfrentados, prioritariamente: o da cidadania, o da justiça social, o da educação e o dos valores morais.

O primeiro desafio, o da cidadania, se refere ao exercício pleno e universal da cidadania e dos direitos humanos. O autor se refere a uma cidadania proativa, definida como uma postura do indivíduo e das instituições em que os direitos e deveres são exercidos de forma consciente e em que há uma participação ativa na busca de melhorias coletivas e a responsabilidade em relação a tudo que afeta a sua vida e a de outras pessoas. Essa compreensão, quanto ao exercício da cidadania, leva à noção de que “ser um cidadão de paz é muito mais do que não ser um indivíduo violento” e de que “fazer o bem é algo infinitamente maior do que não fazer o mal” (MILANI, 2003a, p. 3).

O segundo desafio, o da justiça social, implica na diminuição de todas as formas de desigualdade, de modo particular as desigualdades econômicas e sociais, e as que existem entre os sexos, entre as raças e, na aplicação da justiça. No Brasil, essas formas de opressão são históricas e vêm-se perpetuando ao longo do tempo, o que indica que, nesse aspecto, o nosso país precisa avançar muito, pois, assim como em outros lugares do mundo, as disparidades entre ricos e pobres são bastante acentuadas. Basta observar como a maioria dos brasileiros vive em condições de extrema precariedade, enquanto uma minoria ostenta uma vida de riqueza.

O terceiro desafio, o da educação, aspecto essencial na construção de uma cultura de paz, no caso do Brasil, ainda é um caminho longo a percorrer. Apesar do avanço considerável, no que diz respeito ao acesso de crianças e jovens à escola, isto não é suficiente. É necessário que, além do acesso, seja assegurada a permanência e o sucesso dos alunos, através de uma aprendizagem significativa que lhes proporcione a construção e a vivência de valores coerentes com a cultura de paz (MILANI, 2003a). Para isso, o papel do professor precisa ser

socialmente valorizado, sua auto-estima resgatada e a consciência das possibilidades educativas de que dispõe, fortalecidas, através de permanente capacitação. Ao mesmo tempo, as metodologias pedagógicas precisam ser revistas, para que a escola supere a preocupação excessiva com os conteúdos e se volte para a formação integral do ser humano, incluindo sua espiritualidade (MATOS, 2007; YUS, 2002).

Por fim, o quarto desafio diz respeito aos valores morais que impõem a necessidade de sua incorporação e aplicação em todos os níveis de decisão e atuação, como possibilidade de transformação. Para isto, a ética não pode ser tratada como algo superficial, mas deve ser “a primeira consideração, o fundamento e o eixo transversal de todo empreendimento, principalmente no campo da política, da ação governamental, do empresariado e da mídia” (MILANI, 2003a, p. 5).

Para que estes desafios sejam superados Milani, (2003a, p. 5) enfatiza que é preciso “ressacralizar o mundo, salvando-o da unidimensionalidade materialista”, o que significa retomar as tradições espirituais da humanidade, buscando nelas os princípios éticos universais e atemporais capazes de gerar no ser humano a motivação e a coragem para transformar os conhecimentos em ação.

Diante do exposto, concluo dizendo que é possível a construção de uma cultura de paz e o que nos faz acreditar nisso é o fato de que a paz é um anseio universal e permanente, além de ser uma necessidade. Porém, para sua efetivação, é necessário sair da quietude, no sentido de passividade, em direção à inquietude, no sentido da ação, o que pressupõe trabalhar de modo integrado e não de modo pontual e isolado. Por isso, evoluir de uma cultura de violência para uma cultura de paz é o maior desafio da humanidade em todos os tempos.

Na seção seguinte, relato a vivência de situações com os jovens da Escola Maria Melo, durante as oficinas temáticas realizadas com o objetivo de exercitar a aprendizagem de valores relacionados a uma cultura de paz e de não violência. Julgo momentos de enorme riqueza, tanto na dimensão da produção e troca de conhecimentos, como na dimensão afetivo-emocional, em que exercitamos a arte da convivência, da aceitação e do respeito ao próximo.

3.4 A Paz: desenvolvendo atitudes para construir uma nova cultura

Diferente das abordagens de enfrentamento das violências, baseado na repressão e no que aponta a estrutura sócioeconômica como causa da violência, na abordagem da Cultura de Paz, as mudanças são inspiradas em valores como justiça, diversidade, respeito e solidariedade, que devem ser desenvolvidos por parte, tanto dos indivíduos, grupos e

instituições, como também por partes dos governos. Significa dizer que nesta perspectiva, a paz é tarefa de todos e as transformações devem ser buscadas no nível macro (relacionadas às estruturas sociais, econômicas, políticas e jurídicas) e no nível micro (relacionadas aos valores pessoais, atitudes e estilos de vida, relações interpessoais), entendendo-se esses níveis como processos complementares (MILANI, 2003b). Isso me leva a concluir que, para instaurar a Paz, é necessário que os valores da Cultura de Paz sejam incorporados às práticas sociais, em todos os espaços (família, escola, trabalho, comunidade, espaço de lazer) para que, assim, se transformem em realidade na vida cotidiana e se tornem princípios orientadores da nossa vida, num exercício diário e permanente, através de atitudes, gestos e ações. Fica claro, portanto, a necessidade da vivência teórica e prática, pois não basta apenas falar, é preciso agir (DISKIN e ROIZMAN, 2002), para não se correr o risco de fazer o que Guimarães (2003) chama de usar meras palavras em discursos que não levam a lugar nenhum.

Nesse sentido, refletir sobre o conceito de paz com os jovens da Escola Maria Melo foi muito importante porque favoreceu ao grupo expor suas concepções, problematizá-las e, assim, construir novas compreensões a respeito do assunto. Ao mesmo tempo também sinalizou para a necessidade do exercício, da vivência de paz, como forma de ampliar esta compreensão, o que veio reforçar a ideia de realizar oficinas com esta finalidade.

Desse modo, na direção do que aponta a Cultura de Paz em relação às ações em nível micro, no contexto da escola, achei apropriado realizar oficinas temáticas sobre os seis pontos do Manifesto 2000 da UNESCO – Por uma Cultura de Paz e Não-Violência, porque são princípios que podem ser seguidos por todas as pessoas que desejam agir no espírito da Cultura de Paz, na família, na escola, na rua e em qualquer outro espaço de convivialidade. Para isto, tomei como referência, principalmente em relação às sugestões de atividades e dinâmicas, o material produzido pelo Programa “Escolas de Paz”³⁹ desenvolvido em escolas do Rio de Janeiro, pela UNESCO em parceria com o Governo do Estado, que traz os seis pontos do Manifesto 2000. Todas as oficinas seguiram, basicamente, a mesma metodologia: relaxamento, leitura de um texto de apoio, vivência, discussão do tema e sistematização das conclusões.

A seguir, comento a experiência vivenciada pelo grupo de pesquisa – pesquisador e pesquisados - durante as oficinas temáticas.

³⁹ O Programa “Escolas de Paz” é desenvolvido pela UNESCO em parceria com o Governo do Estado do Rio de Janeiro, fundamenta-se nos seis princípios indicados pelo Manifesto 2000 e tem como objetivo principal dar aos jovens, oportunidades de acesso ao mesmo tempo em que educa para valores, para a paz e para a construção da cidadania. O detalhamento do Programa 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>

Primeira atitude - Respeitar a Vida

Tive como objetivo, ao abordar o tema “respeitar a vida”, refletir com os jovens acerca da nossa própria história, relacionando-a a tudo que nos rodeia, comparando-a metaforicamente a uma grande teia na qual as diversas formas de vida se entrelaçam e se interdependem, tendo em vista que é essa compreensão que nos leva a reconhecer que toda manifestação de vida é destinatária do mesmo valor e respeito.

Fundamentados na leitura do texto “Respeitar a vida” (Anexo E) os jovens expressaram seus sentimentos e percepções a respeito do tema, chamando a atenção e demonstrando preocupação com aspectos relacionados à preservação da vida no planeta. A destruição e a ameaça à vida na terra; a existência da violência que mata milhares de pessoas no mundo todo, todos os dias, das mais diferentes formas, são fatos reais sobre os quais, de repente, é necessário pensar! E o que parece ser pior: ambas, são decorrentes da ação do ser humano. Diante dessas afirmativas, perguntei a eles: O que leva o ser humano a agir dessa forma? O que acontecerá conosco e com o planeta, se não houver uma mudança? É possível mudar?

Para os jovens, são várias as razões que levam o ser humano a provocar a destruição, de si, dos outros e do planeta, mas 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**), no entanto, temos muita dificuldade em “*aceitar os outros que são diferentes de nós*” (**Amor**).

De fato. Comprovadamente uma das maiores dificuldades que o ser humano tem é aceitar a diversidade com que a vida se apresenta. Num olhar rápido e atento é possível perceber que assim como a folha de uma árvore não é igual à outra, o ser humano também não o é. Na grande família humana, em todo o planeta, existe um número imenso de raças, culturas, religiões, visões de mundo, valores, o que, obviamente, impede que as pessoas pensem igual, ajam do mesmo modo ou gostem das mesmas coisas (DISKIN e ROIZMAN, 2002). Quando temos dificuldade em reconhecer e aceitar esse fato, não aceitamos o ponto de vista do outro e, com isso, nos tornamos impacientes, intolerantes e, como diz **Felicidade**, chegamos a “*magoar o outro*”.

Continuando com a reflexão, pedi aos jovens que pensassem sobre sua própria história relacionando-a a família, a escola, a comunidade, ao país e ao planeta, através da técnica “Colcha de Retalhos” (Anexo F). Percebi nos desenhos e nas palavras a dificuldade para estabelecer uma relação entre a vida deles, e o contexto, especialmente, na medida em

que há um “afastamento”, ou seja, enquanto a relação é entre eles e a família, ou entre eles e a escola, parece haver mais facilidade de se perceberem ligados a estes contextos. Todavia, o mesmo já não se percebe quando a ligação é entre a vida deles e a do país, ou do planeta, como expressa **Riso**: “*o que eu tenho a ver com o país do Bin Laden?*”, e como também está representado no desenho feito por eles.



Desenho 06 – Oficinas temáticas/Arquivo particular da pesquisadora

Neste desenho, como se pode observar, existe uma ligação direta entre a casa/família e a escola, o que é indicativo do papel que a escola desempenha nas suas vidas. É o lugar para onde vão cotidianamente e, como vimos no Capítulo II, é o espaço onde a dimensão da sociabilidade se manifesta com toda intensidade e vigor juvenil (DAYRELL e CARRANO, s/d). A minha percepção é a de que, nesta relação, é construído um sentido, que faz com que o jovem desenvolva um sentimento de pertencimento aos dois espaços: familiar e escolar.

Por outro lado, a não percepção de uma relação aos outros espaços, comunidade, estado, país e planeta, obviamente, dificulta a compreensão da vida como uma grande teia, onde tudo se conecta, e onde somos partes integrantes desse todo. Reiterando o que já afirmei, é esse entendimento que nos leva a pensar sobre a vida no/do Planeta de uma maneira mais abrangente, como algo que diz respeito a todos nós e que, por isso, devemos ter uma atitude de profundo respeito em relação a ela em todas as suas formas de manifestação.

Em meio à discussão, os jovens parecem sair do susto inicial provocado pela comprovação de que existe, de fato, uma ameaça ao Planeta e à vida que nele habita, e se lançam a expor ideias, movidos pela esperança de que é possível mudar. **Alegria**, sabiamente

conclui, dizendo: *“Ora tia, se tudo isso é causado pelo ser humano, então ele é que tem que dar jeito. Dá um pouco de trabalho, mas pode ser feito sim! Principalmente se todo mundo ajudar”* (Diário de Campo, março/2011).

Segunda atitude – Redescobrir a Solidariedade

A solidariedade, aqui entendida como o sentimento que leva os seres humanos a se ajudarem mutuamente (DISKIN e ROIZMAN, 2002), foi a segunda atitude a ser trabalhada nas oficinas com os jovens. O meu intuito foi vivenciar com eles momentos que os levassem a perceber o poder de realização coletiva e a conseqüente necessidade de sairmos de uma postura individualista para a cooperação. A partir da exibição do vídeo “Solidariedade”⁴⁰ e da leitura do texto (Anexo G) relativo ao vídeo, pedi que comentassem sobre as mensagens identificadas. 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”* (**Carinho**) e, por isso, o sofrimento que pode atingir uma pessoa, hoje, poderá nos atingir amanhã.

Apesar de demonstrarem compreensão sobre a solidariedade como algo que leva o ser humano a ajudar o outro, nos fragmentos dos discursos também ficou clara a percepção do quanto isto é difícil de ser concretizado, na vida cotidiana. Segundo eles, na correria do dia a dia, as pessoas *“não estão nem aí umas pras outras”* (**Riso**), pois, cada uma só está preocupada com sua própria vida e com seus problemas. **Esperança** conta que um dia foi ao centro da cidade com uma amiga e quando estava no ponto do ônibus, um rapaz se aproximou e pediu-lhe ajuda. *“Sabe tia, naquele dia eu tinha R\$ 5,00 na bolsa, do troco da compra da minha mãe. Na hora, não pensei muito, só vi o rosto sofrido do homem, parecia que tava com fome. Daí eu dei o dinheiro e ele foi embora. Minha amiga brigou tanto comigo e me chamou de louca dizendo que o rapaz ia comprar droga com o dinheiro que eu fiquei sem saber se tinha feito certo ou errado. Então é isso, às vezes a gente não ajuda aos outros por medo e desconfiança”!*

Philippe Perrenoud (2003) define a solidariedade como um valor que se atribui aos outros e à comunidade que nos reúne, sendo que as práticas que traduzem esse valor em atos concretos são: partilhar, ajudar, acompanhar, apoiar, aceitar, integrar, proteger, cuidar,

⁴⁰ O vídeo “Solidariedade” foi retirado do sítio: <http://www.youtube.com/watch?v=B9H9Rzt-d5Q>

preocupar-se, dentre outros. No entanto, é preciso esclarecer que, nem essas práticas, nem os valores que a elas subjazem aparecem de forma natural na vida do ser humano, ou seja, a solidariedade não é algo espontâneo. Ao contrário, trata-se de uma conquista contra o egoísmo que muitas vezes tende a dominar a ação e o pensamento humanos, bem como também contra o etnocentrismo de todo grupo humano e a prioridade que este atribui aos seus próprios interesses. A solidariedade é uma construção social e cultural, uma conquista frágil da civilização e que, por isso mesmo, deve ser diariamente exercitada.

Essa ideia também foi reforçada na leitura do texto “Redescobrir a Solidariedade” (Anexo H) que aponta para a necessidade de nos reconhecermos como pertencentes a um todo, a 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.

Acrescento, parafraseando Diskin e Roizman (2002), que é necessário redescobrir a solidariedade, pois, só assim, o ser humano perceberá que não é um indivíduo sem vínculos, porque fazemos parte de uma mesma espécie, a espécie humana. Estamos, portanto, ligados uns aos outros, à nossa história e a história do planeta (Diário de Campo, março/2011).

Terceira atitude– Saber Ouvir

A vivência da terceira atitude foi voltada para o exercício da percepção de si mesmo, dos outros e do 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 ao tema, usei a técnica denominada “Mensagem Truncada” que se desenvolveu da seguinte forma: chamei um participante, em separado, e contei-lhe uma notícia que havia lido no jornal local, sobre um cantor famoso que iria fazer um show em uma cidade do norte do país e pedi que ele 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 para cada um contar a notícia. Ao final, foi verificado que cada participante apresentou uma versão diferente para a mesma notícia, o que fez com que entre a mensagem inicial (do primeiro participante) e a mensagem final (do último participante) não existisse quase nenhuma semelhança. Quando perguntei o que poderia ter causado essa distorção da mensagem alguns admitiram não ter dado muita atenção ao que o colega estava falando. “*Não prestei muita atenção não!*” diz **Vida**, logo

complementada por **Paixão** que acrescentou “*eu também não ouvi direito, acho que me distraí!*”.

Quando perguntei como eles se sentem quando estão falando e percebem que não são ouvidos, todos afirmaram ficar “chateados”, pois “*a impressão que dá é que estamos falando besteira*”, diz **Amor**. Baseados nessas percepções e na leitura compartilhada do texto “Ouvir para Compreender” (Anexo I), conversamos sobre a importância de saber ouvir, tendo em vista que a falta desse exercício pode trazer prejuízos para nossas vidas e nos fazer sentir desvalorizados. Entretanto, não se pode esquecer que ouvir o que o outro tem a nos dizer implica na disposição para o diálogo - na mais pura acepção freireana (FREIRE, 2001) -, algo que a maioria de nós tem dificuldade de manifestar. Por isso, ouvir o que o outro tem a nos dizer significa um ato de respeito, de generosidade e, sobretudo, de acolhimento ao outro (Diário de Campo, março/2011).

Quarta atitude – Ser Generoso

Na vida diária, é muito comum as pessoas atribuírem o mesmo significado para os termos generosidade e solidariedade, ambos como o ato de ajudar e apoiar o outro. Na oficina em que vivenciamos a atitude da generosidade, os jovens também mostraram, inicialmente, esta confusão. Então comecei por esclarecer que, embora parecidos, pelo fato dos dois termos se referirem às atitudes voltadas para o interesse do outro, existe uma distinção. De acordo com Martins (2009), enquanto na solidariedade o benefício dirigido ao outro se dá porque compartilhamos e concordamos dos mesmos interesses, na generosidade o benefício é feito, mesmo que não haja concordância ou identificação com os interesses do próximo.

Resolvida esta questão inicial, procurei refletir com os jovens sobre a necessidade de sermos generosos, por se tratar de uma virtude que nos humaniza e nos torna iguais e ao mesmo tempo nos faz sentir parte de algo maior que nós mesmos, a família e o país. A partir de seis imagens recortadas de revistas e distribuídas aleatoriamente entre os participantes pedi para que pensassem sobre o que estariam representando. Em geral, 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 nos dizem respeito?

Sobre este aspecto, embora concordem quanto 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**). Com o propósito de vivenciar uma situação na qual a atitude de generosidade pudesse ser exercitada, realizamos a dinâmica “Quadrados Cooperativos”. Após as instruções e a escolha de um observador, os participantes receberam o material (um envelope para cada participante, contendo partes de um quadrado que deveria ser formado, observando-se que o envelope recebido não continha todas as frações do quadrado, o que obrigaria os participantes a trocar ou ceder frações).



Fotos 07 e 08 – oficinas temáticas/Arquivo particular da pesquisadora

Decorrido o tempo estabelecido para a tarefa, pedi que cada um mostrasse o quadrado que havia conseguido formar. Apenas uma jovem conseguiu. Foram feitas então algumas perguntas para o observador: Quem procurou dar suas frações para os outros? Alguém do grupo conseguiu formar seu quadrado e se isolou do resto do grupo? Alguém insistiu em formar seu quadrado sem ceder nada aos colegas? Quantos estavam realmente empenhados em formar um quadrado? Quais membros do grupo demonstraram ansiedade por não conseguir formar o quadrado? Houve algum momento em que todos começaram a cooperar? Alguém tentou quebrar as regras do jogo?

De acordo com o observador ninguém quebrou as regras do jogo e inicialmente, todos ficaram concentrados, tentando formar o quadrado sem ligar para os outros colegas. Depois de alguns minutos, uma jovem, demonstrando impaciência por não conseguir realizar a tarefa, distribuiu as suas frações entre os colegas e ficou apenas olhando. Com exceção deste

participante, que desistiu rapidamente, todos os outros se empenharam bastante e quando perceberam que para formar seus quadrados precisariam da colaboração dos colegas, começaram a trocar as frações entre si. Somente um participante não conseguiu formar sozinho o quadrado, embora tivesse recebido frações dos colegas, mas foi ajudado pelos outros que haviam terminado

Em seguida, para melhor compreensão do tema, fizemos a leitura do texto “Ser Generoso” (Anexo J), destacando os pontos que mais chamaram a atenção, 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**).

Nesses fragmentos de discurso, percebe-se um avanço, em relação à compreensão do que significa a generosidade e neles identificamos as características da atitude generosa, segundo Diskin e Roizman (2002): a naturalidade (a generosidade dispensa qualquer tipo de recompensa e se satisfaz em si mesmo); a liberdade (ninguém é obrigado a estar disponível, nem a ajudar os outros); o contágio (envolve a quem pratica e a quem recebe e eleva a auto-estima de ambos), o que pode ser resumido no provérbio largamente conhecido que diz que “ninguém é tão pobre que não possa dar, nem ninguém é tão rico que não possa receber”, significando que somos todos iguais no desejo de combater o sofrimento e na busca pela felicidade, paz, justiça e reconhecimento (Diário de Campo, abril/2011).

Quinta atitude – Rejeitar a violência

No desenvolvimento dessa atitude tive como objetivo refletir com os jovens sobre questões relacionadas à exclusão social, racismo, corrupção e outras formas de manifestação da violência na nossa sociedade, enfocando a necessidade de uma educação para a paz como alternativa para transformar essa realidade. A partir de recortes de jornal e revistas com notícias de eventos de violências, os participantes procuraram refletir sobre as seguintes questões: O evento noticiado poderia ter acontecido de outra maneira? O que poderia ser mudado? É possível reescrever esta notícia, dando-lhe outro final?

Segundo eles, todas as notícias trazidas nos recortes poderiam ser diferentes se as pessoas tivessem agido com mais amor e respeito ao próximo. Nos eventos de briga ou de morte, para eles, faltou principalmente a capacidade para resolver os “problemas” de forma amigável e pacífica. Lembrando dos encontros anteriores, em que o tema da violência havia

sido abordado, eles disseram ter adquirido uma compreensão de que a violência não deve ser combatida com violência, mas por meios de atitudes pacíficas.

Na leitura do texto “Rejeitar a Violência” (Anexo K), utilizado para aprofundar o tema, o aspecto que mais chamou a atenção e sobre o qual todos dizem concordar é a necessidade de aprendermos a resolver os conflitos de forma não-violenta, tomando como exemplo o que foi praticado por Mahatma Gandhi e Martin Luther King, dentre outros. Para os jovens, 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 (Diário de Campo, maio/2011).

Sexta Atitude – Preservar o Planeta

A última atitude desenvolvida foi “Preservar o Planeta”, com o objetivo de refletir sobre a vida no planeta como uma trama na qual tudo e todos estão relacionados. Para desencadear a discussão solicitei aos jovens que olhassem com bastante atenção para uma foto do planeta Terra e depois comentassem sobre os sentimentos que sentiram.



Foto 09 – Oficinas temáticas/Arquivo particular da pesquisadora

Todos disseram que a Terra “*é linda*”, mas “*está sendo destruída e por isso deve ser cuidada, porque se isso não acontecer o planeta não agüenta*” (Vida). **Esperança** diz que como mostra a imagem, “*as pessoas estão ajudando o planeta a se levantar da destruição*”.

Para **Paixão**, “*devemos preservar o planeta sem poluir os rios e sem causar o desmatamento das florestas*”.

Depois desses comentários, propus fazermos um passeio pelas dependências da escola e pelo seu entorno, observando árvores, animais, construções, existência de lixo e outros aspectos que chamasse a atenção. Munidos de papel e lápis, começamos pela escola: pátio, quadra de esporte, copa e outras dependências e, em seguida, saímos para dar a volta no quarteirão onde está situada a escola.

Durante a socialização, os jovens comentaram sobre o que haviam observado e se mostraram admirados, porque apesar do local ser bastante familiar, com o passeio, eles puderam perceber aspectos que antes eram despercebidos, como, o lixo espalhado nos espaços da escola e no seu entorno e a falta de arborização. Em relação à escola, na parte interna, os jovens disseram ter achado “*tudo limpo e em ordem*”, porém na área externa, existe muito mato, o que impede que estas áreas sejam utilizadas pelos alunos como espaços de lazer. Falta arborização e as únicas árvores grandes existentes na escola ficam na parte da frente. **Amor** lembra que “*se tivessem mais árvores, ajudaria a diminuir o calor*”, principalmente no turno da tarde quando é mais intenso

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. Mas, apesar, disso eles afirmam gostar do bairro, pois segundo **Vida**, “*já estou acostumada com isso tudo que tem aqui*”.

No sentido de aprofundar o tema, fizemos a leitura compartilhada do texto “Preservar o Planeta” (Anexo L) e os jovens, estabelecendo um *link* com a atitude “Respeitar a Vida”, destacaram os seguintes pontos, como sendo importantes: 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 para a conservação do planeta; é essencial ter uma atitude de respeito para com o planeta e tudo que nele existe e; devemos sempre lembrar que somos partes de um corpo único, por isso precisamos ter a consciência de que o que fazemos a Terra estaremos fazendo a nós mesmos, a nossa família, ao nosso bairro, a nossa cidade (Diário de Campo, maio/2011).

3.5 Na tentativa de visibilizar uma Cultura de Paz na Escola Maria Melo

Finalizadas as seis oficinas, avaliamos a experiência com o objetivo de saber em que medida a vivência das seis atitudes contribuiu para melhorar a compreensão sobre a Cultura de Paz. 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 ainda não haviam parado para pensar e debater, como por exemplo, o racismo, a corrupção, saber ouvir as pessoas, ajudar e apoiar os outros, o combate à violência por meios pacíficos, dentre outros. Alguns, como **Esperança**, **Alegria** e **Riso**, revelaram ter abordado esses mesmos temas em casa, com os seus familiares.

Do mesmo modo, também avalei positivamente a experiência. Um aspecto importante a destacar é o que se refere à participação dos jovens nas atividades realizadas nas oficinas, nas quais demonstraram envolvimento e 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, 2006, 2007), nos quais os jovens são sempre apresentados como “exemplos de revitalização social” (MATOS, 2007, p. 65). De fato, quando são criados espaços e situações propícias à sua participação, os jovens respondem positivamente.

Outro aspecto que desejo destacar, é o fato dos jovens terem apresentado a capacidade de estabelecer nexos entre as seis oficinas, algo que me deixou entusiasmada. Ficou bastante clara a ligação e retomada de aspectos anteriormente tratados. Significa dizer que as seis atitudes, embora abordadas separadamente, constituem um conjunto de valores implicados mutuamente, que ao ser incorporado, se reflete numa postura do ser humano diante da vida.

É evidente que, inicialmente, houve uma postura mais reservada da 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 o jovem que disse se chamar **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!*”. Considero esta afirmativa bastante emblemática e sobre ela faço três comentários com os quais finalizo este capítulo: primeiro, é o fato de ela nos remeter à concepção de educação bancária, infelizmente ainda presente em muitas salas de aula, representada no processo de ensino-aprendizagem baseado na transmissão de conteúdos pelo professor que, supostamente,

“sabe tudo”, ao aluno, que “nada sabe” (FREIRE, 1983). Esclareço, no entanto, que com este comentário não estou afirmando a existência dessa prática educativa no contexto da escola pesquisada, mas, procurando registrar a minha preocupação em relação ao assunto, tendo em vista que a repetição desse modelo de educação em nada contribui para a formação crítica do educando, além de obstar a realização de um processo de educação voltado para os valores de Cultura de Paz.

O segundo comentário que faço sobre a fala de **Verdade** é o de que a Escola, de modo geral, no seu projeto educativo tem negligenciado questões fundamentais da vida humana e dado mais ênfase a determinados conteúdos e atividades que privilegiam apenas a dimensão cognitiva dos processos de ensinar e aprender, deixando de lado outras dimensões igualmente importantes, porque constitutivas do ser humano, tais como a afetividade, as emoções, o movimento, a sociabilidade e a espiritualidade (ARAÚJO, 2008; YUS, 2002). Inequivocamente, a herança deixada pelo paradigma cartesiano, que separa o sujeito e o objeto, segundo Araújo (2008) e Morin (2011a, 2011b), se impõe no universo de um extremo a outro, formando dualidades, como, sujeito/objeto; alma/corpo; espírito/matéria; qualidade/quantidade; finalidade/causalidade; sentimento/razão; liberdade/determinismo; existência/essência. Na escola, no processo de ensino-aprendizagem vemos o reflexo dessa disjunção de todas as formas. Ao separar o “inteligir” da esfera do “sentir”, para usar os termos de Araújo (2008), a escola perde de vista a integralidade do ser humano e deixa de oferecer aos alunos oportunidade para o exercício da consciência crítica, de práticas de reflexão e de diálogo, bem como para o desenvolvimento da sensibilidade enquanto estado de solicitude que leva a uma atitude de não resistência e de abertura para aprender. (MACÊDO e BOMFIM, 2007, MACÊDO e MATOS, 2010; MATOS, 2007, JARES, 2002, 2007, YUS, 2002).

Por fim, o terceiro e último comentário se refere ao modo como o jovem é visto no ambiente escolar. Penso como Matos (2007) que isso pode estar relacionado a uma imagem negativa dos jovens, vistos, muitas vezes, como pessoas destrutivas, bagunceiras e que nada têm para dizer. Esta concepção, ainda muito presente na escola, leva à negação do jovem como sujeito de interlocução, portador do desejo de ser escutado e reconhecido em suas capacidades.

Diante do exposto, é interessante pontuar, a título de conclusão, os seguintes aspectos relacionados à Paz e a construção de uma Cultura de Paz na Escola Maria Melo:

1. A compreensão que os jovens apresentam sobre o que é Paz reflete a concepção corrente no cotidiano, de que se trata de um atributo individual e não uma construção coletiva e comunitária;
2. Em decorrência dessa compreensão, os jovens têm dificuldade para pensar sobre a paz como realidade intersubjetiva e como processo que se realiza no nosso cotidiano, por meio de gestos e atitudes, que ao serem repetidos, tornam-se princípios norteadores das nossas ações, resultando em uma Cultura de Paz;
3. A dificuldade demonstrada pelos jovens de falar sobre os assuntos relacionados à Paz mostra que este é um tema pouco, ou quase nunca abordado pelas famílias e pelos professores durante as aulas.

Diante disso, o que à primeira vista poderia ser considerado um quadro desanimador, apresenta-se, para mim, como campo de possibilidades. Refletindo sobre a experiência com os jovens, durante as oficinas, não temo em afirmar que houve uma mudança positiva do grupo, que diz respeito não somente à dimensão do conhecimento, a ampliação e compreensão dos conceitos abordados, mas, sobretudo à dimensão humana, no exercício e manifestação de sentimentos e emoções. E isso se revelaria com muita clareza nos diversos outros momentos que compartilhamos, posteriormente.

Ao concluir estas reflexões, recorro a Araújo Freire (2006), para lembrar que construir a paz requer que crianças e jovens sejam formados, desde cedo, na Cultura de Paz. Porém, sabe-se que na realidade nem sempre isso ocorre, pois tanto na família quanto no contexto escolar, infelizmente, é raro encontrar práticas sociais que tenham como princípios os valores de Cultura de Paz. Estas instituições, que *a priori*, deveriam assumir esta tarefa, muitas vezes, pela violência que (re) produzem, acabam por se tornarem fontes de frustração, de angústia e, portanto, de solidificação da cultura de violência (VILA e MÜLLER, 2010).

Em relação à Escola Maria Melo, considero apropriado pensar, sobretudo, se o seu projeto educativo contempla aspectos que proporcionem aos seus alunos uma educação favorável ao desenvolvimento e à vivência de valores concernentes a uma Cultura de Paz e em que medida isto tem se refletido em mudanças positivas neste ambiente.

A partir da (con)vivência durante os doze meses em que estive na Escola, período em que participei, observei e registrei o cotidiano escolar, apresento as minhas impressões sobre o que foi possível visualizar nesta direção, E é a esta tarefa que me dedico no Capítulo seguinte.

CAPÍTULO IV

Os espaços em que acontecem as ações do educar são constituídos, geoculturalmente, como entre lugares em que os indivíduos, em sua condição biocultural, se encontram para compartilhar e expandir a diversidade de seus saberes e sentires. São encruzilhadas mestiças em que se entrecruzam, com intensidade, a pluralidade de valores e crenças dos indivíduos e grupos e que potencializam fluxos de relações dialógicas que enriquecem e entrelaçam.

Nessa perspectiva, o fenômeno do educar se traduz em processos que vislumbram a formação de “cidadãos sensíveis” [...], dos seres humanos, na amplitude de sua condição humana, e não de alunos empadronados em papéis e modelos. Um educar que implica em potencializar a emergência dos sonhos que nos inspiram fomentando a expressão do onírico, da fantasia, dos espectros do mitopoético; que constituem nossos imaginários e que nos compelem aos compassos policrômicos das trajetórias, que animam e estampam nossas jornadas.

[...]

Muito mais que encontros entre as funções e os papéis instituídos de professores e de estudantes, o educar implica em encontros inter-humanos, entre ser humano e ser humano, mediante a dinâmica da relacionalidade que conduz ao compartilhamento de saberes e de sentires, das in-tensidades entre as diferenças que nos tornam singulares e plurais, que potencializam o co-existir.

(Almir Araújo)

4. A escola como lugar de construção da Paz

A escola que assume como mandato a transformação do cotidiano é aquela que tem clareza de que é lugar por excelência da construção da cidadania e da paz. É ali, também, que se plasma a edificação da identidade dos sujeitos em formação, de maneira pessoal e coletiva.

(Carlos Alberto Barcellos)

Ao recuperar a construção histórica do conceito de paz, no capítulo anterior, ressaltar que, embora tenha se tornado, na atualidade, uma noção recorrentemente empregada e incorporada ao cotidiano, seja direta ou indiretamente, este não é um tema novo, sendo expresso e ilustrado de diferentes maneiras ao longo da história da humanidade (TUVILLA RAYO, 2004; GUIMARÃES, 2003, 2005; JARES, 2002, 2007). Como vimos, observando a linha do tempo é possível encontrar distintas versões de paz, dentre as quais destaquei a *eirene* grega e a *pax* romana que convergem para duas concepções: de um lado a concepção negativa, na qual a paz é entendida como ausência de guerra; de outro lado, a concepção positiva que a relaciona à construção da justiça social. Esta polarização, sem dúvida, é fator que dificulta a construção da paz, especialmente porque, infelizmente, o polo dominante tem sido aquele que representa a concepção negativa do termo.

Conforme comentei, a noção de paz evidenciada na Escola Maria Melo por parte dos jovens baseia-se na concepção negativa, o que também foi verificado entre professores, gestores e funcionários, embora os jovens tenham apresentado indicativos para uma compreensão positiva do termo. Esta constatação acompanhada do estranhamento dos jovens em relação à temática da paz, demonstrado na resistência inicial para se manifestar sob a alegação de “não saberem do assunto”, ou de “nunca terem falado sobre isso” foi algo que me chamou a atenção e me provocou algumas indagações: como construir uma cultura de paz em um ambiente onde esse tema não é abordado? Ou seja, como vivenciar coisas sobre as quais sequer falamos? Considerando que, como afirma Araújo Freire (2006), construir uma cultura de paz implica, necessariamente, em educar as pessoas em e para a paz, no caso da Escola Maria Melo, o que fazer para resolver este impasse?

É importante pensar sobre estas questões, pois elas estão diretamente relacionadas às possibilidades de concretização de uma cultura de paz no ambiente escolar, de modo geral, e na Escola Maria Melo, em particular. Com isso quero dizer que a construção da cultura de paz

na escola pressupõe, inevitavelmente, uma reflexão sobre o papel da educação e da escola, pois como assevera Tuvilla Rayo (2004, p. 10),

...embora a paz seja um desejo e uma aspiração que ninguém discute, nos momentos atuais, necessita mais do que de bons propósitos, da convicção e da vontade de construção efetiva através de uma cultura, a cultura de paz, na qual a educação é sua chave essencial.

Esse fato é reconhecido não somente por todos os especialistas que tratam sobre a questão, mas também pelos organismos internacionais, como a ONU e sua agência especializada – UNESCO. Vale lembrar que é, especialmente no final da Segunda Guerra Mundial, diante dos seus efeitos catastróficos, que políticos, educadores e cidadãos do mundo inteiro se voltam para o sistema educativo e admitem que a escola tem influência poderosa na promoção da paz. É neste momento social que a educação, formal e informal, começa a ser questionada em relação aos seus objetivos, porém, são os sistemas educacionais formais que começam a receber maiores críticas por não conseguirem promover relações de paz entre as pessoas e entre as nações, nem tão pouco dar respostas concretas e adequadas para os problemas que angustiam a humanidade (RABANNI, 2003, 2008; JARES, 2002, 2007).

Desse momento inicial de questionamentos, críticas e apontamentos para um novo modelo de educação que consiga atender as demandas de uma sociedade, cada vez mais complexa e plural, até a atualidade, embora muitos esforços tenham sido envidados no mundo todo, especialmente sob os auspícios da UNESCO, continuamos com os mesmos questionamentos. Diante das violências, a escola, enquanto instituição socialmente destinada à formação de crianças e jovens, é cada vez mais solicitada a dar sua parcela de contribuição na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

Por isso, no contexto da pesquisa-intervenção realizada na Escola Maria Melo, temos de convir que refletir sobre a educação e a escola foi absolutamente necessário, tendo em vista que para a construção da paz no ambiente escolar é necessário saber, dentre outras coisas, como a comunidade escolar se posiciona em relação ao assunto e como isso se expressa no seu projeto pedagógico, no currículo oficial e no seu cotidiano. Além disso, como o estudo envolveu diretamente os jovens, outro aspecto importante a ser considerado, nesta reflexão, é o que se refere ao modo como a escola percebe e se relaciona com a juventude.

Como mencionei no Capítulo destinado à metodologia, utilizei diferentes dispositivos de análise com essa finalidade. Alguns foram construídos por mim e outros planejados pela Escola. Esses dispositivos me possibilitaram fazer uma imersão no cotidiano

da Escola Maria Melo, seja por meio da participação em atividades planejadas pela equipe gestora, como, festas, reuniões, feiras culturais e planejamentos; seja nas conversas informais, ou na simples observação do dia a dia: o vai e vem das pessoas, a hora do recreio, os grupos de alunos conversando no pátio e nos corredores, a conversa entre os professores na hora do cafezinho, a entrada e saída de pais de alunos em busca de informações e outros assuntos, os silêncios, além da aplicação de questionário e da consulta a documentos escolares.

É, pois, com base nessas informações que, neste Capítulo, faço um exercício de reflexão sobre a escola. Reconheço que se trata de um tema amplo, por isso esclareço que a minha abordagem se dará na perspectiva da construção da cultura de paz, por se tratar do meu objeto de estudo. O meu olhar é guiado pela convicção que tenho de que a escola é espaço privilegiado de edificação da paz; por isso, todos os aspectos relacionados à concretização da proposta pedagógica são importantes e precisam ser observados: objetivos educacionais, conteúdos programáticos, metodologias de ensino, relações interpessoais, concepção de aluno, concepção de jovem, relação escola-comunidade, formação de professores, vida escolar dos alunos, cultura escolar, dentre outros.

Embora de algum modo todos esses aspectos estejam presentes, focalizo mais diretamente os seguintes pontos: na primeira seção, como introdução, trago uma reflexão sobre a educação e a escola e a sua importância no processo de formação do ser humano, pensado numa perspectiva integral, na qual o aluno seja considerado em todas as suas dimensões constitutivas, um dos princípios orientadores da educação para a paz, e não somente na dimensão cognitiva, como é característica de uma educação voltada somente para a transmissão dos conteúdos; na segunda seção faço uma reflexão a respeito das relações entre a família e a escola, algo amplamente discutido e almejado, porém não efetivado de modo satisfatório. Tomando como base as situações vividas durante a realização do estudo, argumento sobre a necessidade de se estabelecer aproximações entre estas duas agências educativas, uma vez que, ambas, possuem o objetivo comum de socializar crianças e jovens, embora cada uma o faça conforme suas especificidades; na terceira seção, comento sobre o discurso veiculado pela escola, em relação ao tipo de educação que oferece e o modelo que é concretizado, ressaltando a dicotomia que percebi entre o que é dito e o que realizado, na prática; na quarta seção, falo da educação integral, como instrumento que pode ser utilizado na construção de uma cultura de paz; na quinta e última seção, aponto para os encaminhamentos propositivos da comunidade escolar na direção de construir uma cultura de paz na Escola Maria Melo, feito por ocasião do Seminário **“A escola como lugar de**

construção da Cultura de Paz”, momento que se constituiu no “desaguadouro”⁴¹ de todo o trabalho realizado durante a pesquisa-intervenção.

4.1 Educação e Escola: reflexões iniciais

Não é à toa a afirmação de muitos de que a educação é a maior invenção da humanidade. De fato, para concordar com tal assertiva basta apenas pensar que, graças a ela, a educação, é possível transmitir às novas gerações todo o acervo de conhecimento construído pelos que nos antecederam, sem que seja necessário descobrir coisas que outros já sabiam. Com ela temos a certeza de uma continuidade (o conhecimento sobre o mundo é cumulativo) e, ao mesmo tempo, de um começo (o conhecimento sobre o mundo se produz incessantemente). Além disso, como fenômeno tipicamente humano, a educação, num sentido mais geral, desempenha papel fundamental não apenas como estratégia encontrada para a transmissão da cultura acumulada, mas como processo através do qual o ser humano constitui sua humanização – seu nascimento social e existencial (BERGER e LUCKMANN, 2008).

Assim, diferente dos outros animais que simplesmente se adaptam à realidade natural e têm sua existência garantida naturalmente, o ser humano necessita produzir continuamente sua própria existência. Ao nascer, a criança já encontra um mundo organizado segundo parâmetros construídos pela sociedade à qual pertence e é esse mundo cultural que ele precisará internalizar a fim de se tornar um dos seus membros, pois, como afirma Morin (2011b), o humano é a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, ou seja, o homem só se realiza na sua humanidade pela cultura e na cultura⁴². Tal como este autor, Araújo (2008, p. 189) também afirma que somente o nascimento biológico não é condição suficiente nem garantia para “nossa presença existencial no mundo como seres ontologicamente humanos”, isto é, o ser humano necessita, indiscutivelmente, se inserir na teia da cultura para que se humanize, mediante os processos educativos que vivencia ao longo da vida.

Portanto, a educação tem a ver com idéias, tradições, valores, atitudes, conceitos, símbolos e habilidades que constituem a cultura de uma sociedade ou comunidade. Entretanto, para a educação, esses elementos não têm valor em si mesmos, como algo exterior

⁴¹ Expressão utilizada pela Prof^a Dra. Ângela Maria Bessa Linhares, professora da UFC, durante o meu segundo exame de qualificação ao Doutorado.

⁴² Morin (2011b, p. 50-51) define cultura como o “conjunto dos saberes, dos fazeres, das regras, das normas, das proibições, das estratégias, das crenças, das idéias, dos valores, dos mitos, que se transmite de geração em geração, se reproduz em cada indivíduo, controla a existência da sociedade e mantém a complexidade psicológica e social”.

ao homem. Esses elementos interessam à educação porque é necessário que os homens os assimilem, tendo em vista a produção da existência humana em seu conjunto, que implica no desenvolvimento de conteúdos ou elementos cuja validade é dada pela experiência, constituindo um verdadeiro processo de aprendizagem. Portanto, como a existência humana não é garantida pela natureza, ela tem que ser produzida historicamente pelos homens e aí se inclui o próprio homem. (BERGER e LUCKMANN, 2008; MORIN, 2011b; ARAÚJO, 2008).

Dito de outro modo, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Desta forma, o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro, e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

De acordo com Berger e Luckmann (2008, p. 79) a integração do ser humano à sociedade é mediada por instituições, isto é, por “tipificações das ações habituais” que são constituídas e partilhadas historicamente. Para a transmissão dos significados sedimentados é necessário um processo “educacional”, que para ser viabilizado requer a existência de um aparelho social onde haja transmissores e receptores e o desempenho de papéis sociais que realizem “as mediações entre os universos macroscópicos de significação, objetivados por uma sociedade e os modos pelos quais estes universos são subjetivamente reais para os indivíduos” (BERGER e LUCKMANN, 2008, p. 109). Desse modo, é por meio das diversas experiências educativas que o indivíduo torna-se membro ativo e participativo do seu grupo à medida que vai compartilhando da cultura.

Esse processo se inicia na família, pois é neste “lugar” que a criança irá encontrar os primeiros “outros” significativos e é por meio deles que ela aprenderá os modos humanos de existir, seu mundo vai adquirir significado e ela começa a se constituir como pessoa. Para Méndez, Tesoro e Tiranti (2006), a família cumpre uma função básica e indispensável para o desenvolvimento do ser humano e se converte em sua primeira agência educativa e socializadora. Evidentemente, no decorrer da vida, ao participar de outros contextos o ser humano terá a oportunidade de diversificar suas relações, assumir diferentes papéis e aprender padrões de comportamentos e de relacionamento diversos, que lhes permitam, cada vez mais, ampliar sua inserção em diversas culturas (SZYMANSKI, 2011).

Dentre os contextos que colocam práticas educativas fundamentais ao alcance das pessoas é preciso destacar a família e a escola e, embora existam diferenças e peculiaridades

em cada uma, é possível verificar que ambas se caracterizam por sua persistência e duração. Isso faz desses contextos *locus* privilegiados quanto ao impacto que têm no desenvolvimento das pessoas.

Entretanto, nas sociedades modernas, a forma principal e dominante de educação é a educação escolarizada e, para isso, a escola assume o papel de instituição social encarregada de desempenhar esta tarefa, passando a ter como função precípua proporcionar o acesso e a apropriação pelo aluno dos conhecimentos científicos, de modo que promova neste sua socialização e individuação. Nesse sentido, parece ser consenso que a escola tem um valor inquestionável, pois é capaz de proporcionar experiências e informações sobre a cultura, fundamentais na constituição do indivíduo e na sua inserção numa sociedade letrada e complexa como a nossa. Para isto, as práticas desenvolvidas no contexto escolar, diversamente do que ocorre no cotidiano extra-escola, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e um compromisso explícito em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Daí o trabalho educativo se diferenciar de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo.

Os aspectos elencados até o momento demonstram claramente a importância da educação para o ser humano e nesse sentido a afirmação de Garcia (2009, p. 1) é bastante elucidativa quando diz que:

A educação, longe de ser um adorno ou o resultado de uma frívola vaidade, possibilita o pleno desenvolvimento da personalidade humana e é um requisito indispensável à concreção da própria cidadania. Com ela, o indivíduo compreende o alcance de suas liberdades, a forma de exercício de seus direitos e a importância de seus deveres, permitindo a sua integração em uma democracia efetivamente participativa. Em essência, *educação é o passaporte para a cidadania*.

Acrescento aos aspectos mencionados, que a educação é também condição necessária à evolução de qualquer Estado de Direito, pois não há como este se viabilizar sem a qualificação para o trabalho e a formação da capacidade crítica dos indivíduos, tarefa da qual a escola deve se incumbir.

Fica claro que a importância da educação para o homem é de tal ordem que fica difícil imaginar outra forma de inserção e participação do ser humano na vida em sociedade, uma vez que ela agrega significado e valor à vida de todas as pessoas, sem discriminação, constituindo a base para a realização dos direitos a boas condições de saúde, liberdade,

segurança, bem-estar econômico e participação em atividades sociais e políticas. A educação tomada no sentido mais geral e, de modo particular, a educação escolar, no âmbito das sociedades complexas, portanto, tem papel preponderante na vida das pessoas, pois é por meio dela que o ser humano se insere, participa e compartilha da vida em sociedade. A sua relevância é tal que se expressa em um direito enquadrado sob a epígrafe dos direitos fundamentais e como parcela indissociável do denominado mínimo existencial, definido em documentos resultantes de convenções internacionais relativas ao tema, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e, no Brasil, garantido expressamente na Constituição Federal e em diversas leis do ordenamento jurídico pátrio e de normas infraconstitucionais, como, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cuja violação constitui uma violência passível de penalidade (HORTA, 1998). Nesse sentido, Bobbio (2004, p 69) afirma que “Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução”. Significa dizer que o problema que enfrentamos não é mais o de fundamentar o direito à educação, mas o de efetivá-lo, não apenas no que se refere à universalidade, mas, sobretudo qualidade do ensino ofertado às crianças e jovens.

4.2 Relação Escola e Família: encontros e desencontros

De acordo com o que expus na seção anterior, a questão que se coloca hoje, não é mais a de reconhecer a importância da educação, nem, tampouco, a da sua garantia na legislação, pois isso já existe em suficiência em textos normativos, internacional e pátrio, mas é de garantir, além do acesso ao sistema escolar, a permanência e o sucesso das crianças e jovens que nele ingressam. Diante das exigências impostas por uma sociedade cada vez mais complexa é pertinente perguntar qual o tipo de educação que a escola oferece aos seus alunos e, sobretudo, qual tem sido a sua finalidade. Essa questão nos leva, inevitavelmente, a pensar a respeito da **função da escola** e de como esta tem se efetivado, particularmente em relação à família dos alunos, tendo em vista que, na prática, as duas instituições apresentam pontos conflitantes sobre a definição dos limites e das funções de cada uma, o que tem contribuído para uma relação nem sempre harmoniosa.

Apesar de ser um tema amplamente discutido por especialistas e de ser afirmado em textos legais, no dia a dia, entre os membros da comunidade escolar e pais, parece não haver muita clareza em relação ao assunto, sendo muito fácil verificar uma “confusão” entre as funções que são atribuídas à escola e à família. O **professor H** me diz que cada vez mais “as

famílias estão transferindo as atribuições que são suas para a escola”, deixando-a “*assoberbada de tanta coisa prá fazer*”. Esse fragmento de discurso expressa o que na realidade parece ser um consenso: a escola não consegue dar conta de tantas tarefas. O que estará acontecendo então?

Uma hipótese seria concordar que as mudanças ocorridas no âmbito da família, nos últimos anos, acrescidas das mudanças da sociedade e o aparecimento de novas demandas, tem exigido da escola a assunção de responsabilidades, para as quais ela não tem conseguido dar respostas satisfatórias (SZYMANSKI, 2011). Com isso é muito comum os professores se queixarem de que as famílias dos alunos impõem-lhes novas tarefas que eles não reconhecem como sendo de sua responsabilidade. Para o **professor B**, “*é muito cômodo para as famílias agirem dessa forma*”, pois, com isto a escola, principalmente o professor tem que resolver tudo do aluno. “*Como se não bastasse o trabalho de professor, que já é dureza, a gente tem que ser, agora, não só professor, mas também, psicólogo, conselheiro, tia, pai, mãe, tudo!*”, resume o **professor I**.

Para Méndez, Tesoro e Tiranti (2006), não há dúvida de que os limites entre as funções educativas desses dois contextos não tem estado muito claros nem bem definidos, o que contribui para produzir confusão e incoerência, cuja maior consequência é a prática da culpabilização e da reprovação mútua, atitudes não muito construtivas e que afetam sobremaneira a relação entre as duas instituições. Corroborando com este ponto de vista Dallera (2006) defende a tese de que uma das causas da alteração nos processos de socialização dos quais participam crianças e jovens dentro da família e da escola é o desaparecimento progressivo dos limites entre esses espaços. O autor afirma que a definição de limites, no sentido daquilo que permite estabelecer diferenças, é extremamente útil porque ajuda as pessoas a descobrirem uma ordem mínima e necessária para poderem transitar nos distintos lugares, uma vez que permite reconhecer formas e critérios de aceitação e pertencimento.

Ocorre que nos últimos cinquenta ou sessenta anos tanto na família como na escola têm se observado um processo de flexibilização que tem levado a uma imprecisão cada vez maior dos limites estabelecidos para demarcar ou distinguir cada um desses contextos, não somente como campos e territórios espaciais, mas também como campos sociais, culturais, éticos e estéticos. Como consequência, os limites que distinguem escola e família estão cada vez mais difusos, o que os converte em campos imprecisos. Nesse caso, é interessante observar que talvez seja necessário, antes de qualquer coisa, definir o que é uma escola, o que

é uma família e quais as funções específicas que se espera que cada uma cumpra. Fazer isso é precisamente desenhar um limite (DALLERA, 2006).

A este respeito, Sayão (2011) também diz que, hoje, a relação entre a família e a escola está muito confusa porque se perdeu de vista o limite que define especificamente o que é de cada uma delas, fato que se tornou mais evidenciado a partir dos anos de 1960, quando o mundo começa a mudar de forma muito intensa, com reflexos na família e escola. Desde então, a relação entre esses dois espaços passa a ser de muita interferência. Para a autora, hoje, a família quer mandar na escola e a escola quer mandar na família.

Nessa troca de acusações, a escola passou a achar que a família não sabe cuidar dos seus filhos e a acusa de ser a causadora dos principais problemas enfrentados por ela, pois é a “ausência e a falta de compromisso da família” que gera “problemas graves, como a indisciplina, a violência e a falta de interesse do aluno” (**professor A**). Para o **professor C**,

...as famílias de hoje não têm responsabilidade com seus filhos, nem mesmo de ensinar aquilo que é básico, como os bons modos e o respeito. Os pais acham que a escola é que tem que dar conta de tudo. Aí eu lhe pergunto: como é que nós, professores, podemos dar conta de tudo isso, sozinhos? Eles não têm idéia do que é ser professor de trinta e cinco, quarenta alunos! Se eles não conseguem dar conta de um ou dois, imagina a gente! Na verdade, parece que os pais não querem nem se envolver com a educação dos filhos. Imagina que um dia desse eu mandei chamar uma mãe para conversar sobre o filho dela e sabe o que ela me disse? Professora eu não sei mais o que fazer com esse menino, eu já fiz tudo, mas parece que ele não tem mais jeito! Gente, se ela que é mãe não consegue e quer desistir, imagina eu, que sou só a professora. É por estas coisas que acho que se não houver uma mudança, se a família não assumir a responsabilidade pelos seus filhos, a tendência é piorar cada vez mais.

O fragmento do discurso dessa professora é bastante ilustrativo da relação entre a família e a escola. Concordo com Méndez, Tesoro e Tiranti (2006) e Sayão (2011) ao afirmarem que, com esta postura defensiva e acusatória de ambos os lados, cada vez mais o distanciamento entre as duas agências educativas se acentua, trazendo prejuízos enormes para a formação de crianças e jovens, que ficam no meio de uma espécie de “fogo cruzado”. Embora este seja um tema amplamente discutido entre especialistas no assunto e para o qual, até hoje, não foi possível encontrar solução, não há dúvida de que é necessário insistir nesta direção, a fim de se articularem formas concretas e regulares de comunicação entre os dois contextos, o que implica, inicialmente, em desenvolver, dos dois lados, uma atitude de confiança mútua e de reconhecimento de que as duas instituições estão interessadas em buscar o melhor projeto educativo para as crianças e jovens.

A este propósito é interessante trazer a contribuição de Delval (2006) quando ele aponta que uma primeira questão a ser considerada com vistas à mudança na postura da escola é pensar sobre os fins que se deseja alcançar por meio da educação escolar. Segundo ele, infelizmente, esses fins nem sempre apontam para uma mesma direção, o que faz com que os diferentes atores sociais: gestores, pais, professores, alunos e outros membros da sociedade, tenham expectativas distintas quanto ao que cabe à escola realizar, em termos de finalidade educativa. Por conta dos diferentes fins atribuídos à escola pelos diferentes atores sociais, é natural que, no seu interior, interesses divergentes sejam confrontados, o que torna a escola um lugar de tensões.

Para os alunos, provavelmente o que eles desejam, ao frequentar a escola, seja estar num lugar onde possam conviver com outros da mesma idade e realizar atividades interessantes, ou seja, relacionar-se socialmente e aprender sobre o mundo, desfrutando tudo ao máximo. Para os pais, além da função de “guarda dos filhos enquanto trabalham” é esperado que a escola faça deles pessoas respeitadas e sociáveis. Do ponto de vista cognitivo, os pais esperam que seus filhos adquiram os conhecimentos e as aptidões necessárias para que, no futuro, possam se inserir adequadamente e com sucesso na sociedade. Nas classes populares, de modo particular, frequentar a escola representa a possibilidade de mudança e de melhorar de vida.

Por sua vez, os professores desejam e esperam que seus alunos aprendam o que é transmitido sem, contudo, lhes dar “trabalho”. Com isso, sua função poderá ser desempenhada de forma mais tranquila e sem maiores problemas, daí a necessidade de que os alunos sejam obedientes e se mantenham quietos. Ao mesmo tempo, esperam contar com o apoio dos pais, no sentido de ensinar os filhos a obedecer e a respeitar o professor. Enquanto isso, para os gestores da escola, o objetivo central parece ser a não existência de conflitos, nem com os pais, nem com os professores, nem com os funcionários e nem com os alunos. Dessa maneira, os conflitos tendem a ser negados e a direção da escola funciona, muitas vezes, como um “bombeiro” a correr de um lado para o outro, na tentativa de apagar os focos de incêndio que surgem a todo instante.

Evidentemente, se for perguntado aos responsáveis pelo sistema produtivo o que eles desejam da escola, a resposta seria que esta formasse trabalhadores eficazes, competentes nas múltiplas tarefas que devem executar.

A grande questão, segundo Delval (2006), é que, na atualidade, o que mais parece influenciar na educação são as exigências do sistema produtivo, de forma que o que diz respeito à educação cidadã é relegado ao segundo plano. Para o autor, “o grande dilema então

está entre privilegiar o ensino de conteúdos ou integrá-los à vida e formar pessoas” (DELVAL, 2006, p. 30) e é essa dualidade de objetivos que se manifesta em torno da questão sobre os fins da educação e a função da escola.

Esse desencontro de expectativas em relação à função da escola contribui para reforçar uma posição constante de defesa por parte de gestores escolares e, principalmente, de professores. Afirmações como aquela em que o **professor C** diz acreditar que “*o mundo moderno, as formas incentivadoras de consumismo para crianças e jovens, através dos veículos de comunicação, as mudanças nos valores das famílias e tantos outros problemas, têm causado maiores índices de violência, chegando estes a atingir o âmbito das instituições de ensino*” dão a medida exata de como, muitas vezes, a escola se coloca como uma instituição apartada das demais. No seu discurso, este professor deixa bem claro que a escola deve manter-se distanciada dos problemas que afetam o mundo. Evidentemente trata-se de um equívoco pensar a escola como se esta fosse uma ilha separada da sociedade e da comunidade onde está situada. Ao se fechar em torno de si, a escola perde importante apoio para sua função, além de não aproveitar recursos que podem ser interessantes e complementares para a sua tarefa.

No que diz respeito à comunidade e à família dos alunos, na Escola Maria Melo, percebi uma contradição entre o que a equipe gestora e professores falam a respeito de sua relação com os pais e o que, na prática, é feito quando estes se dirigem à Escola. Ao mesmo tempo em que a direção e professores acusam os pais de não colaborarem e de se manterem “indiferentes” ao que acontece com a vida escolar dos filhos, não notei nenhum esforço efetivo para que esta aproximação e ajuda, de fato, possam acontecer.

Constatei um distanciamento muito grande entre a escola e a comunidade, de modo geral e, especialmente, com a família do aluno que, via de regra, comparece à Escola em três situações: primeiro, quando é necessário tratar de algum assunto de natureza burocrática como a solicitação de declaração, documento de transferência e outros; segundo, quando é chamada pela direção ou professor, para resolver problemas com o aluno, na maioria das vezes, relacionados à indisciplina e eventos de violência; terceiro, quando é convidada para participar de eventos como, festas comemorativas e reuniões de pais e mestres.

Durante o período em que frequentei a Escola Maria Melo participei de alguns eventos em que as famílias foram convidadas e pude observar mais detalhadamente esse fato: a festa em homenagem às mães, uma feira cultural, uma palestra sobre o tema Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a festa de Páscoa. Em todas estas ocasiões, verifiquei o comparecimento reduzido de pais e mães. Quando perguntei à diretora da Escola sobre a

possível causa desse não comparecimento, a resposta que obtive foi a de que “*isso já é comum*”, porque as mães (são elas que sempre comparecem) “*têm dificuldades para deixar seus afazeres*”. De fato, como mencionei na seção em que caracterizei a Escola e o seu entorno, a maioria dos pais e mães dos alunos trabalha em pequenos serviços. As mães, em geral, trabalham como empregada doméstica ou como faxineira e por isso passam o dia inteiro fora de casa e só retornam à noite. São poucas as mães que permanecem em casa durante o dia e podem atender aos convites da Escola, pois, mesmo em casa, se envolvem nas tarefas domésticas. Diante disso, indaguei se não teria uma maneira de resolver essa questão, mudando os horários dos eventos e os dias (por exemplo, sábado à tarde ou até mesmo dia de domingo), mas a diretora disse que não seria possível, porque os professores não aceitariam essa proposta alegando que já trabalham de segunda à sexta-feira. Sendo assim, não há o que fazer e o jeito é realizar os encontros e as reuniões apenas com os pais que têm disponibilidade para comparecer. Assim, os eventos da Escola são sempre agendados conforme a conveniência do corpo docente e dos gestores.

Além do número reduzido de pais que participam das festividades e reuniões, outro fato que observei foi a maneira como eles são recebidos quando comparecem aos eventos. Sempre colocados em uma posição de passividade, os pais restringem-se apenas a ouvir aquilo que os profissionais da Escola têm a lhes dizer, ou a assistir o que foi preparado. Normalmente, as atividades acontecem no pátio e as cadeiras ou bancos (utilizados pelos alunos quando é servido o lanche) são arrumados em fileiras, semelhante à organização da sala de aula, como pode ser constatado na foto a seguir. Em frente, separadamente, ficam a equipe gestora e os professores.



Foto 10 – Palestra sobre o ECA/Arquivo particular da pesquisadora

Como se pode ver, a presença maior é de mães que, muitas vezes, levam os filhos menores, por não ter com quem deixá-los. É comum elas saírem antes de terminar a atividade, justificando que precisam retomar atividades, como fazer a comida ou lavar roupa. Dos eventos em que participei na Escola Maria Melo, um, em particular, chamou minha atenção. Foi a festa em homenagem às mães, em maio de 2011:

*A festa das mães foi realizada em um dia de sexta-feira, pela manhã. O pátio foi ornamentado com cartazes e gravuras alusivas à data. Em frente às cadeiras e bancos onde estavam sentadas as mães, foram colocadas duas mesas. Em uma estavam os brindes que deveriam ser distribuídos às mães: pequenas lembranças confeccionadas pelos próprios alunos e uma quantidade razoável de brindes que havia sido comprado com o dinheiro arrecadado entre os professores, direção e funcionários. Eram utensílios plásticos envolvidos em papel de presente. Na outra mesa, foi arrumado o lanche que deveria ser servido após as apresentações. Como já estivera em outras atividades com os pais, admirei o número de mães presentes (em torno de vinte e cinco a trinta) e comentei o fato com duas professoras que estavam ao meu lado. Uma delas, imediatamente, disse: ‘Claro que hoje elas vêm. Tem comida e presente...’ (**professor D**). Nada respondi. Durante as apresentações os brindes foram entregues e, ao final, foi organizada uma fila para o lanche. O que vi em seguida me deixou perplexa. Todas as mães, ao mesmo tempo, procuraram encher os seus ‘depósitos’ de plástico com o máximo de comida que puderam segurar, se instalando, com isso, uma verdadeira confusão. A diretora pedia inutilmente para que elas se acalmassem, sem sucesso. Em fração de segundos, a mesa ficou vazia, as mães saíram apressadas e o pátio repleto de comida espalhada pelo chão. O **professor B** olhou para mim e disse: ‘você se assustou? Aqui a gente já está acostumada com esse tipo de coisa, nem se assusta mais. É por isso que eu sempre digo: os filhos não podiam mesmo ser diferentes se o exemplo que eles têm é esse!’ Em seguida, a diretora convidou os professores, os funcionários e a mim, para irmos até a sala dos professores e o que vi me deixou ainda mais perplexa: sobre a mesa estavam alguns brindes (diferenciados: panela de pressão, secador de cabelos, objetos de inox) para serem distribuídos e o lanche para ser servido. Todos participaram dessa ‘festa’, como se nada houvesse acontecido anteriormente (Diário de campo/maio 2011).*

Saí da Escola com uma sensação estranha e com muitas interrogações. Em casa, refletindo sobre o que tinha presenciado, decidi que precisaria problematizar a questão em momento oportuno. No dia seguinte, estive na escola e não ouvi nenhuma pessoa comentando sobre o ocorrido. Dias depois, durante uma reunião administrativa, procurei trazer o assunto para discussão. Relembrando o fato, lancei alguns questionamentos e pedi aos participantes que refletissem: o que os gestores e professores têm feito para que os pais se sintam

motivados para participar da vida da Escola? Como despertar nos pais e em seus filhos o sentimento de pertencimento à Escola? Até que ponto a atitude dos profissionais da Escola diante do fato ocorrido durante a festa das mães, foi adequada? E em relação à festa, em separado, para os profissionais da Escola, na mesma ocasião, como eles se sentiam?

Confesso, que as respostas apresentadas para esses questionamentos, não foram muito animadoras. Embora não seja consenso, os profissionais da Escola acham que não há muito que fazer para mudar a situação. Para eles, é mais fácil os pais se adaptarem à Escola do que o contrário. O **professor H** me diz: “*a situação é muito complicada e acho que não vai ter solução. Os pais é que deviam ter mais interesse de participar da escola*”. O **professor C** acrescenta:

sobre aquilo que aconteceu das mães pegarem as coisas de comer, desesperadas, é o que já aconteceu de outras vezes e a escola não tem como resolver isso. É uma questão de costume, de educação. A escola não tem como interferir na vida particular da família. Além disso, as mães se ofendem por qualquer coisa. Se alguém falar alguma coisa os pais ficam zangados, acham que a gente tá discriminando porque são pobres e aí mesmo é que não vêem mais.

Em referência à realização de uma festa separada para os profissionais da Escola, a diretora justificou que, como não era possível entregar presentes mais caros para todas as mães, estes foram separados, para evitar confusão, mas que não houve a intenção de discriminação.

A reflexão que fiz até aqui traz explícita a ideia de que a Escola Maria Melo, assim como a maioria das escolas, é uma instituição fechada em si mesma, com pouca relação com o seu entorno social, especialmente com as famílias dos alunos. De acordo com Delval (2006, p. 129), “a escola está isolada de seu meio, e separada por um fosso que a rodeia, não só fisicamente, mas também conceitualmente, pois os conhecimentos ali transmitidos são especificamente acadêmicos”, não tendo praticamente nenhuma vinculação com a realidade do aluno. Na escola, o aluno passa algumas horas realizando atividades relacionadas à própria escola e não à vida, numa “espécie de clausura temporal, e também como uma fábrica na qual se prepara o indivíduo para a vida futura mediante a aquisição de certos hábitos” (DELVAL, 2006, p. 130), ou seja, o que se aprende é para poder passar nos exames e permanecer no sistema escolar e não para conhecer o mundo.

Portanto, como já comentei no início desta seção, a questão não é de reconhecer a necessidade da abertura da escola em relação ao seu meio social e à sociedade, mas de como

isso poderá se efetivar, na prática. Fazer da escola um lugar atraente, agradável, tanto para os que nela trabalham e estudam como para os que a frequentam como os pais, é um desafio que precisa ser enfrentado. Experiências mostram que isso é possível acontecer. Nas escolas, onde as portas foram abertas para a comunidade, houve uma redução da violência e da depredação do patrimônio escolar. Conclui-se, com isso, que todos saem ganhando com a aproximação entre a escola e a comunidade: família, escola e, principalmente, os alunos.

4.3 Entre o dito e o realizado: a educação na Escola Maria Melo

Relacionada à questão da função da escola, outro aspecto importante que desejo comentar diz respeito à forma **como a educação é concebida e concretizada na Escola Maria Melo**. Do que pude observar não me resta alternativa senão assinalar que, infelizmente, apesar dos discursos e dos textos legais e de orientação pedagógica, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) afirmarem que a escola deve ter como finalidade a formação integral do aluno, o que encontrei foi uma preocupação excessiva com os conteúdos a serem transmitidos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu artigo 26, afirma que “A educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao reforço do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais”, expressando com isso, que a educação não compreende apenas a transmissão de conteúdos, como se pensava até recentemente. Com isso não se quer dizer que os conteúdos escolares não são relevantes. Pelo contrário. Eles são imprescindíveis, porém não deve ser o único aspecto a ser levado em conta na tarefa educativa.

Autores como Yus (2002), Araújo (2008), Vasconcelos (2009), Weil (2002) e Morin (2010, 2011b) advertem, em suas reflexões, que, desde a revolução industrial, a humanidade tem estimulado a compartimentalização e a padronização, que trouxe como conseqüência uma fragmentação de todas as esferas da vida humana, que se faz sentir em todos os espaços. Na escola não é diferente. Aliás, exige-se dela a sua reprodução e

...devido a isso, nossas escolas transpiram fragmentação por todos os poros: organização (tempos, espaços) compartimentada e hierarquizada, profissionais especializados e desconectados, conhecimento fragmentado em disciplinas, unidades e lições isoladas, sem possibilidade de ver a relação dentre e entre elas, e entre estas e a realidade que os alunos vivem. Tudo isso prepara e educa para a fragmentação (YUS, 2002, p. 14).

Particularmente este é um desafio que precisa ser superado, pois, orientada pela tradição cartesiana que caracteriza a cultura do mundo ocidental, a escola tem-se voltado mais para a formação intelectual dos alunos em detrimento de outros aspectos igualmente essenciais, como a afetividade, as emoções, a espiritualidade e a sociabilidade dos alunos e professores (MATOS, 2007; MACÊDO e BOMFIM, 2007; YUS, 2002). Nesse sentido, Jares (2007) afirma que, inevitavelmente, a dimensão afetiva está presente em toda relação educativa impactando, em maior ou menor medida, nas chances de aprendizagem dos alunos. E acrescenta: “Inclusive naquelas classes em que a afetividade e a ternura tenham sido supostamente banidas, surge determinada relação afetiva, que em muitos casos, pode ser de rejeição, temor ou ódio”. É por esse motivo que, segundo ele, “A falsa separação entre racionalidade e afetividade, sobre a qual se construiu a modernidade, tem sido claramente revisada” (JARES, 2007, p. 173).

Duas situações vivenciadas com os jovens da Escola Maria Melo ilustram bem essas afirmativas.

A primeira aconteceu no dia em que eu e os alunos do grupo de pesquisa havíamos marcado para realizar a oficina sobre o tema “generosidade”⁴³. Na ocasião, quando já ia iniciar as atividades, os jovens disseram que desejavam pedir-me algo. Como percebi que estavam receosos, disse-lhes que ficassem à vontade para falar o que estavam pensando. Eles então me perguntaram se seria possível deixar o tema combinado para outra data, porque naquele dia precisavam falar sobre outro assunto. Somente depois de garantir-lhes que não ficaria aborrecida é que disseram que queriam falar sobre o tema “namoro”. Assim fizemos. Durante algum tempo conversamos a respeito do assunto e ao final eles me agradeceram por tê-los ouvido⁴⁴; a segunda situação foi quando eles pediram para ter um encontro em que pudessem falar sobre o tema “morte”. Assim como fiz da vez anterior, mudei o planejamento que havia feito para aquele dia e abordamos o tema solicitado. Pedi que cada jovem falasse dos seus sentimentos em relação ao assunto. Todos foram unânimes em afirmar que têm medo da morte: por ser algo desconhecido e, principalmente, porque significa a perda de alguém. **Vida** me diz: “*eu tenho muito medo quando alguém de minha família sai. Fico só pensando se vai voltar. Sei lá, todo dia acontece tanta coisa!*”. Todos disseram já ter vivido alguma experiência com a morte de alguém, ou de um parente próximo ou de vizinho. **Paixão** pede para falar de sua experiência:

⁴³ Ver sobre as Oficinas no Capítulo III

⁴⁴ O detalhamento a respeito desse encontro está no Capítulo II, seção 2.2, denominado de Em busca dos fios que fazem a juventude da Escola Maria Melo.

Sabe tia, tá com um ano meio que minha avó faleceu. Eu fui criada por ela e gostava demais dela. Mas ela teve um derrame e ficou na cama sem poder mais caminhar. Era eu que cuidava dela. Só não cuidava quando vinha pra escola. Um dia de manhã, eu tava sozinha em casa quando ela morreu. Eu tava no quarto e vi a aflição dela. Eu comecei a gritar e a vizinha correu pra ver o que tinha acontecido. Até hoje não consigo esquecer. Eu até fico pensando que foi melhor porque ela tava sofrendo muito. Mas a morte é horrível e eu tenho muito medo de passar de novo por uma situação igual.

Esperança também pede para contar sua história e começa a falar: “*Todo mundo aqui na escola sabe que no ano passado eu perdi minha mãe. Ela teve câncer e mesmo fazendo tratamento não teve jeito, acabou falecendo. Ninguém sabe o que é perder a mãe. Nem eu desejo que ninguém passe por isso...*” Nesse ponto, **Esperança** começa a chorar e os colegas correm para abraçá-la. Dizem-lhe palavras de carinho e de conforto. Tentam confortá-la. Aos poucos, ela vai parando o choro e pede para continuar e com a voz embargada recomeça:

Pois é. A pior coisa do mundo é perder alguém que a gente ama muito, principalmente a mãe. Eu vi o sofrimento dela. Foi terrível. A minha mãe era muito nova e podia ter vivido mais. Mas Deus não quis. Ela morreu no hospital. Assim que tudo aconteceu fiquei muito revoltada, mas agora estou melhor. Quer dizer, nem sei dizer. Eu estou morando com as minhas tias e o meu irmão ficou com meu pai que já está com outra mulher. O juiz ainda vai decidir com quem nós vamos ficar. Meu pai diz que minhas tias estão interessadas na pensão que minha deixou prá nós e minhas tias dizem que meu pai não liga prá gente. Mas eu quero mesmo é ficar com meu pai e com meu irmão.

Depois da narrativa de **Esperança**, outros jovens fizeram ainda alguns comentários sobre o assunto. Na verdade, o que percebi naquele encontro foi o desejo dos jovens de serem ouvidos e as palavras soaram como um desabafo. Perguntei-lhes se já haviam conversado a respeito desse assunto com outras pessoas e eles me responderam que conversavam com amigos da mesma idade, mas com um adulto esta era a primeira vez. **Amor** diz que “*os adultos gostam muito de dizer que a gente gosta de falar coisa que não tem pé nem cabeça*”, por isso é melhor ficar calado. “*Um dia...*”, acrescentou **Bondade**, “*... a gente pediu pra professora de Artes conversar com a gente sobre namoro. Ela mandou chamar a diretora e disse que a gente tava querendo bagunçar a aula. A diretora deu uma lição de moral na turma. Foi muito chato*”. Por isso, assumi uma postura de escuta e não fiz muitos

comentários. Ao final eles me agradeceram por tê-los ouvidos assim como fizeram no encontro anterior.

Esses dois momentos que vivi na Escola Maria Melo, como disse, ilustram muito bem a dicotomia que a escola apresenta entre o que apresenta no seu discurso e o que de fato concretiza na educação que oferece. Como comentei anteriormente, a escola está fechada em torno de si mesma e se nega a olhar o seu entorno social e a ver os seus alunos como pessoas portadoras de desejos, anseios, sonhos e angústias (DELVAL, 2006). Sempre voltada para os conteúdos do currículo oficial, muitas vezes se enreda em questões burocráticas e deixa de lado aspectos essenciais da vida humana. Isso denota que a escola, infelizmente, é guiada pelo pensamento disjuntivo sobre a unidade complexa do ser humano que, segundo Morin (2011b, p.43), “concebe nossa humanidade de maneira insular, fora do cosmos que a rodeia, da matéria física e do espírito do qual somos constituídos”.

O tempo é controlado de tal modo que parar a aula e tratar de outras questões, para a maioria dos professores é perda de tempo. Não se pode culpá-los por isso. Como assevera Araújo (2008, p. 196), muitos professores são apenas “bons funcionários” e cumprem “com eficiência” seus papéis de transmissores e de reprodutores de conhecimento e, infelizmente, “não cuidam nem deflagram processos educativos de iniciação ao advento dos valores humanos, do cuidado com a Sensibilidade humana”. Nas reuniões administrativas e encontros pedagógicos a tônica da conversa é sempre a mesma: cumprimento de horários e conteúdos, avaliação em função de parâmetros homogeneizantes, a exemplo do IDEB e prova Brasil. No entanto, não se pode esquecer que são muitas as questões que angustiam os jovens: a incerteza do futuro (casar, ter filhos, se formar, trabalhar), a morte (perder os pais), o medo (de ser deixado pelos amigos, de não passar de ano, da violência na porta/dentro de casa, de não corresponder às expectativas dos pais), as relações (namorar/ficar/beijar/sofrer, amizades, pais/escola/obedecer), são alguns exemplos de assuntos sobre os quais gostariam de falar (MATOS, 2003).

O que fazer então para que os jovens se sintam interessados em aprender os conteúdos que o professor transmite? Segundo Delval (2006, p. 141) “Provavelmente aquilo de que as pessoas mais falam seja de sua própria vida e do que acontece com elas no dia-a-dia, de suas relações sociais, familiares”. Talvez por isso, muitos jovens se sintam entediados na sala de aula, por que não conseguem se interessar por assuntos que pouco tem a ver com suas necessidades imediatas, sobretudo, nesse momento da vida em que estão começando a descobrir o mundo social e o universo das relações interpessoais sob nova perspectiva. Este é um desafio que está posto e procurar vencê-lo significa buscar educar para a paz.

Como afirma Araújo Freire (2006, p. 392) não há como pensar na edificação da paz fora de um projeto de educação em que o ser humano seja acolhido na sua integralidade e no qual as questões concernentes à cultura de paz façam parte do trabalho diário, isto é, que a educação seja ela mesma, uma educação para a paz, baseada no diálogo e capaz de formar “homens e mulheres na e voltada para cultura da paz, da solidariedade, da fraternidade e da libertação humana”. Nesta perspectiva, o foco da educação deixa de ser apenas a transmissão dos conteúdos e passa a ser formação integral do aluno, na qual todas as dimensões que o constitui são igualmente importantes.

Entretanto, a título de esclarecimento, é bom dizer que o modelo de educação concretizado na Escola Maria Melo não é exclusivo desse contexto ou do Brasil e nesse sentido, Yus (2002) comenta que quase todos os países apresentam em suas leis educacionais, a finalidade de formar integralmente o aluno, ou seja, o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, entretanto, salvo algumas exceções, os sistemas educacionais mantêm sua ênfase na aquisição de uma cultura puramente acadêmica. É importante salientar que este modelo de educação apresenta grandes deficiências e mostra-se incapaz de atender as atuais demandas da sociedade que estão a exigir outro paradigma, porque “é uma necessidade social e humana querer uma educação integral nas escolas” (YUS, 2002, p. viii), pois, somente uma educação assim pode dar atenção a todas as potencialidades do aprendiz.

É sobre este outro modelo de educação, na e para a paz que falarei na próxima seção deste capítulo.

4.4 A educação integral como instrumento de promoção da paz

Como afirma Rabbani (2003, 2008) parece redundante falar de uma educação para a paz quando imaginamos que toda educação deveria, em tese, promover atitudes e práticas de cultura de paz. Entretanto, sabe-se que a realidade é bem diferente. Nos parágrafos precedentes, expus alguns fatos extraídos da experiência vivida na Escola Maria Melo, que servem de argumento para dizer que, infelizmente, ainda não existe o efetivo engajamento do sistema educacional - escolas, gerências regionais de ensino, secretarias de educação – em um projeto educativo que se volte para educar o aluno na sua integralidade, um dos princípios a ser observado em qualquer proposta de educação voltada para educar na e para a paz. Ao situar a transmissão dos conteúdos como eixo principal da atividade educativa, a escola deixa de considerar o ser humano na sua integralidade para considerá-lo somente no aspecto cognitivo.

Embora se saiba que esta é a realidade da maioria das escolas, é prudente não generalizar, pois, ainda que em número reduzido, são encontradas diversas iniciativas voltadas para promoção de práticas de cultura de paz, em muitas cidades brasileiras e, dentre elas, em Teresina-Pi. Cito como exemplo, o Projeto Escola-Comunidade e Pelotão Escolar, coordenados pela Secretaria Estadual de Educação – SEDUC; o Projeto Escola Aberta, desenvolvido nos finais de semana pela Secretaria Municipal de Educação – SEMEC e o Programa Escola que Protege desenvolvido pelo Observatório de Juventudes e Violências na Escola/Universidade Federal do Piauí que tem como foco a formação de agentes educativos e comunitários com vistas ao combate às violências e à construção de uma cultura de paz no ambiente escolar (MACÊDO e BOMFIM, 2007).

Além desses projetos, outras experiências vêm sendo realizadas em escolas públicas, municipal e estadual, todas com o objetivo de melhorar a convivialidade no espaço escolar e de reduzir os índices de indisciplina e violência. Entretanto, pouco se sabe sobre seus impactos, talvez porque como afirma Matos (2006, 2007) não há muita divulgação acerca dessas experiências exitosas, ao contrário dos eventos de violências nas escolas que são exibidos à exaustão pelos meios de comunicação. Afora isto, o que se vê em muitas escolas, são ações pontuais, como gincanas, feiras, palestras, que embora exibam como objetivo promover a paz, como se sabe, não são capazes de dar respostas a problemas tão complexos quanto os das violências na/da escola, tendo pouca ressonância no cotidiano escolar.

Ao fazer estes comentários, assim como Rabbani (2003) e Milani (2003a, 2003b), não estou dizendo que é de responsabilidade exclusiva da educação solucionar os problemas que afligem a sociedade, mas estou ratificando o que já afirmei em relação ao importante papel que a escola desempenha como agência de formação intelectual, social e moral de crianças e jovens, por meio de um aprendizado que promova a construção de valores coerentes com a cultura de paz. As experiências mostram que, embora educar na e para a paz possa ocorrer em qualquer contexto educativo, é a escola o *locus* mais apropriado para que isso seja concretizado.

Como citado, foi a partir do final da primeira Guerra Mundial que a humanidade começou a se preocupar com uma proposta de educação que formalmente pudesse educar para a paz, embora explicitamente nenhuma educação se proponha a fazer o contrário. A preocupação com uma educação para a paz surge, assim, a partir da compreensão de que, “nem toda educação conleva à paz e que uma sociedade cuja paz não é resultado do processo educativo, por mais civilizada e naturalmente desenvolvida que seja, é uma sociedade que violenta seus membros e ameaça constantemente as demais” (RABANNI, 2003, p. 63). É

neste momento social que a educação tanto informal como formal começa a ser questionada acerca do alcance dos seus objetivos. Porém, são os sistemas educacionais formais que recebem as maiores críticas por não conseguirem promover relações de paz entre as pessoas e entre as nações e começa-se a pensar em outro modelo de educação que seja capaz de dar respostas concretas e adequadas para os problemas que angustiam a humanidade.

Entretanto, é importante ressaltar que, embora o pós primeira Guerra Mundial seja considerado o marco inicial da Educação para a paz, refazendo o percurso histórico da educação é possível encontrar antecedentes que mostram a existência de uma preocupação neste sentido. Para Yus (2002) este paradigma já existe e tem suas raízes em filósofos como Rousseau, Pestalozzi e pedagogos como Maria Montessori, Dewey, Decroly, entre outros, porém, nunca recebeu a devida atenção e é conhecido atualmente como educação holística.

O ponto de partida deste modelo é a ideia de que há uma fragmentação em todos os campos da vida humana que tem reflexos no modo de ser e agir das pessoas, individual e coletivamente que precisa ser desfeita: na vida econômica, que faz com que nos vejamos separados de tudo o que nos rodeia, trazendo como consequência o desrespeito ao meio ambiente e a devastação ecológica; na vida social, que faz com que as pessoas que vivem nas grandes cidades se sintam sozinhas e inseguras, como se estivessem desconectadas umas das outras; na vida pessoal, em que a separação da unidade do ser, corpo e mente, traz como consequência uma visão materialista do mundo que nos leva a valorizar os bens materiais e a esquecer a emoção e a espiritualidade; na vida cultural, que se reflete na falta de consenso em torno de sentidos e significados, como os temas de interesse coletivos, reforçando em nós a ilusão (compartilhada) de que quanto mais temos mais felizes seremos (YUS, 2002).

É no sentido, pois, de restabelecer as conexões entre os campos da vida humana que a educação holística se apresenta como um paradigma viável, pois a sua preocupação é com todas as formas de relação: entre pensamento linear e intuição; entre mente e corpo; entre os domínios dos conhecimentos; entre o eu e a comunidade; entre o eu e o Eu. Com isto, “pretende-se restabelecer a fragmentação que domina o pensamento analítico-cartesiano, o qual caracteriza a cultura do mundo ocidental” (YUS, 2002, p. 15).

Assim como Yus (2002), Jares (2002, 2007) também aponta para a necessidade de uma educação que contribua para a construção de uma cultura de paz. A definição de Educação para a Paz, apresentada pelo autor se ancora nos conceitos de paz positiva e de conflito. A paz na acepção positiva implica na existência do conflito e, deste como algo inerente a vida humana e essencial para a construção de uma cultura de paz e não como algo indesejável e que por isto precisa ser evitado.

Nesta perspectiva, o conflito passa a ocupar papel importante, natural e necessário para as pessoas e para os grupos sociais. Desse modo, o conflito está presente em todas as instituições, inclusive na escola que apresenta no seu cotidiano diversas formas de conflito. Para Jares (2002, p. 133-134),

Até o ponto de, sob a aparente imagem de não-conflitividade, o cotidiano dos conflitos é um processo e uma das características centrais e definidoras das escolas: conflitos entre professores; conflitos entre professores e alunos; conflitos entre professores e pais de alunos; conflitos entre professores e a direção da escola; conflitos entre alunos; conflitos entre pais; conflitos entre a escola como tal, ou seus órgãos colegiados, e a administração educativa ou municipal.

Como vimos, esta é apenas uma exemplificação das múltiplas situações de conflito vividas cotidianamente nas escolas que podem assumir configurações diferentes, dependendo da perspectiva de conflito compartilhada pelo grupo. Assumido na sua concepção negativa, o conflito é visto como algo indesejável e por isto deve ser evitado, enquanto na acepção positiva, o conflito é visto como natural e por isto não pode ser negado ou eliminado, mas, regulado e resolvido de forma justa e não violenta, visto que é benéfico tanto do ponto de vista do desenvolvimento pessoal como dos grupos e da sociedade. Por isso, na escola, um objetivo pedagógico deveria ser vivenciar situações de conflito como momentos de construção de uma cultura de paz, enfocando o conflito como força positiva e propulsora de mudanças (JARES, 2002, 2007).

Desse modo, fica evidente que a paz não é a ausência de conflitos e que estes devem ser resolvidos, pacífica e criativamente utilizando-se meios e estratégias adequados (CALLADO, 2004; JARES, 2002, 2007; NUNES, 2011). A partir deste entendimento, Jares (2002, 2007) aponta os princípios que devem ser considerados em qualquer projeto educativo orientado para a Paz e que demonstram o que é educar para a paz: 1. é um processo contínuo e permanente que exige o envolvimento constante de toda a comunidade escolar, especialmente dos professores e que deve estar contido desde o projeto educativo central da escola até a programação da aula; 2. é uma forma de educar com valores, como a cooperação, o respeito, a tolerância, ao mesmo tempo em que são questionados valores antiéticos à cultura de paz, como o etnocentrismo, a indiferença, o racismo ou a intolerância, compreendendo-se que educar não é um ato neutro; 3. é uma educação desde e para a ação porque educar para a paz supõe formar pessoas capazes de atitudes críticas diante de situações de desigualdade e injustiça na sociedade e, sobretudo, capazes de atuar para combatê-las sem fazer uso da

violência; 4. é um processo transversal e interdisciplinar que se relaciona com todos os elementos do currículo e com todas as etapas da educação.

Além desses princípios apontados por Jares (2002, 2007), Callado (2004) acrescenta um quinto princípio em que educar para a paz supõe o emprego de meios conforme os fins a que pretendemos alcançar, pois como vimos, a paz não é o fim, mas sim todo o processo que tende a esta direção, por isso se desejamos educar com valores, a escola deve ser o seu reflexo. Estes princípios são fundamentais porque ao mesmo tempo em que orientam para a eliminação dos fatores de violência estrutural e da comunidade educativa tradicional, também fomentam aspectos essenciais para a cultura de paz, como: o diálogo, a cooperação, a afirmação da personalidade de alunos e professores, o desenvolvimento da empatia, a regulação pacífica dos conflitos, dentre outros.

É importante lembrar, também, das sugestões e recomendações apresentadas no “Relatório Delors”, produzido por um grupo de especialistas e pedagogos de diversas partes do mundo, presidido por Jacques Delors, sob o patrocínio da UNESCO em 1993, que procura dar respostas aos desafios da educação atual e futura. Com o *status* de agenda para políticas públicas na área de educação, em todo o mundo, o documento apresenta, defende e organiza a educação com base em quatro princípios, considerados como os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, ou seja, adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder atuar no meio onde está; aprender a viver juntos, para poder conviver, participar e colaborar com os outros em todas as atividades e; aprender a ser, que integra os princípios anteriores. Esses quatro pilares que “interagem, são interdependentes e se fundamentam numa concepção de totalidade dialética do sujeito” (NUNES, 2011, p. 31) apresentam uma visão integral de educação e estão voltados para a totalidade do ser humano e não somente a uma das suas dimensões. Nesta perspectiva, a educação é considerada uma forma privilegiada de constituição da pessoa e de construção das relações entre indivíduos, grupos e nações, sem que se desconsidere a importância do processo de aprendizagem de conhecimentos e do saber-fazer (DELORS, 1996).

Seria impossível finalizar esta seção sobre Educação Integral sem fazer referência às contribuições de Paulo Freire. Para o autor, a paz somente é possível em realidades onde a justiça social prevaleça e se concretize por meio da vivência de valores éticos como: respeito, tolerância, generosidade e amorosidade, portanto, não há como pensar em construir a paz, sem que se pense em uma educação na e para a paz. Por sua vez, educar para a paz significa acolher o outro na sua singularidade e integralidade. A educação bancária, na qual o educador é aquele que possui o conhecimento e o transmite ao educando que nada sabe (FREIRE, 1983,

2005), vai na direção inversa desse propósito, pois tem como foco apenas a transmissão dos conteúdos escolares. Ao contrário, a educação libertadora, problematizadora, nos termos freireanos, é aquela capaz de educar para a paz porque nela, a contradição educador-educando não existe, uma vez que a sua essência está na dialogicidade e “desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (FREIRE, 1983, p. 78).

Nessa perspectiva, o diálogo é formulado como o eixo da relação gnosiológica, é o que caracteriza a relação pedagógica e o que deve conduzir a construção do conhecimento, tendo em vista que este não é pré-formado, estático, mas, construído de forma interativa e dialógica. O processo pedagógico se torna uma experiência na qual, professores e alunos ensinam e aprendem ao mesmo tempo, pois se reconhecem como iguais na construção do conhecimento. Isso implica no desenvolvimento da tolerância, definida por Freire (2005, p. 24) como “virtude da convivência humana”, que nos permite conviver com as outras pessoas, vendo-as como diferentes e não como inferiores. No contexto da escola, esta compreensão é fundamental, pois a relação entre professor e alunos passa a ter como base o respeito e a aceitação para com o diferente, o que não significa concordar com tudo que os outros dizem, mas, em ter uma atitude de respeito em relação a eles.

Por fim, é importante destacar que na pedagogia de Paulo Freire, o testemunho do educador, exemplificado na coerência entre a sua palavra e a sua ação, é fundamental, pois é a confiança que faz com que educador e educando sintam-se companheiros no processo de ensinar-aprender. Assim, no processo de educar para a paz, a figura do professor assume lugar especial, pois, ao se converter num modelo pessoal para os alunos e num ponto de referência constante, suas atitudes adquirem tanta ou maior importância que os conteúdos que se propõe a transmitir. Não é possível, portanto, educar para a paz se não for educando a partir da paz. Neste sentido, a escola que tem no seu projeto educativo a intenção de educar para a paz deve concretizá-la cotidiana e naturalmente, tendo os valores de cultura de paz como princípios norteadores das práticas sociais ali existentes e não como momentos pontuais.

Desse modo, embora com denominações diferentes, tanto a Educação Holística explicitada por Yus (2002), como a Educação para a Paz em Jares (2002, 2007), a Educação Libertadora de Freire (1983, 2001, 2008), bem como os princípios apresentados por Delors (1996), apontam para uma mesma direção: um modelo de educação que possa superar o modelo ora predominante na maioria dos sistemas educacionais, por outro em que o foco do processo de ensino-aprendizagem seja a formação do ser humano na sua totalidade.

4.5 A construção da paz na Escola Maria Melo: olhando possibilidades

Do que apresentei ao longo das seções precedentes ficou claro que apesar de assumir um discurso de recusa à violência e do desejo de construir a paz, na Escola Maria Melo existem obstáculos que precisam ser removidos, começando pela superação do conceito negativo de paz, predominante não somente entre os alunos, mas também nos discursos e práticas do restante da comunidade escolar, pelo conceito positivo.

Sem querer fazer afirmações categóricas, ousar dizer que o que foi percebido se aproxima do que é afirmado por Milani (2003b) em relação às atitudes, geralmente, adotadas pela escola em situação de violência. A primeira delas é se omitir, quando a violência é identificada no âmbito da família como exemplifica o fragmento de discurso do **professor B** ao afirmar que “*A gente sabe que determinados alunos são submetidos à situação de violência, mas a gente não pode se meter, é assunto de família e, depois pode ser até perigoso!*”; a segunda atitude é, diante de situações de violências no espaço da escola, se utilizar a repressão como mecanismo de resolução do problema que se expressa em frases do tipo: “*Esses meninos são terríveis, tem que ter punição!*” (**professor F**); a terceira atitude é quando, as situações de violência envolvem a pessoa do professor. Nesses casos, a tendência é minimizar o acontecido e até mesmo, “acobertar” ou justificar: “*É tanto stress, que tem horas que a gente não suporta e estoura mesmo!*” (**professor D**).

Desse modo, a análise das instituições feita durante os dispositivos evidenciou os seguintes aspectos relacionados à construção da Cultura de Paz, presentes nas práticas cotidianas da escola, tanto por parte dos jovens, como da equipe gestora, professores e outros funcionários:

1. A paz e a violência são naturalizadas, sendo tratadas como se fizessem parte da natureza humana e não como fenômenos histórico-sociais construídos pelo ser humano e que podem, da mesma forma, ser desconstruídos. Por isso, é muito comum discursos afirmando que “*tem aluno que já é assim mesmo, violento, não tem jeito*” (**funcionária**). Além disso, a violência é tratada como um ente que existe *per se*, isto é, com existência e vontade próprias (MILANI, 2003a), fato que pode ser exemplificado no fragmento da fala do **professor E** quando diz que “*precisamos ter cuidado, pois a violência está querendo entrar na escola*”. Desse modo, a ideia é a de que a escola deve manter-se distanciada e se proteger para que os problemas não adentrem seu interior;

2. Prática da culpabilização. Há uma tendência para culpar a família pela indisciplina e violências manifestadas pelo aluno, ou porque é “*desajustada*” e “*violenta*” (**professor H**), não educa nem impõe limites, ou simplesmente, porque se “*omite*” e transfere para a escola, a tarefa de educar os filhos. Por sua vez, no interior da escola professores e funcionários consideram que a indisciplina e a violência são agravadas porque “*falta pulso firme*” (**professor K**) da direção, que não pune os alunos de forma adequada, isto é, com rigor, e “*passa a mão na cabeça deles*” (**professor I**) que, assim, se sentem encorajados para cometer novamente estes atos, pois, “*não dá em nada*” (**professor G**);
3. Em decorrência desse ponto de vista, a resolução dos problemas de violência e indisciplina dos alunos, é considerada uma competência da equipe gestora, que deve fazer uso da punição e, quando não conseguir, a família deverá fazê-lo. Para o **professor B**, “*a direção da Escola é omissa, porque não toma nenhuma atitude mais enérgica em relação aos alunos problemáticos. Como sempre, tudo só cai nas costas do professor*”. Infelizmente, a prática da repressão ainda é muito adotada, descuidando-se da educação e prevenção, como afirma o **professor E**: “*Eu acho que tem mesmo é que suspender e em alguns casos, até expulsar o aluno*”. Incontáveis vezes por dia, alunos são retirados da sala de aula, ou para serem encaminhados à diretoria, onde ficam sem fazer nada, geralmente sentados, ou para casa com o aviso de que só poderão entrar na escola no dia seguinte se estiverem acompanhados de um responsável. Na maioria das vezes, no entanto, os alunos ficam mesmo é perambulando pelos corredores e pátio da escola;
4. Os jovens, infelizmente, são vistos, pela maior parte da comunidade escolar, como pessoas problemáticas, que produzem violências e que, com algumas exceções, “*não querem nada da vida*” (**professor J**). Muitos reclamam que os alunos não apresentam interesse pelas aulas e constantemente desafiam a autoridade docente, como desabafa o **professor H**: “*Na maioria das vezes, os alunos estão somente de corpo presente na aula, porque o pensamento está a quilômetros de distância. Eu acho um desrespeito ao professor. Afinal, a gente se*

esforça tanto para dar o melhor e a resposta que se tem do aluno é o descaso, até mesmo a indiferença!”;

5. A transmissão dos conteúdos livrescos e eletrônicos no âmbito das disciplinas “tradicionais” continua sendo o eixo central da atividade pedagógica. Não há espaço para abordagem nem expressão da afetividade e espiritualidade, pois isto significaria “perder tempo”. Há uma rigidez em relação aos conteúdos do currículo oficial que precisam ser “cumpridos”, dentro de uma “carga horária estabelecida”, em função das demandas do sistema que precisam ser atendidas (fichas e mais fichas, avaliações e outras informações);

6. A ideia de que falar de paz vai resolver o problema da violência, ou então, que atividades, como caminhada pelo dia da paz, concurso de redação, palestras e preleções durante o horário da acolhida, significam um projeto de paz. “*A gente sempre fala alguma mensagem bonita na hora em que os alunos estão formados no pátio. Mas a maioria nem ouve o que a gente está dizendo*”, diz a **diretora**. É preciso ver que embora sejam interessantes, ações pontuais e isoladas, como essa a que a diretora se refere, não têm impacto no combate a problemática e, muitas vezes, provocam apenas frustração na comunidade escolar;

7. A prática de se excluir dos problemas que afetam a escola, de modo geral, e aos alunos, em particular. O desempenho insatisfatório é atribuído a problemas relacionados ao próprio aluno e à sua família, como se pode ver nos fragmentos de discursos que afirmam: “*Não tem como ter outro resultado. Como é que os alunos indisciplinados podem aprender se eles nem escutam o que a gente fala. No final é isso mesmo. Além disso, a família não ajuda e o professor sozinho não faz milagres*” (**professor K**) ou “*Eles (os alunos) são provenientes de famílias desajustadas, que não colaboram. Mas, eu procuro entender também o lado deles e sinto até pena. Os pais não ajudam, às vezes, não é porque não querem, mas é por falta de condições mesmo*” (**professor E**). Ao tentar separar o ato de aprender do ato de ensinar, algo inteiramente impossível, tendo em vista se tratar de um mesmo processo, o professor parece ter a impressão de que o que acontece com o aluno, em sala de aula, nada tem a ver com sua prática pedagógica, tanto no que concerne ao ensino dos conteúdos como das relações sociais;

8. As relações interpessoais no interior da Escola são superficiais e escondem tensões que podem se manifestar a qualquer momento. O exemplo mais claro do que estou afirmando é o que aconteceu durante uma reunião administrativa convocada pela equipe gestora. Constava da convocação que o objetivo da reunião seria tratar de assuntos administrativos, porém sem especificá-los. A reunião foi conduzida pela diretora da Escola que passou a mostrar as atribuições de cada segmento, começando pelos funcionários da portaria, depois da zeladoria e, em seguida da secretaria. Ao mesmo tempo, a diretora pedia aos participantes para avaliarem se as funções estavam sendo realmente cumpridas. Isso gerou uma troca de acusações entre os segmentos, cada um querendo se defender e se explicar. Uma **funcionária da copa** perguntou então porque somente eles estavam sendo chamados à atenção: *“E os professores, não fazem nada de errado? Eu mesmo vejo todo dia professor chegando atrasado e ninguém diz nada”*. A diretora justificou que as atribuições dos docentes também seriam lidas. Nesse momento, o **professor L**, interrompendo a discussão, pediu para falar, pois segundo ele, o tempo estava passando e como também havia preparado uma pauta para tratar na reunião, desejava falar logo, pois precisaria se ausentar para tratar de assuntos pessoais. O professor, durante cerca de trinta minutos, fez um discurso sobre *“alunos problemáticos, a culpa da família por ser omissa em relação à educação dos filhos e da direção da Escola por não ter coragem de assumir uma postura mais firme perante os alunos e os pais”*, fez acusações de alunos que usam drogas dentro da Escola, mas que não iria revelar nomes, porque segundo ele não se mete *“com esse tipo de gente”*, pois tem coisas mais importantes com que deve se preocupar. Ao terminar, o professor se levantou e se retirou da sala sem que ninguém dissesse, absolutamente qualquer palavra. Somente depois que ele saiu, todos começaram a falar ao mesmo tempo, fazendo críticas ao professor e acusando-o de querer *“aparecer”*. Diante da confusão generalizada a diretora tentou retomar a pauta da reunião, inutilmente, pois os participantes começaram a se levantar e a sair da sala. Como se vê, as relações interpessoais são muito confusas. A falta de clareza, sinceridade e objetividade, além da desigualdade de tratamento entre os segmentos (por que falar apenas das atribuições e cobrar atitudes de determinados segmentos e de outros não?) e entre os membros de um mesmo segmento (por que houve a aceitação de uma pauta

individual, já que o professor revelou que havia combinado antes com a direção?) contribui para que se crie um clima de desconfiança e insegurança e até de discórdia na comunidade escolar.

Ao problematizar esses aspectos, a maioria dos participantes da pesquisa se manifestou propensa a rever conceitos e práticas enquanto alguns demonstraram resistência, por considerarem seus pontos de vista mais “coerentes” com a realidade, mesmo após o debate e reflexão. Essa constatação, na verdade, não me causou estranheza e, de certo modo já era esperado. Em se tratando de pesquisa-intervenção, o componente de mudança é evidenciado e mudar não é fácil, pois como assevera Moreira (2008), a demanda que desencadeia a pesquisa-intervenção revela, paradoxalmente, um desejo de mudança e uma resistência a ela.

Os pontos de vista, conceitos e atitudes manifestados, fazem parte do acervo geral de conhecimento do qual os membros da comunidade escolar Maria Melo dispõem e lançam mão, na realidade cotidiana, quando precisam lidar com situações que têm entre si certa semelhança. Para Berger e Luckmann (2004, p. 19) a formação desses “reservatórios históricos de sentido e de instituições alivia o indivíduo da aflição de ter de solucionar sempre de novo problemas de experiência e de ação que surgem em situações determinadas”, representando um ganho psicológico em termos de economia de esforços na busca de novas ações.

Desse modo, na realidade cotidiana da Escola Maria Melo, violência, paz, indisciplina, juventude, aluno, escola, aparecem como instituições⁴⁵ com tipificações⁴⁶ de ações habituais partilhadas por seus membros (evidentemente existem muitas outras!). Em cada uma dessas instituições é disponibilizado o sentido tanto para o agir do indivíduo em diversas situações quanto para a sua conduta. Portanto, as concepções e as condutas dos participantes do estudo frente aos aspectos relacionados à construção da Cultura de Paz não estão “soltas” num vazio nem foram criadas instantaneamente, mas, estão firmemente fundamentadas em tipificações de ações construídas e partilhadas no curso da história dos grupos e da sociedade, dos quais fazem parte.

⁴⁵ Lembro, mais uma vez que, o termo instituição está referido às ações que por serem repetidas e partilhadas pelos indivíduos, na realidade cotidiana, passam a ter um caráter de verdade (BERGER e LUCKMANN, 2004, 2008).

⁴⁶ Tipificações são ações típicas de cada instituição, partilhadas pelos indivíduos e tornadas rotinas (BERGER e LUCKMANN, 2008).

Esta é uma das razões para se dizer que mudar não é fácil. Tomadas como “facticidades históricas e objetivas”, as instituições se apresentam quase sempre ao indivíduo, como “fatos inegáveis”, persistentes em sua realidade e resistentes a tentativas de alterá-las ou de fugir delas (BERGER e LUCKMANN, 2008). Além disso, como realidade exterior, elas não podem ser entendidas por introspecção, mas somente por meio de um processo de reflexão que permita ao ser humano “sair de si” para apreender o que são, compreendendo que a realidade social sempre se origina em ações humanas dotadas de sentido.

A resistência em mudar se explica também na função de controle que as instituições exercem sobre a conduta humana, pois pelo simples fato de existirem estabelecem padrões de conduta, direcionando-a para determinada direção, em oposição a outras que seriam igualmente possíveis. Em decorrência disso, verifica-se a existência na Escola Maria Melo, do que Milani (2003b) chama de “premissas equivocadas”. Segundo o autor, todo modelo mental⁴⁷ sobre determinado assunto se fundamenta em premissas que quando são equivocadas sempre levam a conclusões erradas e, portanto, igualmente equivocadas. O problema é que, geralmente, as pessoas não têm a consciência das premissas sobre as quais elas constroem seus discursos e comportamentos.

Por isso, em relação à construção da Cultura de Paz na Escola Maria Melo, assim como em outros contextos, o passo inicial é identificar tais premissas, bem como questionar as instituições que, explícita ou implicitamente, servem de fundamento para posturas, práticas e atitudes correntes no cotidiano. Quando defini como objetivo do estudo, contribuir com a construção da Cultura de Paz na Escola Maria Melo, foi exatamente isto que pensei em realizar. A análise das instituições feita no curso da pesquisa-intervenção permitiu aos participantes fazer uma revisão crítica das premissas que subjazem as concepções acerca da temática paz e pode ser considerada como o passo inicial, e fundamental, na direção de um projeto voltado para a construção da Cultura de paz.

4.6 O ponto de chegada pode ser o ponto de partida: o que temos e onde queremos chegar na busca da paz

Este é um ponto de chegada porque aqui finalizo a apresentação dos resultados da investigação, mas, ao mesmo tempo, também é um ponto de partida porque eles apontam

⁴⁷ Modelo mental é o conjunto de premissas, pressupostos, crenças e valores que formatam o modo de pensar de uma pessoa. Premissa é um fato ou princípio que serve de base à conclusão de um raciocínio e, pressuposto é uma circunstância ou fato considerado como antecedente necessário de outro (MILANI, 2003b, p. 46).

direções que podem ser seguidos para a construção de uma cultura de paz na Escola Maria Melo. Pensando assim, como encerramento do trabalho de pesquisa, realizei em dezembro de 2011, o Seminário “**A escola como lugar de construção da Cultura de Paz**” com o objetivo de apresentar para a comunidade escolar e pais, os resultados do estudo, refletir sobre eles e, a partir disso, coletivamente, construir alternativas de ações voltadas para a promoção da paz.

Com antecedência, distribuí convites (Apêndice F) para o Seminário entre os profissionais da Escola e os pais, além de afixar cartazes (Apêndice G) em pontos estratégicos. Estiveram presentes cerca de cinquenta pessoas entre, professores, gestores, funcionários, pais de alunos e alunos, número considerado surpreendente, considerando-se a frequência média nas reuniões. Após a utilização de uma técnica de relaxamento, apresentei os resultados da pesquisa e em seguida, pedi que formassem pequenos grupos, observando para que em cada um tivesse a representação de todos os segmentos. Entreguei as seguintes questões orientadoras da discussão em grupo: 1. Quais os elementos ou aspectos dos resultados mais chamaram a atenção? Por que? 2. Do que foi apresentado quais pontos ou aspectos necessitam ser complementados? De que forma? 3. O que vocês compreendem por Cultura de Paz? 4. O que é possível fazer para construir a Cultura de Paz na nossa escola e na comunidade? 5. Como vocês se sentiram com a experiência de hoje?

Depois da discussão nos grupos as reflexões foram socializadas e mostraram informações interessantes. Em relação à primeira questão, os participantes consideraram todos os aspectos interessantes, porém, para os professores, os dados relacionados aos jovens, o perfil deles e de suas famílias, foi o que mais lhes chamou a atenção. “*A pesquisa mostrou detalhes da vida dos nossos alunos que a gente não sabe. Os problemas que eles têm na família. O que eles pensam. Tudo isso são coisas que a gente não tem como se envolver, porque na escola é tudo muito corrido*”, diz o **professor H**, que é imediatamente complementado pelo **professor C**: “*Eu também fiquei muito admirada de saber dessas informações sobre os jovens. Mas, é como o colega afirmou. Na escola a gente tem tanta tarefa prá cumprir que não dá tempo, nem que a gente queira!*”. A aluna **Paixão**, concluiu dizendo: “*Isso acontece porque no dia a dia, por causa do envolvimento da gente, não conseguimos ver muitas coisas que outras pessoas, olhando de fora conseguem enxergar. Como a senhora que veio fazer a pesquisa aqui na escola!*”

Sobre a segunda questão, em que pedi para indicarem o que deveria ser complementado, a maioria disse que gostaria de saber como fazer um trabalho de envolvimento da comunidade nas atividades da escola, principalmente das famílias dos alunos. Tanto os pais como os professores disseram ter conhecimento da importância de uma

boa relação entre a família e a escola, porém não sabem como fazê-lo. Uma mãe diz: “*Olha, professora (dirigindo-se a mim), eu sei que a família tem que andar junto com a escola, para o bem dos nossos filhos, mas é muito difícil. Os professores reclamam... mas, eu não quero que ninguém fique zangado comigo porque eu estou dizendo isso!* (a mãe diz isto olhando para os professores) *...eles querem que a gente ensine as tarefas, mas eu não tenho como fazer, porque passo o dia fora e também porque eu nem sei ler!* Alguns professores disseram que se esforçam para compreender essas dificuldades que as famílias tem, mas que cada um deve ajudar no que pode. As dificuldades são sentidas também pela escola. Enfim, todos concordam quanto a necessidade de uma maior aproximação entre as duas instituições, inclusive de criar estratégias que facilitem nesta tarefa. Uma ideia apresentada por um dos professores presentes é convidar pais de alunos para participar de atividades na escola, como cursos e palestras, onde eles possam fazer ou falar de assuntos sobre os quais tem domínio. Algumas mães se apresentaram: uma sabe fazer bolos, outra trabalha em um salão de beleza e disse que poderia ensinar a fazer escova e unhas e outra se ofereceu para ensinar trabalho em artesanato.

Na terceira questão em que pedi aos participantes para apresentar o que compreendem por Cultura de Paz, houve um consenso em torno de uma mesma resposta. Segundo eles, a Cultura de Paz é “*um modo de vida baseado em valores como amor, respeito e solidariedade. Todos se ajudam para ter uma vida melhor*” (**Vida**). Com isso, iniciam a resposta da pergunta seguinte sobre o que é possível fazer para construir a Cultura de Paz na nossa escola e na comunidade. O **professor G** afirma: “*A gente discutiu muito sobre isso lá no grupo. Não é fácil, por isso tem que ter o envolvimento de todos e não apenas de alguns. Tem que trabalhar muito, porque não é fácil. Mas é uma coisa possível de ser realizada com o esforço de todos. Não se pode esquecer que as famílias dos alunos não podem ficar de fora. Elas têm que ser envolvidas também*”. Uma mãe, respondendo à colocação do professor afirmou: “*Eu também acho isso. Quem não quer a paz? Todo mundo quer. Em casa, na rua, em todo lugar, na escola. Por isso, no que a escola precisar eu digo que pode contar comigo que eu ajudo no que puder*”.

Na última questão pedi que falassem sobre o que sentiram com a experiência de realizar atividades juntos. Todos afirmaram ter sido a primeira vez que isso aconteceu na escola e por esse motivo ficaram surpresos, pois normalmente “*só as pessoas da escola falam e os pais e os alunos ficam escutando*” (**professor F**), por isso consideraram uma experiência diferente, muito interessante e enriquecedora. Os fragmentos dos depoimentos são bastante reveladores:

Fiquei surpresa. Nunca antes havia feito um trabalho assim com os alunos. Nunca imaginei que eles fossem capazes de dizer as coisas que disseram. Com tanta segurança e demonstrando ter seu ponto de vista. Argumentando para defendê-lo. Acho que este momento mostrou que a gente subestima muito a capacidade dos nossos alunos. Daí eu fiquei pensando: e se a gente tivesse momentos assim na sala de aula? Quem sabe se não seria mais fácil prá eles e prá gente também! (professor B)

Quando a professora pediu pra gente fazer a tarefa junto com os professores eu fiquei com medo e achei que não ia dar certo. Mas, depois no grupo vi que tava enganada. Me senti respeitada. Os professores me deixaram falar e eu gostei muito (mãe de aluno)

Foi muito interessante. Percebi que pelo fato de nos colocarmos no mesmo nível, pois no trabalho de grupo que fizemos todos fizeram papel de aluno, ou seja, ninguém se colocou sabendo mais que o outro, todos ficaram muito animados e encorajados para expor seu ponto de vista. E foi maravilhoso ver que naquele momento estávamos produzindo conhecimento de forma coletiva (professor D)

Olha, acho que eles (os jovens) se saíram melhor do que os professores e funcionários que estavam no grupo. Eles sabem das coisas sim! A gente é que muitas vezes acha que não! (funcionária)

Foi gratificante esta experiência. Muitas vezes a gente nem fala na aula porque o professor não permite, porque acha que a gente que é jovem só fala bobagem (Alegria)

Achei muito boa a experiência. No momento da discussão, no grupo, todo mundo era igual. E foi bem legal ver os professores se colocando no nosso lugar (Esperança)

Na escola deveria existir mais momentos assim. É até uma maneira da gente se conhecer melhor. Eu, por exemplo, fiquei surpresa com a professora C, que estava no meu grupo e até já mudei minha opinião a respeito dela. É que na sala de aula ela é meio carrancuda e por isso muita gente acha ela antipática. Mas, no trabalho de grupo, vi que ela é bem legal. Nunca pensei que ela fosse assim (Paixão)

Como é? Que história é essa? (perguntou a professora C)

Sim, professora. Na sala de aula a senhora é mais fechada, não conversa muito com a gente. Por que a senhora não é assim também lá? (respondeu Paixão)

Para finalizar, apresentei algumas iniciativas exitosas de construção da paz no ambiente escolar tais como: Cinco Minutos de Valores Humanos na Escola; Sathya Sai de Educação em Valores Humanos; Vivendo Valores em Educação; Mediação de Conflitos na

Escola, como exemplos de que é possível construir a paz no ambiente escolar, a partir do envolvimento de todos e, em especial com a participação dos jovens.

Como conclusão do Seminário, ficou consensuado os seguintes encaminhamentos: a realização de outros momentos como estes, em que fosse possível debater e refletir sobre questões que dizem respeito à escola e a família, como é o caso da construção da cultura de paz e outras de interesse de todos; envolver os pais em atividades em que eles possam mostrar e compartilhar suas habilidades, de acordo com a sugestão da **professora D**; definir, coletivamente, um projeto de construção da cultura de paz, envolvendo todos os segmentos, começando pelo estudo sobre o tema paz; conhecer melhor o programa Cinco Minutos de Valores Humanos na Escola para ver a possibilidade de sua realização; investir em ações que possam melhorar as relações interpessoais entre os membros da Escola e destes com os pais dos alunos; implantação do projeto de mediação de conflitos, a partir de 2012, sob a coordenação de uma aluna do Mestrado em Educação da UFPI⁴⁸.

Sobre a mediação, é importante destacar que se trata de uma opção bastante simples para solucionar e restaurar relações em qualquer contexto, podendo ser utilizada no dia a dia da escola. Trata-se de uma técnica de resolução pacífica de conflitos, em que o mediador (imparcial e treinado) buscará restabelecer o diálogo rompido entre as partes envolvidas na situação de conflito. Por todas as vantagens e eficiência apresentadas, a mediação deve ser introduzida como um valor e filosofia de trabalho na escola (NUNES, 2011).

Concluo afirmando que a realização do Seminário significou momento muito importante, não apenas porque com ele, encerrei as minhas atividades de pesquisa na Escola Maria Melo, mas, sobretudo porque constituiu um espaço de troca muito rico. Particularmente, no papel de pesquisadora, penso ter cumprido as proposições feitas em relação ao meu objeto de estudo. Compartilhar com a comunidade escolar das minhas impressões, percepções e conclusões inferidas ao longo dos meses em que participei do cotidiano da Escola e, com isso poder contribuir com professores, gestores, alunos, pais e funcionários para que se sintam motivados e interessados na construção de uma cultura de paz é a melhor resposta que poderia conseguir.

⁴⁸ Maria Gessi-Leila Medeiros desenvolve no Mestrado um projeto voltado para o combate às violências na escola. Como já foi professora da Escola Maria Melo e demonstrou interesse em desenvolver seu estudo nesta Escola, convidei-a para participar de algumas atividades da pesquisa e do II Seminário de Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade que foi realizado em novembro de 2011 na cidade de Fortaleza, ocasião em que passou a interessar-se sobre mediação de conflitos. Diante disso, ela fez algumas alterações no seu projeto e durante o Seminário que realizei, convidei-a para apresentar sua proposta de trabalho ao grupo que foi muito bem aceita.

Com isso passo a fazer, na parte seguinte deste Documento, algumas considerações finais, a título de conclusão, oportunidade em que procurarei retomar os aspectos principais da pesquisa-intervenção, ressaltando, em especial, aqueles que mostram as possibilidades reais de construção da paz na Escola Maria Melo.

Considerações finais

Nosso medo mais profundo

Nosso medo mais profundo não é o de sermos inadequados.
Nosso medo mais profundo é que somos poderosos
além de qualquer medida.
É a nossa luz, não as nossas trevas,
o que mais nos apavora.
Nós nos perguntamos:
Quem sou eu para ser Brillhante, Maravilhoso, Talentoso e Fabuloso?
Na realidade, quem é você para não ser?
Você é filho do Universo.
Você se fazer de pequeno não ajuda o mundo.
Não há iluminação em se encolher,
para que os outros não se sintam inseguros
quando estão perto de você.
Nascemos para manifestar a glória do Universo que está dentro de nós.
Não está apenas em um de nós: está em todos nós.
E conforme deixamos nossa própria luz brilhar,
inconscientemente damos às outras pessoas
permissão para fazer o mesmo.
E conforme nos libertamos do nosso medo,
nossa presença, automaticamente, libera os outros.

(Nelson Mandela)

Ligando pontos, tecendo significados...

Busque captar o movimento e a direção dos objetos e seres, com atenção nas linhas de força, equilíbrio e tensão entre eles. Muitos elementos da natureza e do mundo humano apresentam texturas óticas ou táteis muito diferenciadas em suas superfícies, que podem ser exploradas com beleza. E, além de tudo, preste atenção nos tons, como se imaginasse a sua cena em preto e branco, com todas as variações possíveis entre o preto e o branco absolutos, passando pelas diversas tonalidades de cinza. Acrescente agora a direção da luz, desde aquela vertical do sol de meio-dia até a horizontal e difusa do finalzinho da tarde, ou mesmo a luz tênue da lua ou das estrelas, ou de um resquício de luz humana na noite. Não se esqueça das cores, esse elemento visual mais expressivo, emocional e direto da percepção, experimentando desde as mais saturadas e quentes às mais sutis, leves ou frias. E, finalmente, comece a combinar esses ingredientes básicos da culinária visual, misturando-os com harmonia ou contraste, equilíbrio ou tensão, buscando novas “receitas” daquilo que lhe dá mais prazer e experiência do belo.

(Eduardo Vasconcelos)

Assim como fiz no Capítulo I, referente à metodologia, novamente procuro inspiração nas palavras de Eduardo Vasconcelos (2009, p.25), desta vez para me ajudar a expressar o que sinto ao concluir a caminhada que fiz para realizar a pesquisa-intervenção na Escola Maria Melo. Contrariando o que dizem algumas pessoas, não acho que o melhor da caminhada seja apenas a chegada. Caminhar pode ser tão bom quanto chegar. Ademais, depende de onde se quer chegar, ou ainda o que é chegar. Em muitas situações, chegar é partir, assim como terminar é começar. Na atividade de pesquisar esta ideia se aplica muito bem, tendo em vista que o conhecimento sobre a realidade é sempre parcial e provisório. Não há um ponto de chegada final, portanto, é preciso sempre (re)começar.

Tal como sugere Vasconcelos (2009), comparo o meu trabalho de pesquisa na Escola Maria Melo a um passeio, no qual busquei captar, através de uma hipotética “câmera fotográfica”, formas, cores e movimentos dos objetos, prestando atenção nos tons e direção da luz, explorando ao máximo os seus recursos. A utilização dos recursos disponíveis nesta “câmera” abriu-me possibilidades de ver e representar este contexto que, certamente, seria de modo diferente para outras pessoas. Vasconcelos (2009, p.25) sugere ainda que, sempre que possível, deve-se trocar essas experiências com “companheiros de viagem”. O que se percebe, segundo ele, é que o resultado é sempre muito variado e pessoal “na medida em que cada um

vai desenvolvendo suas próprias linguagens, em um processo de enriquecimento e singularização e de busca de uma ‘obra’ assinada, fruto do amadurecimento de um estilo pessoal diferenciado”.

Portanto, assim como uma mostra fotográfica ou de pintura significa apenas o resultado parcial de um processo vivido por muitos fotógrafos, desenhistas e pintores, a apresentação de um relatório de pesquisa, ou de uma Tese, no caso desse documento, significa igualmente o resultado de um processo vivido por mim, de cuja parcialidade e provisoriedade tenho consciência, assim como muitos outros pesquisadores que vivenciam experiências semelhante, também as têm. É preciso, pois, terminada a tarefa, compartilhar com os companheiros de aventura os seus resultados, as impressões e indagações. Foi o que me propus a fazer neste documento. É uma “obra” assinada por mim, por conseguinte, traz as marcas do meu estilo pessoal de ser e de ver o mundo. E não poderia ser de outra maneira, pois, como qualquer atividade humana, a pesquisa é sempre atravessada pelo olhar e sentimentos do pesquisador.

Assim, os achados apresentados neste documento referentes ao objeto de estudo que investiguei - a construção de uma cultura de paz na Escola Maria Melo - e a sua interpretação dizem respeito à perspectiva que assumi para investigá-lo. Evidentemente, outras perspectivas existem e poderão ser utilizadas para que o conhecimento sobre esse mesmo objeto possa ser ampliado, pois, como diz Morin (2011b, p. 74), “a realidade não é facilmente legível” e é por isso que tanto as ideias como as teorias não são seu reflexo, mas a sua tradução, podendo esta, inclusive, ser errônea. Sei, portanto, das limitações que o estudo apresenta porque sei, também, da “incerteza do real” e de “que há algo possível ainda invisível no real”.

Sumarizando o que foi tratado ao longo do documento, lembro que na pesquisa-intervenção realizada na Escola Maria Melo, envolvi jovens (alunos do 6º ao 9º ano), professores, diretores e funcionários em um trabalho voltado para a construção da Cultura de Paz neste ambiente escolar. Das informações registradas nos diferentes dispositivos, elegi três indicadores de análise: o primeiro foi a categoria juventude, em torno da qual busquei captar conceitos, concepções, modos de ser e viver, especialmente a partir do ponto de vista do próprio jovem; o segundo indicador foi a categoria cultura de paz em que procurei saber da comunidade escolar Maria Melo quais os conceitos e percepções compartilhados acerca do tema paz; o terceiro indicador se refere à categoria escola e diz respeito à sua função, ao seu cotidiano e dinâmica de funcionamento. Tendo como fio condutor a construção da cultura de paz, esses três indicadores se articulam e se complementam. Para chegar ao meu objeto de estudo considere que os jovens podem e devem assumir papel protagônico no processo de

construção da paz, portanto, se fez essencial conhecê-los melhor; qualquer proposta voltada para a promoção da paz deve sempre partir da compreensão que as pessoas envolvidas possuem a respeito dessa questão e para a construção da cultura de paz na escola é imprescindível fazer uma reflexão sobre este espaço social, identificando dificuldades e possibilidades.

De modo geral, no tocante à juventude, identifiquei dois modos diferentes de percebê-los. O primeiro modo foi apresentado pelos profissionais da escola, particularmente pela maioria dos professores, que tende a ver os jovens de maneira negativa, referindo-se a eles como problemáticos e violentos. Comumente, problemas como indisciplina, violência, desempenho insatisfatório e outros que surgem no cotidiano escolar, tem suas causas atribuídas aos jovens, que são acusados de descaso e até mesmo de apresentarem desprezo pelos conteúdos e professores. Embora essa noção não represente a totalidade do pensamento da comunidade escolar, é motivo de preocupação, uma vez que este tipo de concepção repercute na forma negativa como os jovens são vistos, ecoando nas relações interpessoais e no desempenho escolar.

O segundo modo, no qual predomina uma imagem positiva da juventude foi apresentado pelos próprios jovens. Diferente do que disse a maioria dos profissionais, os jovens se veem positivamente e não se consideram causadores de problemas. Acreditam que muitos destes são criados pela própria instituição que usa de autoritarismo para manter a disciplina e se mostra intransigente e incapaz de fazer negociações e acordos com eles. Ao contrário do que os professores pensam, os jovens reconhecem a importância da escola e valorizam os estudos, e argumentam que o desinteresse às vezes manifestado em relação às aulas se deve ao fato de serem repetitivas, pouco atraentes e de tratarem de assuntos que não apresentam relação com a realidade imediata. Sabem das dificuldades e dos problemas existentes no dia a dia, decorrentes da situação econômica precária da família, da vida na escola e do mundo em que vivem, ao impor demandas para as quais ou não sabem as respostas ou não têm como atender. Tudo isso provoca incerteza e insegurança em relação ao presente e ao futuro. Mas, ao mesmo tempo, os jovens nutrem a esperança por um futuro maravilhoso a lhes aguardar e se consideram capazes de colaborar para a resolução dos problemas e afirmam que gostariam de agir nesse sentido, porém, queixam-se de não serem ouvidos pelos adultos que parecem não acreditar no potencial e na capacidade que eles possuem e procuram resolver os problemas ao modo deles, sem ouvir a opinião dos jovens, por isso, a maioria das medidas adotadas não tem nenhum impacto positivo entre eles, pois representa o interesse dos adultos e não deles.

Isso é motivo de constante tensão entre os jovens e os professores e a equipe gestora. Geralmente, esse estado tensional se manifesta nas relações interpessoais no interior da sala de aula, na relutância dos jovens em obedecer às ordens e na indisciplina. Os professores reagem, fazendo discursos de recriminação, ou retirando o aluno da sala de aula ou ainda fazendo ameaças de diminuir pontos na avaliação. Por sua vez, a equipe gestora, em geral, acata a decisão tomada pelo professor e recorre aos pais para cobrar auxílio. E nessa espécie de jogo, os problemas se avolumam e a tensão permanece latente, ameaçando explodir a qualquer momento.

Além disso, como já era esperado, também percebi ambiguidades na maneira como os jovens definem esse momento da vida. Eles se percebem vivendo um tempo transitório e passageiro e, com isso, aguardam, na incerteza do momento presente, o que ainda virá (ser adulto? concluir os estudos? conseguir trabalho? casar, ter filhos? assumir responsabilidades? ser feliz? morrer?) (MATOS, 2003). Ao mesmo tempo consideram a juventude como um tempo de liberdade e de prazer, no qual podem fazer experimentações, errar, sem que haja cobranças (namorar ou ficar? beijar? (re)começar uma amizade? mudar a cor do cabelo? fazer tatuagem? (des)obedecer aos pais?). Isso faz da vida um campo de possibilidades, onde há muitas coisas a experimentar e muito a fazer. No meio desse turbilhão os jovens se percebem vivendo muitos conflitos. Com eles mesmos e com os adultos, gerados, principalmente, pela maneira imprecisa com que se vêem e como são vistos e tratados (MATOS, 2003). Em algumas situações são vistos pelos pais e professores como pessoas capazes de assumir responsabilidades, enquanto que em outras situações, são chamados de crianças e de imaturos (MATOS, 2003; SPOSITO, 1997; DAYRELL, 2007; DAYRELL e CARRANO, s/d). É nessa dubiedade, que vivem os jovens da Escola Maria Melo.

No que se refere à paz, percebi a predominância da aceção negativa do termo, por parte de toda a comunidade escolar, refletindo a concepção corrente no cotidiano em que a paz é relacionada ao estado de harmonia e tranqüilidade, no qual o conflito é associado à violência, sendo, por esta razão, negado. Além disso, a paz é naturalizada e considerada atributo individual e não uma construção coletiva e histórica (JARES, 2002; 2007). Em decorrência dessa compreensão, tanto os jovens como os outros membros da Escola apresentam dificuldade para pensar a paz como realidade intersubjetiva e como processo coletivo que se realiza no cotidiano, por meio de ações, gestos e atitudes que, ao serem repetidos, incorporam-se às práticas sociais, tornando-se seus princípios norteadores, resultando em uma Cultura de Paz (MATOS, 2007, GUIMARÃES, 2005, 2006, MILANI, 2003a, 2003b).

Sendo assim, embora todos tenham afirmado saber da importância da paz, não verifiquei nenhuma ação ou projeto que me leve a acreditar que, neste ambiente escolar, exista preocupação explícita com a construção da cultura de paz, pois o assunto sequer é mencionado. É evidente o equívoco de que fazer preleções durante a acolhida dos alunos ou na sala de aula significa construir a paz e de que a utilização de medidas punitivas poderá resolver os problemas de indisciplina e de violência. Além disso, a configuração do conflito, de uma perspectiva negativa, contribui para que não se avance em relação à construção da paz, uma vez que ao considerá-lo como algo indesejável que precisa ser reprimido, a Escola, na verdade, está revelando a dificuldade que tem no enfrentamento da heterogeneidade, das diferenças e das tensões próprias de todo relacionamento humano, que muitas vezes podem provocar dissenso, desarmonia e até mesmo a desordem (NUNES, 2011; JARES, 2002, 2007).

Por sua vez, a reflexão feita sobre a Escola Maria Melo evidenciou que o seu projeto pedagógico está voltado para a transmissão dos conteúdos, não contemplando aspectos essenciais e constitutivos da vida humana. A escola está fechada em si mesma, o que dificulta estabelecer relações de (re)conhecimento e troca com o seu entorno social, particularmente, com as famílias dos alunos que tendem a se afastar cada vez mais. Por sua vez, no seu interior, a equipe gestora se esforça para envolver os professores e funcionários na resolução dos problemas, mas a impressão que ficou é a de que essa atribuição parece ser vista como sendo apenas da direção e não da comunidade escolar.

Nas reuniões organizadas para tratar de questões relacionadas ao desempenho e comportamento dos alunos, falta de funcionários e professores e outras de natureza administrativa, o comparecimento é muito reduzido. Geralmente, o grupo de professores que frequenta essas reuniões é sempre o mesmo e pouco contribui com a discussão e apresentação de sugestões, argumentando que aqueles que deveriam estar ouvindo as reclamações são os que nunca ou raramente comparecem às reuniões.

Isso me permite inferir que falta à Escola ferramentas para a concretização de um projeto pedagógico coletivo voltado para uma formação integral do aluno, bem como para a promoção da paz, pois o que vi foi uma disjunção que pode ser ilustrada pela ênfase dada à dimensão cognitiva, uma vez que o trabalho educativo está voltado para a transmissão dos conteúdos programáticos em detrimento das outras dimensões constitutivas do ser humano, como a afetividade, a espiritualidade e o movimento; pela fragmentação das áreas de conhecimento refletida na maneira como cada professor se volta para organizar e ministrar os conteúdos específicos da sua área; pela compartimentalização das funções, que faz com que

cada segmento da comunidade escolar e cada profissional se volte exclusivamente para o desempenho das suas tarefas específicas sem se importar com as demais e por fim; pelo isolamento da Escola em relação à realidade e as demais instituições como se esta fosse uma ilha.

Apesar disso, o que encontrei ao longo do percurso investigativo, me leva a afirmar que construir uma Cultura de Paz, neste ambiente escolar, é possível, muito embora não seja uma tarefa fácil. Todos os aspectos evidenciados merecem ser cuidadosamente analisados.

Nesse sentido, destaco como aspecto positivo a abertura e a disponibilidade da comunidade escolar para que o processo de construção da cultura de paz seja instaurado, pois, sem essa disponibilidade, seria inviável qualquer proposta de paz. Entretanto, é importante lembrar que somente boa vontade não é suficiente, pois, sozinha, não leva a lugar algum. É preciso que, além de boa vontade, também haja disposição para agir (GUIMARÃES, 2003, 2005). Esse agir defendo que deva ser iniciado pela busca de novos significados para os conceitos de paz, juventude e escola, para que os equívocos sejam desfeitos, dando lugar a uma compreensão positiva e desnaturalizada sobre esses temas (MILANI, 2003a, 2003b).

Com a realização da pesquisa-intervenção, penso ter colaborado com a Escola pelo menos de maneira satisfatória. Chamar a atenção da comunidade escolar para o tema da cultura de paz e da juventude, provocar uma reflexão sobre o assunto, exercitar novos significados para esses conceitos, problematizar práticas sociais presentes no cotidiano escolar, são os primeiros passos em direção a um projeto coletivo de construção da cultura de paz na Escola Maria Melo.

Os resultados da pesquisa-intervenção socializados por ocasião do Seminário “**A Escola como lugar de construção da Cultura de Paz**” poderão ser utilizados como referência na definição de um projeto voltado para a promoção da paz, bem como as sugestões que aponto ao final desse trabalho que, na verdade, não são de minha autoria, mas, de toda a comunidade escolar e que podem ser consideradas como fruto do processo de reflexão que fizemos, conjuntamente, durante os dispositivos de análise realizados ao longo do estudo e que teve sua culminância no referido Seminário.

A primeira sugestão indicada foi no sentido de definir uma agenda de encontros e reuniões, com o objetivo de promover o debate e a reflexão permanentes sobre questões referentes à vida escolar e a sua relação com a família; a segunda foi procurar envolver os pais dos alunos nas atividades realizadas na Escola; a terceira apontou para a construção, coletiva, de um projeto voltado para a construção da cultura de paz; a quarta sugestão foi conhecer o programa Cinco Minutos de Valores Humanos na Escola para avaliar a possibilidade de sua

implantação; a quinta foi desenvolver ações que tenham como propósito melhorar as relações interpessoais no ambiente escolar e finalmente a sexta, a implantação de um projeto de mediação de conflitos, a partir de 2012.

É importante lembrar que esse elenco de sugestões não significa um projeto de paz, mas apenas o momento inicial da sua construção. Não se pode esquecer de que alguns obstáculos existem e precisam ser removidos. Vencer resistências e ganhar a adesão dos membros da escola e da comunidade em torno de um projeto de cultura de paz é o primeiro grande desafio a ser enfrentado, pois é o que definirá o grau de envolvimento das pessoas com a questão. Mesmo que não haja uma adesão total, coisa que dificilmente ocorrerá em qualquer espaço, pelo menos, por parte da maioria, deve acontecer, sob pena de não se contar com o apoio necessário para desenvolver um projeto.

É importante ainda lembrar que no percurso da investigação, como é natural em qualquer trabalho dessa natureza, me deparei com dificuldades, vivi momentos de angústias e dúvidas que precisaram ser superados para que o estudo tivesse continuidade. Apesar de contar com o apoio da equipe gestora da Escola e de boa parte dos professores, encontrei a resistência de algumas pessoas para participar de atividades do projeto, a exemplo do que ocorreu no Seminário final. Conciliar horários para poder realizar as atividades de pesquisa foi um problema que precisei resolver, tendo em vista que os docentes trabalham em função da carga horária estabelecida. A solução que encontrei foi utilizar os horários que ficavam disponíveis quando algum professor faltava. Com o grupo de treze alunos que fez parte mais diretamente da pesquisa, este problema não existiu porque os nossos encontros aconteciam sempre às terças-feiras, pela manhã, no turno contrário ao das aulas, de acordo com cronograma definido em conjunto e com a autorização dos pais.

Além dessas, outras dificuldades de natureza pessoal também foram sentidas, como o meu envolvimento com os jovens, o que pode ter me impedido de olhar com mais clareza determinadas facetas e nuances do seu pensamento. A inquietação que muitas vezes me acometeu trazendo-me dúvidas quanto aos caminhos percorridos e rumos a seguir. E, finalmente, a solidão imposta pela necessidade de fazer inúmeras leituras e quando da escritura do relatório final, que me levou, em muitos momentos, a me isolar e a me privar do convívio com familiares e amigos, mesmo que temporariamente.

Compreendo que foram momentos necessários e foi desse modo que os vivi. Concluído o trabalho, sinto agora o prazer por tê-lo realizado e por ter sustentado de maneira satisfatória, creio eu, a minha tese inicial de que é possível construir uma cultura de paz no ambiente escolar com a participação de todos, especialmente, com o envolvimento dos jovens.

Não estive em busca de resultados determinados e fixos nem de verdades absolutas, nem tampouco desejei me colocar como especialista a solucionar problemas. Como ocorre em toda pesquisa-intervenção, o meu interesse não foi partir de uma hipótese a ser corroborada ou descartada, mas provocar o desejo de transformação, não se tratando, portanto, de buscar um produto final, mas de instaurar um processo contínuo de construção. Sei que “o pesquisador que ‘vem de fora’ é um elemento importante na produção das mudanças”, porém, a “sua presença é transitória” (MOREIRA, 2008, p. 412) e foi por esta razão que me esforcei para tornar-me desnecessária e poder retornar ao meu lugar, porque acredito que a comunidade escolar Maria Melo tenha se apropriado das ferramentas necessárias que lhe possibilitem concretizar uma proposta de construção de uma Cultura de Paz.

Talvez, no fundo, tenha apenas me exercitado na arte da jardinagem, pensando como Rubem Alves (1999, p. 24) que o que vem no início é sempre o jardineiro, pois,

Havendo um jardineiro, mais cedo ou mais tarde um jardim aparecerá. Mas, havendo um jardim sem jardineiro, mais cedo ou mais tarde ele desaparecerá. O que é um jardineiro? Uma pessoa cujo pensamento está cheio de jardins. O que faz um jardim são os pensamentos do jardineiro.

Assim, procurei ser um bom jardineiro de ideias e o que fiz foi lançar sementes de paz na Escola Maria Melo. Espero que elas tenham caído em solo fértil para que brotem vigorosamente e formem um belo jardim.

Referências

- ABRAMO, Helena Wendel. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Número Especial – Juventude e Contemporaneidade. Mai/Jun/Jul/Ago 1997, n.5; Set/Out./Nov/Dez 1997, n.6. anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. p. 25-36
- ABRAMO, Helena Wendel; FREITAS, M^a Virgínia de; SPOSITO, Marília P. (Orgs.) **Juventude em debate**. São Paulo: Cortez, 2000
- ABRAMOVAY, Miriam. **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, Ministério da Educação, 2005
- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência: o dilema da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 1999
- ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade: sua fruição no fenômeno de educar**. Salvador, Ba: EDUFBA, 2008
- ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação**. Porto Alegre, RS: ano XXIX, n. 2 (59), p. 387-393. Maio/Ago. 2006
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981
- BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977
- BAREMBLITT, Gregório. **Compêndio de Análise Institucional e outras correntes: teoria e prática**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido**. Petrópolis: Vozes, 2004
- BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 2008
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier/Campus, 2004
- BOURDIEU, Pierre. A “Juventude” é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983. p. 112-121
- BOURDIEU, Pierre. O espírito da família. In: BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1996. p. 124-135
- CALLADO, Carlos Velazquez. **Educação para a Paz: Promovendo Valores Humanos na Escola através da Educação Física e Jogos Cooperativos**. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2004
- CARMO, Paulo Sérgio do. **Culturas da Rebeldia: a juventude em questão**. São Paulo: Editora SENAC, 2003

CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Juventudes e Cidades Educadoras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

CASASSUS, Juan. **A escola e a DESIGUALDADE**. Brasília: Líber Livro Editora, UNESCO, 2007

CASTRO, Lúcia Rabello. In: Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: FAPERJ/NAU Editora, 2008. p. 21-42

CEGALLA, Domingos Paschoal. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005. p. 249

CHAVES, Jacqueline Cavalcanti. **A palestra é sobre o quê?** Falando para/com jovens sobre relacionamentos amorosos. In: CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: FAPERJ/NAU Editora, 2008. p. 614-640

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

CORRÊA, Rosângela Azevêdo. Cultura, educação para, sobre e na paz. In: MILANI, Feizi Masrou; JESUS, Rita de Cássia Dias P. de. (Orgs.). **Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003b. p. 97-141

DALLERA, Osvaldo. **Límites difusos: la flexibilización de las instituciones sociales Familia y escuela**. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 2006

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação e Sociedade**. Campinas-SP. Vol. 28, n. 100 – Especial. out. 2007. p. 1105-1128

Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf> Acessado em 20/05/2010

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo César R. **Jovens no Brasil: difíceis travessias de fim de século e promessas de um outro mundo**. s/d

Disponível em:

http://www.uff.br/emdialogo/sites/default/files/JOVENS_BRASIL_MEXICO.pdf

Acessado em 20/11/2010

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1996

DELVAL, Juan. **Manifesto por uma escola cidadã**. Campinas, SP: Papyrus, 2006

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://naoviolenca.org.br/sobre/pdf/CartilhaaPazcomosefazUNESCO.pdf>

Acessado em: 11/04/2009

FABBRINI, Anna e MELUCCI, Alberto. **L'età dell'oro**: adolescenti tra sogno ed esperienza. Milão, Itália: Feltrinelli, 2000

FALEIROS, Vicente de Paula e FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que Protege**: enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1986

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1983

_____. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2001

_____. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2005

_____. **Pedagogia da Esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2008

GALTUNG, Johan. **Sobre La Paz**. Barcelona: Fontamara, 1985

GARCIA, Emerson. **O Direito à Educação e suas perspectivas de efetividade**. Disponível em:

<http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/geral/13odireitoaeducacaoesuasperspectivasdeefetividade.pdf>

Acessado em 14/02/2012

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005

GROPPO, Luís Antonio. **Juventudes**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000

GUATTARI, Félix. **Caosmose**: um novo paradigma estético. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. Em torno do Conceito da Paz. In: BALESTRERI, Ricardo Brisolla (Org.). **Na Inquietude da Paz**. Passo Fundo, RS: Edições CAPEC, 2003. p. 33-59

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. Desafios para a construção de uma cultura de paz. In: **I Seminário Direitos Humanos e Educação para a Paz**. Brasília, 8 e 9.dez. 2005, p. 2-5.

Disponível em:

<http://www.comunidadessegura.org/files/active/0/Desafios%20para%20a%20constru%C3%A7%C3%A3o%20de%20uma%20cultura%20de%20paz.pdf>

Acessado em 11/04/2009

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Aprender a Educar para a Paz**: instrumental para capacitação de educadores em educação para a paz. Goiás: Editora Rede da Paz, 2006

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. In: **Cadernos de Pesquisas**. Fundação Carlos Chagas. São Paulo. N. 1, jul. 1998. p. 5-34

JARES, Xesus R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002

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

KASTRUP, Virgínia. O método da cartografia e os quatro níveis da pesquisa-intervenção. In: CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: FAPERJ/NAU Editora, 2008. p. 465-489

LYRA, Jorge et al. “A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete”. Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. In: **Cadernos Cedec**. Campinas, v. 22, n. 57, agosto/2002, p. 9-21

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida. **Indisciplina: representações sociais do professor de 5ª série do ensino fundamental**. Teresina. UFPI. 2001. Dissertação de Mestrado

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida. Compreendendo a (in)disciplina: aprendizagens em contextos socializadores. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves e MATOS, Kelma Socorro Lopes de Matos. **Juventudes, Cultura de Paz e Violências na Escola**. Fortaleza: Editora UFC, 2006a. p. 243-258

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida. O processo de desenvolvimento humano explicando por que somos tão iguais e tão diferentes! In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de. **Temas em Psicologia e Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b, p. 87-100

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida; BOMFIM, Maria do Carmo Alves do. **Um olhar sobre Juventudes, Escola e Violências**. Teresina: Expansão, 2007

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida e MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. Educação para a paz: reflexões à luz da pedagogia de Paulo Freire. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de; NONATO JÚNIOR, Raimundo. (Orgs.). **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade**. Fortaleza: Editora UFC, 2010. p. 61-71

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida; SANTOS, Raimundo Nonato Rocha dos; RODRÍGUEZ, Gustavo Covarrubias. Juventudes, violências e conflitos na escola: do conhecimento qualificado à intervenção eficaz. In: BOMFIM, Maria do Carmo Alves e MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de Matos; GOMES, Ana Beatriz Sousa; SANTOS, Ana Célia de Sousa. (Orgs.). **Educação e Diversidade Cultural**. Fortaleza: Editora UFC, 2010, p. 330-348

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida. A Paz: reflexões em torno de um conceito. In: MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade II**. Fortaleza: Editora UFC, 2011. p. 100-113

MARTINS, José Pio. Solidariedade e generosidade. **Gazeta do Povo**. Publicado em 18/12/2009

Disponível em:

<http://www.gazetadopovo.com.br/opiniaio/conteudo.phtml?id=956011>

Acessado em 06/02/2012

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Ed UECE, 2001

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. Juventude e Família: da necessidade à construção do afeto. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MAGALHÃES JÚNIOR, Antonio Germano (Orgs.). **Um dispositivo chamado Foucault**. Fortaleza: LCR, 2002. p.35-49

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

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. Juventude, Paz e Espiritualidade: Opção por uma Prática Educativa Ético-amorosa. In: IBIAPINA, Ivana Maria L. de M.; CARVALHO, Maria Vilani C. de. (Orgs.). **A pesquisa como mediação de práticas sócio-educativas**. IV Encontro de pesquisa em educação da UFPI. Teresina: EDUFPI, 2006. p.167-178

_____. Juventudes e Cultura de Paz: Diálogos de Esperança. In: **Revista Linguagem, Educação e Sociedade** – Teresina, ano 12, n. 16, p.65-70, jan./jun. 2007

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; NASCIMENTO, Verônica S.; Articulando saberes da educação para a paz e educação ambiental: o anúncio de uma nova era. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de; NASCIMENTO, Verônica S.; NONATO JÚNIOR, Raimundo. (Orgs.). **Cultura de Paz: do Conhecimento à Sabedoria**. Fortaleza: Editora UFC, 2008. p. 64-78

MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de; NONATO JÚNIOR, Raimundo. (Orgs.). **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade**. Fortaleza: Editora UFC, 2010

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

MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. **Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade II**. Fortaleza: Editora UFC, 2011

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: **Revista Brasileira de Educação**. Número Especial – Juventude e Contemporaneidade. Mai/Jun/Jul/Ago 1997, n.5; Set/Out./Nov/Dez 1997, n.6. anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. p. 5-14

MÉNDEZ, Héctor D.; TESORO J. Rafael; TIRANTI, Federico G. **El Rol del Tutor como puente entre la familia y la escuela**. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata, 2006

MICHALISZYN, Mário Sérgio e TOMASINI, Ricardo. **Pesquisa: Orientações e Normas para Elaboração de Projetos, Monografias e Artigos Científicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

MILANI, Feizi Masrour. De espectadores a protagonistas da Cultura de Paz. In: BALESTRERI, Ricardo Brisolla (Org.). **Na Inquietude da Paz**. Passo Fundo, RS: Edições CAPEC, 2003a. p. 13-31

- MILANI, Feizi Masrour. Cultura de Paz x Violências: papel e desafios da escola. In: MILANI, Feizi Masrour; JESUS, Rita de Cássia Dias P. de. (Orgs.). **Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003b. p. 31-60
- MOREIRA, Maria Ignez Costa. Pesquisa-intervenção: suas especificidades e aspectos da interação entre pesquisadores e sujeitos de pesquisa. In: CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: FAPERJ/NAU Editora, 2008. p 409-432
- MORIN, Edgar. **Para onde vai o mundo?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011a
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011b
- MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981
- NUNES, Antonio Ozório. **Como Restaurar a Paz nas Escolas: um guia para educadores**. São Paulo: Contexto, 2011
- OLIVEIRA, Miguel D. e OLIVEIRA, Rosiska D. Pesquisa Social e Ação Educativa: Conhecendo a Realidade Para Poder Transformá-la. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.) **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985. p. 83-95
- PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: **Revista Brasileira de Educação**. Número Especial – Juventude e Contemporaneidade. Mai/Jun/Jul/Ago 1997, n.5; Set/Out./Nov/Dez 1997, n.6. Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. p. 15-24
- PEREIRA, William Cesar Castilho. Movimento institucionalista: principais abordagens. In: **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**. UERJ, RJ, Ano 7, n. 1, 1º semestre, 2007. Disponível em: www.revispsi.uerj.br/v7n1/artigos/pdf/v7n1a02.pdf
Acessado em 20/09/2011
- PERRENOUD, Philippe. **As competências a serviço da solidariedade**. 2003
Disponível em:
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2003/2003_07.rtf
Acessado em 06/01/2012
- POCAHY, Fernando Altair; NARDI, Henrique Caetano. Saindo do armário e entrando em cena: juventudes, sexualidades e vulnerabilidade social. In: **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, 15 (1) janeiro/abril, 2007. p. 45-66
- Programa Sathya Sai de Educação em Valores Humanos (PSSEVH) – **Curso Introductório** – Centro Sri Sathya Sai de Fortaleza, Fevereiro de 2011

RABBANI, Martha Jalali. Educação para a Paz: desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia. In: MILANI, Feizi Masrouf; JESUS, Rita de Cássia Dias P. de. (Orgs.). **Cultura de Paz: estratégias, mapas e bússolas**. Salvador: INPAZ, 2003. p. 63-94

RABBANI, Martha Jalali. **Por quê educar para a paz?** Disponível em: <http://dougflashrhd.blogspot.com/2008/02/por-qu-educar-para-paz.html>. Acessado em 11/04/2009

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999

ROCHA, Marisa Lopes. Psicologia e as práticas institucionais: A pesquisa-intervenção em movimento. In: **Revista PSICO**. Porto Alegre, PUCRS, v. 37, n. 2, p. 169-174, maio/agosto. 2006

ROCHA, Marisa Lopes da; AGUIAR, Kátia Faria. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. In: **Revista Ciência e Profissão**. 2003. 23 (4). p. 64-71

ROCHA, Marisa Lopes da; UZIEL, Anna Paula. Pesquisa-intervenção e novas análises no encontro da Psicologia com as instituições de formação. In: CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: FAPERJ/NAU Editora, 2008. p. 532-556

SAYÃO, Rosely. Filhos... melhor não tê-los? In: AQUINO, Júlio Groppa; SAYÃO, Rosely; RIZZO, Sérgio; LA TAILLE, Yves de. **Família e Educação: quatro olhares**. Campinas, SP: Papirus, 2011. p.15-48

SARTI, Cynthia Anderson. O jovem na família: o outro necessário. In: NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade: Trabalho, Educação, Cultura e Participação**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 115-129

SILVA, Nelson Pedro. **Ética, indisciplina e violência nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2004

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BERNARDES, Nara Maria Guazzelli. Roda de conversas – Excelência acadêmica é a diversidade. In: **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 53-92, jan./abr. 2007

SPOSITO, Marília Pontes. Estudos sobre juventude em educação. In: **Revista Brasileira de Educação**. Número Especial – Juventude e Contemporaneidade. Mai/Jun/Jul/Ago 1997, n.5; Set/Out./Nov/Dez 1997, n.6. anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. p. 37-52

SPOSITO, Marília Pontes. A pesquisa sobre Jovens na Pós-Graduação: um balanço da produção discente em Educação, serviço Social e Ciências Sociais. In: SPOSITO, Marília Pontes. **O Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argumentum, 2009, vol.1, p.17-56

SOUZA, Regina Magalhães de. **Escola e Juventude: o aprender a aprender**. São Paulo: EUC/Paulus, 2003

SZYMANSKI, Heloisa. **A relação família/escola: desafios e perspectivas**. Brasília: Líber Livro, 2011

TRASSI, Maria de Lourdes; MALVASI, Paulo Artur. **Violentamente Pacíficos: desconstruindo a associação juventudes e violência**. São Paulo: Cortez, 2010

TUVILLA RAYO, José. **Educação em Direitos Humanos: rumo a uma perspectiva global**. Porto Alegre: Artmed, 2004

UNESCO. Resolução A/RES/53/243 de 06/10/1999. **Declaração sobre uma Cultura de Paz e Respectivo Programa de Acção**. Disponível em <http://www.unesco.pt/antigo/decadapaz.htm>. Acessado em 24 de jan. 2011

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar: epistemologia e metodologia operativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009

VILA, Gladys Brites; MÜLLER, Marina. **Prevenir La Violência: convivir en la diversidad**. Buenos Aires: Bonum, 2010

WEIL, Pierre. **A Arte de Viver em Paz**. São Paulo: Gente, 2002

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário/Alunos

APÊNDICE B – Questionário/Gestores e Professores

APÊNDICE C – Autorização Divulgação Resultados e Nome da Escola

APÊNDICE D – Pedido de Autorização Pais/Divulgação imagens

APÊNDICE E – Questões Norteadoras/ Grupo Focal

APÊNDICE F – Convite Seminário

APÊNDICE G – Cartaz Seminário

APÊNDICE A – Questionário/Alunos

Universidade Federal do Ceará
 Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado em Educação
 Doutoranda: Rosa Maria de Almeida Macêdo
 Pesquisa: “Cultura de Paz na Escola: transformando possibilidades em realidade”
 Unidade Escolar “Maria Melo” – Teresina-Piauí

Questionário/Alunos

- Idade: _____ Sexo: Masculino () Feminino ()

- Com quem mora: _____

- O que mais gosta:

Em casa: _____

Na Escola: _____

- O que menos gosta:

Em casa: _____

Na Escola: _____

- O que faz quando não está na Escola:

- O que pensa sobre o futuro:

- Uma preocupação:

- Sobre quais assuntos gostaria de conversar:

- | | | |
|------------------------|---------------------------------|-------------------------|
| () Drogas | () Gravidez precoce | () Ser jovem |
| () Violências | () Lazer, música e esportes | () Namoro e amizade |
| () Sexualidade | () Paz | () Trabalho |
| () Uso da internet | () Televisão | () Beleza e vaidade |
| () Preconceito | () Família | () Vida na Escola |

- Outros assuntos:

- Para mim, ser jovem é:

APÊNDICE C – Autorização Divulgação Resultados e Nome da Escola

Universidade Federal do Ceará
Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado em Educação
Pesquisa: “Cultura de Paz na Escola: transformando possibilidades em realidade”
Unidade Escolar “Maria Melo” – Teresina-Piauí

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

A Pesquisa **Cultura de Paz na Escola: transformando possibilidades em realidade**, foi desenvolvida na Unidade Escolar “Maria Melo” no período de junho de 2010 a junho de 2011. Durante este período realizamos diversas atividades com os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, todas elas registradas, com o uso de gravador, anotações e fotografias, além da participação em eventos promovidos pela equipe gestora da escola.

Concluída essa fase da pesquisa, estamos agora escrevendo o documento no qual serão apresentados os seus resultados. Por este motivo nos dirigimos à direção desta escola a fim de que autorize a publicação, neste documento (Tese de Doutorado), de registros, como, fotografias, anotações de falas e de observações, outros materiais como *folders*, pautas de reuniões, mensagens, bem como o nome da escola.

Esclarecemos que o uso da imagem será exclusivamente para a finalidade acima referida, o que damos total garantia.

Aproveitamos a oportunidade para agradecer à equipe da escola, na pessoa da sua diretora, todo o apoio recebido neste período, sem o qual não teríamos condições de realizar o nosso trabalho.

De já agradecemos a colaboração e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Teresina, de julho de 2011

Rosa Maria de Almeida Macêdo
Professora UFPI/Doutoranda UFC

APÊNDICE D – Pedido de Autorização Pais/Divulgação de imagens

Universidade Federal do Ceará
Programa de Pós-Graduação em Educação - Doutorado em Educação
Pesquisa: “Cultura de Paz na Escola: transformando possibilidades em realidade”
Unidade Escolar “Maria Melo” – Teresina-Piauí

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

A Pesquisa **Cultura de Paz na Escola: transformando possibilidades em realidade**, foi desenvolvida na Unidade Escolar “Maria Melo” no período de junho de 2010 a junho de 2011. Durante este período realizamos diversas atividades com os alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, todas elas registradas, com o uso de gravador, anotações e fotografias.

Concluída essa fase da pesquisa, estamos agora escrevendo o documento no qual serão apresentados os seus resultados. Por este motivo nos dirigimos ao Senhor(a), a fim de que autorize a publicação neste documento (Tese de Doutorado) de fotografias do aluno:

.....

Esclarecemos que o uso da imagem será exclusivamente para a finalidade acima referida, o que damos total garantia.

De já agradecemos a colaboração, e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Teresina, de julho de 2011

Rosa Maria de Almeida Macêdo
Professora UFPI/Doutoranda UFC

Assinatura do pai ou responsável pelo aluno

APÊNDICE E – Orientações/Questões Norteadoras/ Grupo Focal

Orientações

Preparação:

1. Formação do grupo;
2. Identificação dos participantes (cartão com o nome);
3. Orientações aos participantes (falar um de cada vez, ouvir quando o outro estiver falando, obedecer a ordem de falar sempre no sentido horário);
4. Relaxamento.

Realização:

1. Pedir que cada participante apresente-se dizendo o nome e a idade;
2. Apresentar as questões, uma de cada vez;
3. Insistir caso alguém não fale ou apresente resposta diferente;
4. Pedir aos alunos que façam dois desenhos: a) como me sinto em casa; b) como me sinto na escola;
4. Ao final, deixar um tempo livre para que cada um fale o que quiser;
5. Encerrar, fazendo uma síntese do que foi tratado e agradecer.

Para o relaxamento:

1. Ao som de uma música suave pedir para os alunos fecharem os olhos e realizarem alguns movimentos de forma lenta: procurar sentir a respiração, mexer os pés, espreguiçar, movimentar o pescoço, braços e depois, abrir os olhos;
2. Pedir aos alunos que comentem rapidamente como se sentiram.

Questões:

1. O que é a Paz?
2. O que é necessário para que na nossa escola exista um ambiente de Paz?
3. O que eu posso fazer para que a Paz aconteça?

APÊNDICE F – CONVITE**CONVITE**

Para: _____

No período de junho de 2010 a julho de 2011, desenvolvi na Unidade Escolar Maria Melo, a pesquisa “Juventudes, Cultura de Paz e Escola: transformando possibilidades em realidade”, envolvendo alunos de 6º ao 9º do ensino fundamental, equipe gestora, professores e demais funcionários. O objetivo do trabalho foi contribuir para a construção de uma Cultura de Paz neste ambiente escolar e a sua conseqüente disseminação em outros espaços de sociabilidade como família e comunidade.

Ao finalizar a pesquisa pretendo compartilhar com os membros da Escola e pais de alunos os seus resultados, para que, juntos, possamos refletir sobre eles e, a partir disso, pensarmos em um projeto de Cultura de Paz.

Com este objetivo, tenho o prazer de convidá-lo para participar do Seminário **“A Escola como lugar de construção da Cultura de Paz”**, que será realizado no dia 14 de dezembro de 2011, na Unidade Escolar Maria Melo, de 13:30hs às 17:30hs.

A sua presença é de fundamental importância e suas contribuições serão muito valiosas.

Conto com você!

Atenciosamente

Rosa Maria de Almeida Macêdo
Professora Pesquisadora UFPI/UFC

APÊNDICE G – Cartaz/Convite/Seminário



CONVITE

Convido os membros da Unidade Escolar Maria Melo: gestores, funcionários, professores, pais e alunos, para participarem do *Seminário “A escola como lugar de construção da Cultura de Paz”* a ser realizado, na Escola, no dia 14 de dezembro de 2011, no horário de 13:30hs às 17:30hs.

Não deixem de comparecer. Sua presença é muito importante!

Agradece

Prof^a Rosa Maria de Almeida Macêdo

ANEXOS

ANEXO A – *Fólder* I Seminário “Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade”

ANEXO B – *Fólder* II Seminário “Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade”

ANEXO C – Pontos do Manifesto 2000

ANEXO D – Letra da Música “A Paz”

ANEXO E – Texto “Respeitar a Vida”

ANEXO F - Técnica “Colcha de Retalhos”

ANEXO G – Texto “Solidariedade”

ANEXO H – “Redescobrir a Solidariedade”



ANEXO I – Texto “Ouvir para Compreender”

ANEXO J – Texto “Ser Generoso”

ANEXO K – Texto “Rejeitar a Violência”

ANEXO L - Texto “Preservar o Planeta”

ANEXO A – Fólder I Seminário “Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade”

<p><i>“A maior de todas as virtudes é o amor. Neste mundo que repousa sobre a força, a tirania e a violência, tende como missão seguir o caminho do amor; descobrirei assim que o amor, desarmado, é a força mais poderosa do mundo...”</i> Martin Luther King Jr.</p> <p><i>“A falta de amor é a maior de todas as pobreza...”</i> Madre Tereza de Calcutá</p> <p><i>“Não existe um caminho para a paz; a paz é o caminho...”</i> Mahatma Gandhi</p> <p><i>“Só podemos ensinar a paz que já aprendemos, só podemos transmitir a paz que já temos, precisamos e podemos aprender a paz...”</i> Maurício Holanda Maia</p>	<p>Realização Universidade Federal do Ceará Faculdade de Educação Programa de Pós – Graduação em Educação Brasileira</p> <p>Coordenação Profª Kelma Socorro Alves Lopes de Matos Grupo de Pesquisa Juventudes, Paz e Espiritualidade – UFC</p> <p>Apoio Livraria Paulus Livraria Livraria Paulinas Livro Técnico Portal Orion Secretaria Estadual de Educação Site Guia da Busca</p> <p>Inscrições Somente on-line de 21/09 a 15/10.</p> <p>Endereço e Informações www.ufcculturadepaz.blogspot.com</p> <p>Importante A participação no evento não será cobrada, mas solicitamos aos inscritos a doação de um pacote de leite em pó, a ser levado no dia 03/11/10, no credenciamento, que será doado à Casa Jeremias</p>	 <p>Universidade Federal do Ceará Faculdade de Educação Programa de Pós – Graduação em Educação Brasileira I Seminário Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade</p>  <p>Mesas, debates e oficinas 03, 04 e 05 de Novembro Auditório Valnir Chagas Faculdade de Educação Rua Waldery Uchoa, 01 Benfica, Fortaleza</p>
--	--	--

<p>Apresentação</p> <p>Este seminário possui como objetivo principal, socializar saberes e experiências relacionados a questão da paz e da espiritualidade, propondo através de mesas, debates e oficinas espaço de formação e reflexão nos dias 03, 04 e 05 de novembro de 2010. Contaremos com a participação de professores, médicos, jornalistas, sociólogos e estudantes num momento de troca de saberes e formação de multiplicadores para a paz ativa.</p> <p>Programação</p> <p>Quarta – Feira, 03-11-2010</p> <p>08h às 09h – Credenciamento 09h – Abertura do Seminário – Profª Kelma Matos (UFC) 09h30min – Mesa com o tema – Educação, Espiritualidade e Cultura de Paz – Profª Ângela Linhares (UFC), Prof. João Figueiredo (UFC), Profª Kelma Matos (UFC) (Mediadora) 11h – Troca de Idéias 11h15min – Ciranda da Paz – Profª Ângela Linhares (UFC) 14h – Mesa com o tema – Mídia e Educação, Contribuições Para Uma Cultura de Paz – Jornalista Marta Aurélia (Rádio Universitária), Prof. Francisco Souto Paulino (Agência da Boa Notícia), Profª Rosa Macedo (UFPI) (Mediadora) 15h – Troca de idéias 15h15min – Intervalo</p>	<p>15h30min – Mesa com o tema Mediação de Conflitos na Escola – Sra. Antônia Lima Sousa Promotora de Justiça (MPU-CE), Profª Sínara Mota (Mediadora) 17h30min – Troca de idéias</p> <p>Quinta – Feira, 04-11-2010</p> <p>08h – Mesa com o tema – Cultura de Paz, Saúde e Qualidade de vida – Dr. Cláudio Roberto de Azevedo, Dr. Dary Oliveira, Drª, Eliane Oliveira, Profª Kelma Matos (Mediadora) 10h – Troca de Idéias 10h30min – Intervalo 11h – Socialização de Experiências 14h – Mesa com o tema – Cultura de Paz na Escola – Prof. Maurício Holanda (SEDUC), Profª Maria do Carmo Bonfim (UFPI), Prof. Harbans Lal Arora (UNIPAZ), Profª Daniela Furlani (Mediadora) 16h – Troca de idéias 16h30min – Intervalo 16h45min – Socialização de Experiências 17h – Troca de Idéias 17h15min – Lançamento do livro – Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade – Profª Kelma Matos (UFC) e Prof. Raimundo Nonato Júnior (Organizadores)</p> <p>Sexta – Feira, 05-11-2010</p> <p>08h – Mesa com o tema – Educação em Valores Humanos – Profª Maria do Socorro Sousa (Programa Cinco Minutos), Profª Marta Viana (Programa de Educação em Valores Humanos Sathya Sai),</p>	<p>Prof. Paulo Barros (Programa Vivendo Valores em Educação), Profª Cláudia Pierre (URCA) (Mediadora) 10h – Troca de Idéias 10h30min – Intervalo 10h45min – Socialização de Experiências Profª. Aldenora Uchoa (EMEIF João Germano), Profª Francisca Gomes (Escola Comissário Barbosa), Profª Luiza Patriota (EMEIF Conceição Mourão) 11h – Troca de Idéias</p> <p>14h – Oficinas 1 – Educação em Valores Humanos Sathya Sai Baba – Profª Marta Viana 2 – Educação em Valores Humanos Programa Vivendo Valores em Educação – Prof. Paulo Barros 3 – Educação em Valores Humanos Programa Vivendo Valores em Educação – Profª Aldenora Uchoa 4 – Educação em Valores Humanos Programa Cinco Minutos – Profª Solange Loliola 5 – Amorosidade e Espiritualidade na Arte de Palhaço – Grupo Fantasia 6 – A Educação do Espírito – Instituto de Pedagogia Espírita 7 – Prevenção do Bullying na Escola – Jackson de Castro 8 – Espiritualidade e Consciência Corporal: Despertando a Criança Interior – Terapeuta Ritha Greene 9 – Tecendo Paz Através dos Jogos Teatrais – Arte-Educador Ivanildo Ferreira</p>
--	---	---

ANEXO B – Fôlder II Seminário “Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade”

"A paz exige quatro condições essenciais: verdade, justiça, amor e liberdade..."

João Paulo II

*"Onde há fé, há amor
Onde há amor há paz
Onde há paz há verdade há paz
Onde há paz, há Deus.*

Sathya Sai Baba

"Não existe um caminho para a paz; a paz é o caminho..."

Mahatma Gandhi

Realização
Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação Brasileira

Coordenação
Profa. Kelma Socorro Lopes de Matos
Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Espiritualidade, Juventudes e Docentes – UFC

Apoio
Programa de Pós – Graduação em Educação Brasileira - UFC
Livraria Paulus
IMPRECE
Site Guia da Busca
SEDUC

Inscrições
Sem trabalho: 1 pacote de leite em pó
Com trabalho: R\$ 20,00 reais

Informações no site:
www.ufculturadepaz.webnode.com.br

Importante: A inscrição nas oficinas temáticas será realizada somente no dia do credenciamento 30/11.

Universidade Federal do Ceará
Faculdade de Educação
Programa de Pós – Graduação em Educação Brasileira
II Seminário Cultura de Paz, Educação e Espiritualidade



Mesas, Debates, Oficinas e Apresentação de trabalhos
30/11, 01/12 e 02/12 de 2011
Auditório Valnir Chagas
Faculdade de Educação
Rua Waldery Uchoa, 01
Benfica.
Fortaleza – Ceará

APRESENTAÇÃO

Este seminário possui como objetivo principal, socializar saberes e experiências relacionadas à questão da paz e da espiritualidade, propondo através de mesas, debates, oficinas e apresentação de trabalhos espaço de formação e reflexão nos dias 30/11, 01 e 02 de dezembro de 2011. Contaremos com a participação de professores, jornalistas e estudantes num momento de troca de saberes e formação de multiplicadores para a paz ativa.

PROGRAMAÇÃO

Quarta – Feira, 30-11-2011

Manhã
08h00min às 9h00min – Credenciamento
08h30min às 08h40min – Abertura
08h40min – Apresentação Artística
09h00min às 11h00min - Mesa com o tema **Cultura de Paz, Ética e Formação de Professores**.
Participantes: Prof. Miguel Bordas (UFBA), Profª Maria do Carmo Bomfim (UFPI)- Profª Kelma Matos (UFC).
11h00min - Vivência: Educação Biocêntrica- Profª Ruth Cavalcante (CDH).

Tarde

14h00min – Abertura
14h10min – Mesa com o tema - **Educação e Valores Humanos**- Profª. Socorro Sousa (Programa Cinco Minutos de Valores Humanos), Prof. Paulo Barros (Programa Vivendo Valores em Educação), Inez Cabral (Programa de Educação em Valores Humanos Sathya Sai)
15h20min – Troca de Ideias
16h00min – **Socialização de Experiências – Escolas e Cultura de Paz** - CREDE's Horizonte e Baturité; Liceu de Baturité, Escola Clodomir Teófilo Girão, EEFM Joaquim Albano.

Quinta – Feira, 01-12-2011

Manhã
08h00min – Abertura
08h10min – Mesa com o tema - **Comunicação, Mídia e Cultura de Paz**– Profa. Claudia Pierre (URCA), Jornalista Marta Aurélio (Programa Por Uma Cultura de Paz - Rádio Universitária), Prof. Francisco Souto Paulino (Agência da Boa Notícia).
09h45min – Troca de ideias
10h30min – **Socialização de Experiências** – Cultura de Paz, Comunicação e Juventudes – Erivan Produtos do Morro 11h10min – Troca de ideias.
12h00min - Encerramento

Tarde

14h00min – Abertura
Apresentação do Musical O menestrel - EEM Vladimir Roriz
14h10min – Mesa com o tema - **Cultura de Paz e Políticas Educacionais** - Prof. Maurício Holanda (SEDUC)- Prof. Flávio Mesquita (Comitê Geração da Paz) - Prof. Manuel Andrade (UFC).
15h40min – Troca de ideias
16h10min – **Socialização de Experiências- Cultura de Paz, Saúde e Direitos Humanos** Programa Liberdade Assistida Comunitária (LAC) Pastoral do Menor – Pedagoga Susy Nobre de Menezes, Movimento Saúde Comunitária – Fátima Castro.
16h50min – Troca de ideias
17h10min – Apresentação Artística
17h30min – **Lançamento do livro - Cultura de Paz, Ética e Espiritualidade II** – Profª Kelma Matos (Organizadora) – Auditório Valnir Chagas.

Sexta – Feira, 02-12-2011

Manhã
08h00min às 11h20min– Apresentação dos trabalhos
11h20min - **Lançamento de livro - Corpos de Rua: Cartografia dos Saberes Juvenis e o Sociopoetizar dos Desejos dos Educadores**- Profª Shara Jane H.C. Adad.

Tarde

14h00min- Oficinas Temáticas

- 1 - Direitos Humanos e Cultura de Paz – Rachel Saraiva e Stella Mares (Raízes da Cidadania).
- 2 - Educação em Valores (Sathya Sai) - Inez Cabral (Instituto Sai)
- 3 - Encontro com a Criança Interior - Terapeuta Rita Green
- 4 - Educação Biocêntrica e Espiritualidade - Ruth Cavalcante- Coordenadora e Fundadora do CDH
- 5 - Harmonização e visualização Criativa para a paz- Joyce Carneiro, Dário Gomes e Catarina Matos (UFC)
- 6 - Jogos Teatrais- Ivanildo Ferreira e Carlos Alberto- Pedagogia (UFC)
- 7 - Mediação de Conflito e Cultura de Paz: Sinara Mota Neves – Dra em Educação Brasileira (UFC), Supervisora Escolar da Rede Municipal
- 8 - Pedagogia Espírita – Instituto de Pedagogia Espírita
- 9 - Prevenção do Bulling na Escola - Jackson de Castro - Instituto de Filosofia Espírita
- 10 - Desenvolvendo Consciência de Valores Com Estudantes e Educadores – Silene Medeiros Profª EMEIF João Germano e Aldenora Uchoa - Diretora EMEIF João Germano
- 11 - Valores Humanos na Escola em Cinco Minutos: Profª Patricia Matos.

ANEXO C - Manifesto 2000 – ONU/UNESCO

Reconhecendo minha parte de responsabilidade diante do futuro da humanidade, especialmente para as crianças de hoje e de amanhã, comprometo-me, em minha vida diária, em minha família, meu trabalho, minha comunidade, meu país e minha região a:

- Respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, sem discriminação nem preconceitos;
- Praticar a não-violência ativa, recusando a violência em todas suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, especialmente, aos mais fracos e vulneráveis, como crianças e adolescentes;
- Partilhar meu tempo e meus recursos materiais, cultivando a generosidade, a fim de terminar com a exclusão, a injustiça e a opressão política e econômica;
- Defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, privilegiando sempre a escuta e o diálogo, sem ceder ao fanatismo, nem à maledicência e à recusa do próximo;
- Promover um consumo responsável e um modo de desenvolvimento que tenha em conta a importância de todas as formas de vida e o equilíbrio dos recursos naturais do planeta;
- Contribuir ao desenvolvimento de minha comunidade, propiciando a plena participação das mulheres e o respeito dos princípios democráticos, com o fim de criar, juntos, novas formas de solidariedade

ANEXO D – Letra da Música “A Paz”

A Paz

Roupa Nova (*Nando versão original: Heal the World - Michael Jackson*)

É preciso pensar um pouco nas pessoas que ainda vêm

Nas crianças

A gente tem que arrumar um jeito

De achar pra elas um lugar melhor.

Para os nossos filhos

E para os filhos de nossos filhos

Pense bem!

Deve haver um lugar dentro do seu coração

Onde a paz brilhe mais que uma lembrança

Sem a luz que ela traz já nem se consegue mais

Encontrar o caminho da esperança

Sinta, chega o tempo de enxugar o pranto dos homens

Se fazendo irmão e estendendo a mão

Só o amor, muda o que já se fez

E a força da paz junta todos outra vez

Venha, já é hora de acender a chama da vida

E fazer a terra inteira feliz

Se você for capaz de soltar a sua voz

Pelo ar, como prece de criança

Deve então começar, outros vão te acompanhar

E cantar com harmonia e esperança

Deixe, que esse canto lave o pranto do mundo

Pra trazer perdão e dividir o pão.

Só o amor, muda o que já se fez

E a força da paz junta todos outra vez

Venha, já é hora de acender a chama da vida

E fazer a terra inteira feliz

Quanta dor e sofrimento em volta a gente ainda tem,

Pra manter a fé e o sonho dos que ainda vêm.

A lição pro futuro vem da alma e do coração,

Pra buscar a paz, não olhar pra trás, com amor.

Se você começar outros vão te acompanhar

E cantar com harmonia e esperança.

Deixe, que esse canto lave o pranto do mundo

Pra trazer perdão e dividir o pão.

Só o amor, muda o que já se fez

E a força da paz junta todos outra vez

Venha, já é hora de acender a chama da vida

E fazer a terra inteira feliz (Repetir três vezes)

Venha, já é hora de acender a chama da vida

E fazer a terra inteira feliz

Inteira feliz ...

ANEXO E – Texto “Respeitar a Vida”

Respeitar a vida

*Observe atentamente o caminho que seu coração aponta
e escolha esse caminho com todas as forças*
Provérbio hassídico

Muito tempo passou, desde o início do universo, até surgir a vida humana. E ainda foi preciso muito mais para que aflorassem, no mundo, as mentes inteligentes e capazes dos seres humanos. O mais impressionante é pensar que a vida, que existe há tão pouco tempo, já está ameaçada. Dizem os biólogos que uma espécie viva está desaparecendo do planeta a cada vinte minutos. Em centésimos de segundo, aquelas mesmas mentes inteligentes podem destruir centenas de seres vivos: basta apertar um botão! Com frequência, mostram as estatísticas, um simples apertar de gatilho interrompe uma vida jovem, com sonhos, paixões, talentos.

A violência nas grandes cidades vitima milhares de pessoas, principalmente jovens. Por isso temos que praticar e disseminar, o máximo que pudermos, o resgate da vida, a defesa da vida, o respeito à vida. Precisamos começar refletindo sobre algumas lições que a própria vida nos passa. Em primeiro lugar, é fundamental compreender que, apesar dos surpreendentes avanços da ciência, é absolutamente impossível recriar todas as formas de vida em laboratório. Infelizmente, sabemos destruir, com diversos tipos de armas - nucleares, químicas e biológicas - toda e qualquer vida na Terra. Mas não sabemos como, nem por onde começar a restaurá-la.

Podemos dizer que alguma coisa é viva quando ela gera a si mesma. Se batemos a bicicleta em um poste e alguma parte se quebra, precisamos consertá-la, trocar peças, ajustá-la, refazer a pintura etc. Mas se ralamos o braço, nosso corpo consegue se “consertar” sozinho, pois as células podem se reproduzir e cicatrizar a ferida. Apesar de tão esplêndido, esse fenômeno passa totalmente despercebido aos nossos olhos.

Estamos tão acostumados a encontrar outras pessoas caminhando à nossa frente, a ver as árvores alimentando os pássaros e insetos que esquecemos, literalmente, de admirar a vida em seu mistério. O milagre se tornou comum: mulheres grávidas em países em guerra, ovos eclodindo em terras áridas, a grama brotando das frestas do asfalto de cidades maltratadas pela violência.

A vida é criativa. Observe as folhas de uma árvore. Se olhar atentamente, perceberá que não existe uma folha igual à outra! O mesmo acontece quando observamos as multidões caminhando pelas ruas: quantas pessoas diferentes umas das outras! Na família humana, em todo nosso planeta, abraçamos um número imenso de raças, culturas, religiões, visões de mundo, valores... E, logicamente, é impossível que todo mundo pense do mesmo jeito: alguns gostam do verão, outros preferem o inverno...

O problema começa quando resulta difícil aceitar o ponto de vista do outro. Perdemos a paciência, nos tornamos intolerantes, discutimos e, sem querer, podemos utilizar a violência para lidar com esse conflito. Em uma atitude imediatista e impensada, corremos o risco de desrespeitar a vida, machucando nosso semelhante com palavras, gestos, atitudes... É exatamente assim que começam as brigas e as guerras. E é justamente esta espiral de violência que queremos eliminar.

Para compreender a arte da aceitação do outro, podemos aprender com nossa maior mestra: a própria vida, bem maior do universo, que insiste em pulsar a cada instante. Teima em se concretizar, perfeita e harmonicamente. Observe as bactérias, seres muito simples, de um passado remoto, que “moram” em todas as células humanas, trabalhando no processo de produção de energia, como parceiras em nosso corpo. O que seria do cérebro sem os

pulmões? Os rins sobreviveriam sem seu companheiro coração? Em nosso organismo, podemos afirmar sem pestanejar, existe respeito e ajuda mútua desde a pequena célula até os nossos órgãos mais sofisticados. Todas as pequenas partes trabalham juntas, operando o milagre. Esse é apenas um exemplo de associação, cooperação. Fenômenos de natureza amorosa que sustentam o princípio da vida. Vamos continuar estudando a vida: ao caminhar em uma mata ou à beira-mar, observando um pôr-do-sol, estabelecemos uma sensação imediata de paz, acolhimento, e harmonia com a Terra. O mesmo podemos dizer quando uma mãe abraça seu bebê. O amor é o combustível fundamental da humanidade, o alicerce da vida no planeta. É um bem-estar espontâneo, fácil, natural, que precisa ser redescoberto. Cabe a cada um de nós empreender essa viagem interior, ao encontro da bondade humana, virtude presente em todas as culturas.

Mas e no nosso organismo maior, a sociedade? Existe essa mesma sintonia? O que seria de nós sem os empregados das usinas hidroelétricas que produzem energia? Sem os padeiros, médicos e lixeiros? Músicos, jornalistas e camponeses?

Dependemos uns dos outros para sobreviver... Infelizmente, esse fato é freqüentemente esquecido, nos diversos cantos do planeta, a cada instante. Se pudéssemos observar com uma lente de aumento a saúde da sociedade humana, perceberíamos muita dor e sofrimento. Muitos não encontram oportunidades de moradia, alimento, trabalho. A desigualdade social é uma dura realidade de nossos dias, uma situação de profundo desrespeito à vida.

Será que podemos fazer algo para construir um mundo mais justo, mais cooperativo?

As injustiças e desigualdades são tantas que, muitas vezes, é mais cômodo nos sentirmos magoados e revoltados... Mas, de alguma maneira, precisamos aprender que a paz está em nossas mãos: a sociedade do futuro depende de nós!

Cabe a cada um de nós cuidar da vida, em seu aspecto pessoal, social e planetário.... da natureza à nossa volta, lembrando que todo ser vivo é um milagre.... de nossa comunidade, de nosso bairro, de nossa família. Ouvindo os jovens, garantindo que possam se expressar e que sejam atores de seu próprio destino.... da sensibilidade do nosso coração, oprimido em uma sociedade onde existe guerra, destruição da natureza.

Em paz, em cinco minutos de silêncio, podemos ouvir nosso coração dizer qual é a melhor música para a nossa saúde, os melhores passatempos, as melhores leituras, como ajudar um semelhante.... do nosso corpo. E isso não significa “malhação” e cosméticos. Mas tratar e amar o corpo com a sabedoria que ele merece, sem contaminá-lo com substâncias perigosas à saúde.... das palavras que dizemos. Podemos ser violentos com as pessoas dependendo das palavras que escolhemos e da maneira como nos expressamos.... do nosso olhar. Os olhos são os espelhos da alma: revelam a verdade dos sentimentos. No olhar não há mentira. Com ele dizemos “como você é chato!” ou “te amo!”

Vamos respeitar a vida cuidando...

ANEXO F - Técnica “Colcha de Retalhos”

Colcha de Retalhos

Quantas vezes sentamos ao lado de nossos avós ou mesmo de nossos pais para escutar aquelas longas histórias que compuseram a vida e a trajetória da nossa família e, portanto, a trajetória de nossa vida? Quantas vezes paramos para pensar na importância do nosso passado, nas origens de nossa família, e mais, de nossa comunidade? Indo um pouco mais longe, quantas vezes paramos para pensar de que forma a cultura da nossa cidade e de nosso país influencia o nosso modo de ver as coisas?

Pois é. Nós somos aquilo que vivemos. Somos um pouquinho da vida de nossos pais e avós, somos também um pouquinho da nossa casa, do nosso bairro, das pessoas que estão à nossa volta, seja na cidade ou no país onde vivemos. Isso é o que se chama identidade cultural. E esta é uma atividade que ajuda a buscar essa identidade — o que significa buscar a nossa própria história, conhecermos a nós mesmos e a tudo que nos rodeia. Buscar a identidade cultural é “entender para respeitar” nossos sentimentos e os daqueles com quem compartilhamos a vida.

M A T E R I A L

- Texto, folhas de cartolina branca, pincéis atômico, cola, folhas de papel para anotações, caneta.

C O M O S E F A Z

1ª Etapa — **História de Vida**

Peça a todos os participantes para lembrar um pouco de suas histórias pessoais e das histórias de suas famílias pensando em suas origens, em sentimentos e momentos marcantes, em sonhos... Enfim, em tudo aquilo que cada pessoa considera representativo de sua vida. Depois disso, peça aos participantes para desenharem símbolos e figuras ou escreverem palavras relacionadas às suas lembranças. Esse é um momento individual, que deve levar o tempo necessário para que cada um se sinta à vontade ao expressar o máximo de sua história de vida. Quando todos terminarem, proponha a composição da primeira parte da Colcha de Retalhos, colando os trabalhos de cada um, sem ordem definida.

2ª Etapa — **História da comunidade**

Esta etapa exige muito diálogo entre os participantes, que devem construir a história da comunidade onde vivem e/ou trabalham. O grupo escolhe alguns fatos, acontecimentos e características da comunidade para representá-los também em pedaços de papel numa criação coletiva. Todos os desenhos ou palavras escritas, depois de terminados, deverão ser colados compondo um barrado lateral na colcha.

3ª Etapa — **História da cidade, do país, da Terra**

A partir daqui, a idéia é dar continuidade à colcha de retalhos, criando novos barrados, de forma a complementá-la com a história de vida da cidade, do país, do mundo e até a do universo. Não há limites nem restrições. O objetivo principal é estimular nos participantes a vontade de conhecer e registrar a vida, em suas diferentes formas e momentos. Desse modo, poderão se sentir parte da grande teia da vida.

ANEXO G – Texto “Solidariedade”



SOLIDARIEDADE

Ajude você também!
 Nunca faça tudo...
 Mas sempre faça tudo que puder.
 Seja em um simples gesto,
 ou seja um abraço em um momento de alegria,
 ou apenas como mero ato de respeito...
 que seja um carinho.
 Deixa as diferenças de lado,
 todos somos iguais...
 ou pelo menos deveríamos ser,
 todos choramos por algo...
 ou pelo menos deveríamos chorar,
 todos lamentamos por alguém...
 ou deveríamos apenas ter alguém,
 todos sentimos a esperança da vida...
 ou pelo menos deveríamos ter o direito de viver.
 Ajude, pois, em um momento como este...
 Não existe nem eu nem você,
 Não existe nem meu nem seu,
 Apenas existe nós.
 E por mais que o ser humano diga ser o animal mais esperto de todos...
 Ele ainda não aprendeu,
 Que não importa o quanto dinheiro você tem...
 E sim quantas pessoas você fez sorrir ao longo da sua vida.
 Algumas coisas na vida não são nossos pais que ensinarão,
 Não serão nossos amigos que ensinarão.
 Algumas coisas na vida, vem de dentro.
 Vem daquele que é o único que pode mudar o mundo.
 Vem de você!
 Seja solidário com o próximo, pois, o próximo pode ser você,
 E não se esqueça...
 que por mais que você ache que não pode...
 que por mais que as pessoas coloquem obstáculos...
 você pode...
 você deve...
 você precisa...
 pelos menos tentar fazer alguma coisa que possa ajudar alguém,
 para que no fim...
 você possa dizer:
 Valeu a pena!

ANEXO H – “Redescobrir a Solidariedade” Redescobrir a solidariedade

*Quem faz o próximo sofrer pratica o mal contra si mesmo.
Quem ajuda aos outros ajuda a si mesmo*
Leon Tolstoi

Por que a sensação de solidão é tão comum em nossos dias? Pode ser por não nos sentirmos parte da família humana, com a qual precisamos nos unir, trocar idéias, nos relacionar. Por que isso acontece principalmente nas grandes cidades? Vamos pensar juntos...

No começo da noite, em muitos lugares do mundo, as pessoas voltam para casa após um dia de trabalho, estudo e ocupação. Ao entardecer, a maioria de nós, habitantes dos centros urbanos, não consegue admirar, no meio dos prédios e da iluminação das ruas, como é bonita a chegada da noite. Esquecemos do magnífico céu estrelado pairando sobre nossas cabeças e passa despercebido que todos somos irmãos, filhos e filhas de um fenômeno muito raro, que é a vida.

Banalizados pelo cotidiano e movidos por um gesto rotineiro, damos uma pausa ao nosso corpo, depois de uma dura jornada. Apertamos o botão da televisão. Várias telinhas ligadas, em diversos lares do mundo, mostram cenas de um colorido fantástico. Na novela das oito, a atriz desfila, com seu corpo perfeito, as roupas da moda. Imagens de carrões e riqueza, seja nas propagandas ou nos filmes, passam a mensagem de que luxo, beleza do corpo e sucesso são os objetivos fundamentais da vida.

Esse culto a uma imagem bonita e rica gera um modelo de perfeição impossível de ser alcançado. Mas alimenta, economicamente, vários setores da sociedade. De alguma maneira, todos entramos no embalo desse movimento insaciável e imediatista, onde o individualismo e a competição são personagens principais no cenário da sociedade financeira. Porém, poucos são os privilegiados que têm esses recursos.

Na televisão vemos também o noticiário. Tomamos conhecimento de que o que ganham as duzentas pessoas mais ricas do mundo é igual ao que ganha quase 40% de toda a humanidade. Ao mesmo tempo, vemos cenas de fome e de dor no meio da riqueza! Indignados pelo sofrimento causado por essa desigualdade, automaticamente compartilhamos essa angústia com os demais e, nesse instante, nos unimos à família humana. A solidariedade nos diz: pertencemos a um conjunto, a um todo. Somos um corpo único, onde cada parte sustenta a outra. Essa consciência nos faz pertencer à coletividade.

O que acontece a alguém, de alguma forma, acontece conosco ou se reflete na nossa vida. Daí surge o significado de solidariedade: sentimento que leva os seres humanos a se auxiliarem mutuamente, partilhando a dor com o outro ou se propondo a agir para atenuá-la.

A solidariedade nos distancia da angústia, do isolamento, e nos transporta para o aconchego do convívio: o chocolate quente compartilhado nas noites de inverno, o acalento da mãe ao choro da criança, o abraço amigo na perda de um ente querido. A solidariedade é a magia que nos faz pertencer a uma sociedade e não a uma multidão de vidas desagregadas. Queiramos ou não, temos os mesmos interesses, traçamos em conjunto a mesma história.

A solidariedade é, também, o alicerce que nos sustenta para enfrentar os conflitos que sempre fizeram parte da vida.

Desacertos e sofrimentos estão presentes em todas as esferas: veja a terra árida após a queimada, os rios transbordando nas matas, a lava do vulcão petrificando os animais. A história da Terra, da humanidade, da nossa vida, é marcada por conflitos em diversas situações limites: doença, desemprego, desilusão amorosa, fracasso, morte e solidão. Cabe a cada um aprender a lidar com eles, apoiando e sendo apoiado por outros homens e mulheres.

É preocupante pensar que os meios de comunicação desviam nossa atenção da solução dos problemas sociais mais urgentes: as dificuldades para sustentar uma família, a educação das crianças, as filas nos hospitais. Redescobrir a solidariedade é perceber que não somos indivíduos sem vínculos. Fazemos parte da espécie humana. Somos amor, sonho, alegria. Dependemos de nossa comunidade. Estamos ligados à nossa história e aos nossos descendentes. Somos herdeiros e agentes de cultura. Somos cidadãos do planeta Terra.

Temos pela frente o desafio de estar atentos a problemas mais essenciais de nosso tempo e de nossas vidas. É o momento de perguntar: estamos realmente envolvidos com os problemas sociais e ambientais? Lucro ou beleza equivalem a felicidade? Sou solidário com as pessoas, preocupado com a sociedade ou penso mais nos meus interesses pessoais? Estou disposto a ajudar pessoas de cor, nível social e religião diferentes?

Movidos pelo sonho de continuar ajudando, enquanto houver uma só pessoa necessitada, vamos nos lembrar de quatro saberes importantes para deixarmos de ser SOLITÁRIOS e nos tornarmos SOLIDÁRIOS:

ALIENAÇÃO • Estamos nos acostumando com as injustiças e criamos uma espécie de apatia coletiva que nos impede de agir para viabilizar um mundo melhor. Toda ação é válida, não importa quão pequena ela seja.

SAÚDE COLETIVA • Cada habitante da Terra desempenha seu papel na saúde do mundo. Não podemos dar as costas aos milhões que sofrem.

RIQUEZA E POBREZA • Os recursos do planeta seriam suficientes para preencher as necessidades de todos os habitantes, desde que distribuídos com justiça. Desperdiçamos toneladas de alimentos e milhões passam fome.

PODER PESSOAL • Nossas atitudes podem ser transformadoras para o meio que nos cerca. Como uma alavanca que impulsiona um mecanismo, podemos gerar um poderoso movimento por meio de nossas atitudes. Seremos, então, co-protagonistas no palco de nossa história.

ANEXO I – Texto “Ouvir para Compreender” Ouvir para compreender

*Em um diálogo não há a tentativa de fazer prevalecer
um ponto de vista particular, mas a de ampliar a
compreensão de todos os envolvidos*

David Bohm

Da mesma forma que a riqueza da natureza está em sua biodiversidade, a riqueza da humanidade está em suas múltiplas culturas. As diferentes histórias dos povos articulam saberes, experiências, modos de ver e de sentir o mundo pela tradição oral ou escrita, pela arte, pela espiritualidade, pela ciência. Seria impossível compilar a trajetória de todas as culturas porque muitas já desapareceram completamente.

Outras deixaram fragmentos de suas atividades e aspirações por meio dos quais nos comunicam um repertório de informações. Povos pré-históricos, por exemplo, “falam” conosco em suas pinturas feitas nas cavernas: contam sobre suas estratégias de caça, seus alimentos, suas crenças e sua organização social.

Comunicar, transmitir vivências e habilidades é uma característica da condição humana - o que permite a cada geração apresentar novos desafios. Somos curiosos e criativos - quando não estamos atrás de respostas para nossas dúvidas, levantamos novas dúvidas para responder.

Entretanto, compreender o passado e mesmo o que está hoje à nossa volta requer de nossa parte uma abertura, uma disposição para estabelecer pontes de ligação e nos aproximarmos dos outros, sejam eles pessoas, culturas, animais ou a própria natureza. Tudo e todas as coisas, pela simples presença, estão “expressando”, “comunicando” algo que podemos compreender se estamos receptivos. Se estamos disponíveis ao diálogo, que não precisa ser constituído por palavras. Em certas ocasiões, olhares, gestos, toques e até silêncios são mais eloqüentes que discursos!

Às vezes acreditamos já saber o que os outros têm para nos dizer. E com isso perdemos a magnífica oportunidade de aprender e experimentar coisas novas. Os preconceitos, a intolerância, os fanatismos, as supostas “certezas” são os maiores entraves para estabelecer linhas de comunicação e relacionamentos confiáveis, onde a reciprocidade e o respeito mútuo semeiam o terreno do entendimento. Culturas diferentes, crenças diferentes, modos de pensar diferentes, valores diferentes não são necessariamente fonte de divisão, muito menos de confronto. Afirmar a própria identidade pela negação dos outros empobrece e compromete o desenvolvimento pessoal. Com essa atitude, em vez de valorizar a originalidade, as diferenças que todos temos a oferecer, gastamos nossa energia em confrontos com tudo aquilo que é diferente. Cada um de nós dispõe de uma “janela” para ver e sentir o mundo. E tudo aquilo que percebemos vem “carregado” da nossa história particular e única. Isso é o que nos torna singulares.

Porém, às vezes nossa “janela” fica estreita demais, não percebemos realmente o que acontece. Estamos tão ocupados com nós mesmos que somos incapazes de entender as pessoas. Há alguns dias estava aguardando para atravessar a rua quando vi um garoto correr entre os carros, atrás de uma bola. Ele conseguiu pegá-la e foi direto para um carro onde uma menina sentada no colo da mãe esperava de braços abertos. A mulher, sem dizer uma palavra, estendeu a mão com umas moedas para o garoto. Ao que ele, sem jeito, respondeu: “Não, senhora, sua filha deixou cair a bola e eu apenas a devolvi!”

Ampliar a percepção, abrir espaços novos de conhecimento e compromisso com a realidade são instrumentos essenciais para democratizar nossas relações, tanto no plano mundial quanto no doméstico, com outros povos e também com outras espécies. A arrogância originada da percepção estreita das coisas deu origem a atrocidades e barbáries como a

escravatura e a exploração predatória da natureza. Quando a percepção sintoniza apenas interesses particulares, desarticulados das necessidades coletivas, ou seja, do bem comum, existe confronto e desentendimento.

Frutos da violação dos direitos fundamentais, que promovem igualdade de oportunidades para todos. A capacidade de ampliar a percepção da realidade, de conhecer, compreender e de criar vínculos significativos com os outros é própria da condição humana. Do mesmo modo que é próprio da aprendizagem descobrir diferenças, identificar semelhanças, encontrar complementaridades. Assim, para entender em que mundo estamos e para onde desejamos seguir é preciso reconhecer que existe uma infinidade de protagonistas no cenário da vida. E que todos têm o legítimo direito de expressar suas identidades e de buscar espaços comuns de associação.

Visitar feiras de imigrantes, participar de diferentes festividades populares, assistir a diversas formas de culto, ir a exposições de artesanato regional, experimentar comidas de outras comunidades ou países, conhecer a história de povos distantes pesquisando a música e expressões de sua arte - essas são maneiras de ampliar a nossa compreensão da pluralidade do mundo. Mundo onde os conflitos e as desigualdades resultam da relação de dominação que impõe determinada ordem sociopolítica, étnica, religiosa ou econômica. Essa imposição propõe um “enquadramento” que desrespeita as peculiaridades dos povos pautados por um repertório de valores diferente do “estabelecido”, e que buscam manifestar sua identidade, sua autonomia e seu sentido de vida.

Em tempos de globalização das comunicações, o isolamento seria uma opção suicida. Mas a interdependência planetária exige um compromisso por parte de todas as nações. O compromisso de preservar a diversidade cultural - o mais precioso patrimônio construído pela humanidade - e de impedir qualquer forma de exclusão, promovendo o acesso aos bens naturais, sociais, culturais e científicos. O particular e o universal não são excludentes, podem e devem alimentar-se mutuamente, humanizando as relações entre próximos e distantes, democratizando o conhecimento e criando oportunidades novas de convívio amparado na justiça e na ética solidária.

O espírito da compreensão pressupõe partilhar saberes, cooperar na construção de projetos de cidadania planetária, criar parcerias com culturas regionais, promover a difusão de histórias ancestrais. O espírito da compreensão implica aprender em conjunto, abraçar junto, pensar e sentir junto, ficar incluído, fazer parte. Perceber nosso horizonte comum é reafirmar as sábias palavras de Terêncio, escritor romano de comédias: “Sou humano, nada do que é humano me é alheio”.

ANEXO J – Texto “Ser Generoso” Ser generoso

A generosidade - o amor - é o fundamento de toda socialização porque abre um espaço para o outro ser aceito como ele é. E, a partir daí, podemos desfrutar sua companhia na criação do mundo comum, que é o social
Humberto Maturana

Todos os dias nos beneficiamos de milhares de atos generosos e nem percebemos! Alimentos com maior valor nutritivo, roupas mais adequadas ao nosso clima, novos medicamentos para aliviar a dor ou erradicar uma doença, casas feitas com materiais mais baratos e ecologicamente sustentáveis... Isso acontece porque, todos os dias, centenas de fundações sem fins lucrativos oferecem seus recursos econômicos para incentivar a pesquisa e fazer descobertas cujo propósito é melhorar a vida das pessoas.

A generosidade está presente mesmo nas coisas menos imediatas para a sobrevivência humana. Nos museus de arte, por exemplo, grande parte das obras, que estão lá para enriquecer nosso senso estético e cultural, vem de doações particulares. Famílias que têm o privilégio de possuir objetos valiosos abrem mão deles por entender que são demasiado preciosos para decorar apenas uma residência, onde seriam apreciados por poucas pessoas.

Apesar desse “anonimato” característico de muitas ações generosas (quem ajuda não conhece o ajudado; quem recebe ajuda não sabe quem ajudou), felizmente, a generosidade, em si, está cada vez mais “visível”. Basta ligar a TV para conferir: a cada pouco pipoca uma campanha de solidariedade e os noticiários mostram variados programas de trabalho voluntário. Adultos, jovens e crianças de todas as classes sociais, raças e crenças estão dedicando seu tempo e seu talento a ações comunitárias, populações menos favorecidas, doentes internados em hospitais, instituições que atendem crianças necessitadas de cuidados especiais, programas de reforço escolar e alfabetização eletrônica... Enfim, estão participando de propostas que abrem caminho para uma sociedade mais democrática, cujos recursos e conquistas possam ser usufruídos por todos.

A generosidade não é um direito, tampouco um dever. Não é regida por leis. É fruto da nobreza de caráter, uma virtude que nos faz sentir parte de algo maior que nós mesmos, que nossa família ou que nosso país. Ela nos humaniza e nos mostra que, no essencial, somos todos iguais: evitamos sofrer; buscamos felicidade, paz, justiça, realização; desejamos ser queridos e respeitados.

Ninguém, em são juízo, fica indiferente ante as inundações na Ásia ou a miséria na África. Nos sentimos irmanados com esses povos, embora tão distantes, e sentimos vontade de fazer algo. Não importa a forma da contribuição — alimentos, conhecimentos, dinheiro, tempo, conforto espiritual. Só o fato de participar da reparação já renova nossas forças e fortalece àqueles que auxiliamos.

Entretanto, a generosidade não se expressa apenas nos momentos de aflição. Na semana passada, uma colega de trabalho fez aniversário e nossa turma deu a ela uma caixa de bombons. Contenta com a surpresa, ela abriu a caixa, pegou um e ofereceu o restante para nós, dizendo que eles eram mais gostosos quando compartilhados. Foi um gesto e tanto! Todos ficamos duplamente felizes: pela felicidade que proporcionamos a ela lembrando de seu aniversário e pela atitude generosa com que nos retribuiu.

Uma das características mais evidentes da generosidade é essa naturalidade que dispensa qualquer tipo de recompensa, que se satisfaz em si mesma. Outra é a liberdade: ninguém é obrigado a ser desprendido nem a estar disponível para os outros. Mas todos gostaríamos de ter essas atitudes porque inspiram confiança e criam uma atmosfera amigável

à nossa volta. Isto nos leva a pensar que a generosidade também é contagiante. Envolve a quem dá e a quem recebe, eleva a auto-estima de ambos.

Do lado oposto, a avareza e o egoísmo causam distanciamento e desconforto. Os egoístas só pensam em seus próprios interesses; imaginam que o mundo foi criado para satisfazê-los e as pessoas, para servi-los. São incapazes de perceber as aspirações dos outros — “as suas são mais urgentes e importantes”. É como se estivessem ofuscados pelo brilho de si próprios, impedidos de enxergar os outros e, conseqüentemente, de criar vínculos afetivos sinceros e duradouros. Quem tem atitudes gananciosas machuca os que estão a seu lado e termina sozinho.

Às vezes, somos egoístas e só vamos nos dar conta disso depois de ver o estrago causado, a pessoa querida magoada, a situação difícil de remediar. Se não ficarmos atentos, acabaremos incorporando esse comportamento que prejudica quem está à nossa volta e a nós mesmos! Para mudar esse quadro, é preciso ser forte. É necessário encarar a questão com honestidade e resistir à tentação de encontrar desculpas para manter esse hábito.

Ninguém está condenado a repetir os erros. Podemos nos reeducar continuamente, se estivermos abertos aos outros e à realidade. E não faltam referências de generosidade e altruísmo para nos inspirar e encorajar. Irmã Dulce e Betinho, por exemplo, são excelentes modelos. Ler seus livros e acompanhar as obras que eles fundaram e que beneficiam milhares de pessoas, inclusive a nós mesmos, é uma boa forma de começar a compreender o potencial da generosidade. Não há tantas irmãs Dulces nem tantos Betinhos espalhados pelo mundo. Mas também nós não precisamos ser igual a eles. Apenas tomar suas obras como base para pensar:

“E eu, o que poderia fazer? O que tenho a oferecer?” Você pode até não ter reparado. Mas seguramente tem uma palavra de estímulo, um gesto amigo, um livro que pode ser útil a outra pessoa. E seguramente tem alguém por perto precisando dessa força. Ninguém é tão pobre que não tenha algo para dar; ninguém é tão rico que possa dispensar um sorriso amistoso.

Ninguém é tão pobre que não tenha algo para dar; ninguém é tão rico que possa dispensar um sorriso.

ANEXO K – Texto “Rejeitar a Violência”

Rejeitar a violência

O primeiro princípio da ação não-violenta é a não-cooperação com tudo que é humilhante
Mahatma Gandhi

Assim que se vê livre da casca do ovo, a tartaruga marinha corre para o mar. Imediatamente pronta para a vida, ela não tem dúvidas sobre o que fazer, nem erra o caminho para o seu destino natural. Quem dera fosse assim com os humanos! Nós não só precisamos de muita ajuda e treino até conseguir ficar em pé, como às vezes levamos anos para encontrar a melhor direção a seguir. O ser humano, não há dúvida, não se cria nem se forma sozinho. Outras pessoas nos alimentam, cuidam de nós quando ficamos doentes, nos dão o afeto que vai se tornar o alicerce de nossa identidade, nos ensinam a descobrir um passado com outras culturas e civilizações que nos fazem entender as relações humanas. Relações experimentadas a cada dia, na família, na escola, no trabalho, no lazer.

Mas se está claro que dependemos dos outros para viver, que sempre estaremos junto com os integrantes de qualquer grupo ao qual pertencermos, não é tão simples administrar essa convivência. Não é fácil nos articular em sociedade de forma que todos possam crescer e expressar seus desejos, sem ferir o direito dos outros fazerem a mesma coisa. Ou seja, estar juntos exige cuidados, concessões mútuas, reciprocidade, confiança. Todos esses pilares do convívio social sofrem abalos (algumas vezes fatais) quando atingidos por atitudes de violência, destruição, exploração, humilhação. Nesses momentos, todos perdem, ninguém se beneficia.

Mesmo que a curto prazo pareça haver um “ganhador”, ele próprio pode ser o “perdedor” no próximo confronto. E assim se delinea o infernal ciclo da violência, comprovado pelos casos de vinganças e retaliações noticiados todos os dias na TV e nos jornais.

Recorrer à violência significa abrir mão de tudo o que aprendemos e conquistamos durante um processo milenar de civilização. Significa ignorar avanços como a abolição da escravidão; a derrubada de regimes de governo opressores; a Declaração Universal dos Direitos do Homem, com o reconhecimento de que todas as raças, culturas e expressões religiosas têm o mesmo valor e enriquecem a diversidade humana; o direito universal à Educação e a usufruir o patrimônio cultural de nossa espécie; a justiça que garante às mulheres o exercício pleno de suas capacidades; os direitos dos trabalhadores de reivindicar melhores condições para o exercício de suas profissões; a opção na Constituição Federal de garantir cidadania plena à infância e à juventude, regulamentada depois pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, que abriu caminhos sem precedentes para assegurar direitos individuais e sociais.

Sabemos que essas conquistas, entre outras, ainda não são suficientes para atender às nossas necessidades de segurança, oportunidades, conhecimento, lazer, exercício de cidadania, liberdade, criatividade. Porém, a maior parte dessas vitórias foi possível porque pessoas se dispuseram a negociar, argumentar, dialogar, buscar consenso, resistir e não cooperar com injustiça e abuso de poder.

Na História, temos dois exemplos de compromissos com a liberdade e com a justiça sem apelo à força física: Mahatma Gandhi e Martin Luther King. Cada um deles, em contextos sócio-políticos e geográficos distintos, enfrentou a opressão, a humilhação e a mentira. Cada um escolheu, à sua maneira, métodos não-violentos de libertar seus povos, restabelecer o direito e encontrar saídas para o convívio pacífico.

Esses homens provocaram transformações irreversíveis porque suas propostas não eram destruir o opressor, e sim libertar as pessoas da opressão.

Para isso, é preciso entender que existe diferença entre a injustiça e o injusto, a maldade e aquele que a pratica. Gandhi costumava dizer: “Pode-se garantir que um conflito foi solucionado segundo os princípios da não-violência se não deixa nenhum rancor entre os inimigos e os converte em amigos”. Embora pareça apenas um conjunto de palavras bonitas, essa diretriz foi testada na prática, com muitos de seus oponentes, que se tornaram seus admiradores e até colaboradores.

Não é fácil dominar a própria violência, até porque não é fácil reconhecer que somos potencialmente violentos — seja em pensamentos, gestos ou omissões. Sempre arranjam boas justificativas para nossas atitudes. “Você foi injusto comigo”, “invadiu meu espaço”, “me traiu”. Essas são queixas que temos dos outros e os outros, de nós. Se compreendermos isso, se aceitarmos que nem sempre estamos com a razão, faremos cobranças (aos outros e a nós mesmos!) mais justas e mais humanas.

Como um bumerangue que volta ao ponto de partida, o uso da violência para compensar frustrações e desapontamentos resulta em sentimentos de impotência e em mais frustração. Ao agredir alguém, damos a essa pessoa o direito de nos agredir também, e acabamos por “armar” o outro com os mesmos instrumentos dos quais queremos nos desvencilhar.

Esse círculo vicioso só se quebra se resistirmos ao ímpeto emocional, ao ódio e à raiva — barreiras que ofuscam sentimentos preciosos como a compaixão, a solidariedade e a capacidade de perdão. “Perdi a cabeça”, “fiquei fora de mim”. Não são essas as expressões que usamos toda vez que agredimos alguém? E o que elas querem dizer? Que reconhecemos ter agido por impulso, de modo irrefletido e ignorante. Mais ainda, que não aceitamos esse comportamento como digno de nós mesmos — e, igualmente, não o aceitamos no outro.

Se dirigimos nossa indignação ao alvo errado, isto é, se combatemos o agressor, em vez de combater a agressão, perdemos a oportunidade de estabelecer uma nova relação com o outro. Além de, em grande parte dos casos, alimentarmos o ciclo vicioso da violência, quando a vítima reage, se tornando um novo agressor.

Nós humanos, assim como os primatas, somos sensíveis ao princípio de empatia, uma espécie de tendência para se colocar no lugar da outra pessoa. Esse sentimento nos faz solidários ao sofrimento das outras pessoas, sobretudo se formos nós os agentes dessa aflição. Nessas circunstâncias, experimentamos um misto de arrependimento, vergonha e compaixão. Pensamos em fazer qualquer coisa para voltar atrás e evitar o acontecido. Tal sensação, apesar de dolorosa, mostra a aspiração natural de não desejar prejudicar ninguém.

A violência, entretanto, nem sempre tem um alvo preciso ou um agressor identificável. Há violência nos preconceitos que impedem uma pessoa de exercer seus direitos e desenvolver suas potencialidades pelo simples fato de ter uma raça, um gênero, uma cultura, uma condição social, uma religião, uma capacidade física especial.

Há violência nos sistemas políticos e econômicos que reforçam disparidades de oportunidades, erodindo o tecido social e gerando exclusão, desemprego, miséria e indignidade.

Há violência nos desvios de recursos públicos que deveriam promover plena sociabilidade, fundada na segurança que nasce da liberdade e da igualdade de acesso aos bens naturais e culturais que são patrimônio de todos — e não apenas de alguns.

Há violência nos discursos que domesticam e criam resignação, ao repetir uma e outra vez que “o mundo é assim mesmo, sempre houve guerra e injustiça”, desencorajando qualquer proposta nova de organização social e de uma cidadania ativa e responsável.

A violência não é uma expressão de justiça, de felicidade, nem de amizade. Estas promovem o acolhimento e a troca, buscam o convívio, o estar junto para partilhar e aprender, para criar, desafiar e construir futuros nunca imaginados, mas sempre possíveis. Esse desejo foi, até agora, o sustentáculo da nossa espécie — o que confirma e renova a nossa esperança.

ANEXO L – Texto “Preservar o Planeta” Preservar o planeta

*O homem não teceu a teia da vida. Ele é apenas um de seus fios.
O que quer que faça à teia, ele faz a si mesmo*
Chefe Seattle

Uma das mais fascinantes imagens que nossos olhos podem admirar graças à evolução da tecnologia é, sem dúvida, a vista da Terra no espaço! Nosso planeta reluz como uma pérola azul mergulhada em um mar infinito, cujo mistério desafia a mente humana. Sabemos apenas que o universo é absurdamente imenso e, por mais que telescópios poderosos insistam em procurar sinais de vida pelas galáxias, pelo menos até agora, não temos notícias de que exista vida inteligente em outro lugar. Só aqui na Terra!

Olhando o planeta bem de perto, somos brindados com outra beleza: a fina camada de solo que recobre sua superfície. Essa terra foi palco de muitas histórias, desde que surgiu o primeiro homem das cavernas. Sobre ela floresceram as mais variadas culturas, seus sonhos, seus ódios, seus amores. Fósseis delicadamente escondidos nas suas entranhas comprovam que ela foi o útero e o berço de muitas e diferentes espécies já desaparecidas.

Foi neste planeta azul que a espécie humana surgiu e evoluiu, dotada de um cérebro muito sofisticado!

Aprendemos matemática e filosofia; descobrimos, criamos e inventamos coisas incríveis e belas como o raio *laser* e os painéis grafitados. Porém, ainda tiramos “nota baixa” em uma das mais importantes lições: preservar nosso planeta, nossa casa. Esquecemos que dependemos da Terra para nossa sobrevivência, assim como um bebê precisa da mãe para se desenvolver com saúde. Parece não notar que neste planeta estão a água que bebemos, o solo em que plantamos, o ar que respiramos!

Aqui convivemos com as algas que produzem oxigênio; com as bactérias que reaproveitam as folhas mortas da floresta; com os pássaros que carregam sementes para que árvores possam brotar em lugares distantes. E todos colaboram, sem exigências, para a continuidade da vida. Ao contrário de nós, humanos.

Apesar de termos o cérebro tão desenvolvido (maior do que o dos macacos!), somos os seres que mais destroem seus semelhantes. Por que eliminamos uma espécie viva a cada vinte minutos? Por que inventamos armas capazes de acabar com a vida no planeta rapidamente? Por que um quarto da água doce do mundo não pode ser reaproveitada?

Afinal, como fazer para não prejudicar a saúde de nossa própria Mãe, o nosso planeta? O primeiro passo é compreender que, na natureza, tudo depende de tudo e todos dependem de todos. Os seres vivos, o ar, a água, o solo, a luz estão ligados entre si na complicada trama da vida. Uma seca no Brasil afeta o preço das laranjas na França; a fumaça dos escapamentos dos carros em São Paulo contribui para o aumento de temperatura de todo o globo; as políticas agrícolas, decididas pelos políticos nos quais votamos, interferem na qualidade da água que, por sua vez, tem implicações em nossa saúde.

Esse é o desafio do homem e da mulher do século 21: progredir em termos éticos e sociais, e preservar o planeta. Não se trata de uma tarefa simples, mas é perfeitamente viável se cada um de nós fizer sua parte.

Mãos à obra! Vamos...

DESPERTAR nossos sentidos para a realidade. Tomar conhecimento do que está acontecendo no país e no mundo. Refletir sobre as causas da pobreza e das devastações ambientais.

FORTALECER O CORPO E A MENTE. Procurar práticas físicas e meditativas que propiciem serenidade. Evitar a “poluição” do organismo com substâncias nocivas. Nos

alimentar do contato humano, de leituras e de filmes preocupados em propor um mundo mais justo.

ESTAR DISPOSTOS a reconhecer e tratar nosso mundo interior, nossos sonhos e problemas. Buscar auxílio, se necessário. Ouvir a mensagem trazida por nossos sentimentos.

EDUCAR A COMUNIDADE. Quebrar a acomodação dos outros por meio de cartas, aulas, encontros entre vizinhos etc. Aproveitar as conversas com familiares e amigos para analisar criticamente a realidade. Colaborar para a alfabetização e a educação de outras pessoas.

ORGANIZAR eventos, passeios na comunidade com fins educativos em relação à paz, ao meio ambiente, à sociedade. Participar de organizações voltadas à saúde pública, à inclusão social e à ecologia.

VOTAR de maneira consciente, preocupada com o bem comum. Pressionar os parlamentares e governantes com vistas ao desenvolvimento de políticas a favor da paz e da melhoria de vida.

ESTAR ATENTO às situações prejudiciais ao meio ambiente: ações destruidoras em áreas de conservação, desmatamentos ilegais, rios que recebem dejetos tóxicos, contaminação por agrotóxicos, poluição de todo o tipo. É possível denunciar essas violações para organizações não governamentais (ONGs) ou para órgãos públicos dedicados à preservação ambiental.

CONSERVAR os recursos naturais. Plantar árvores, ajudando a combater o efeito estufa. Não queimar ou desmatar áreas com vegetação.

RESPEITAR os outros, independentemente do nível social, da cor, do sexo ou da religião. Acolher e ponderar sobre outros pontos de vista.

REFLETIR sobre o lixo: de onde veio, para onde vai. Consumir moderadamente, dando preferência a produtos não tóxicos, biodegradáveis, recicláveis, com menos embalagem.