

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

VERÔNICA SALGUEIRO DO NASCIMENTO

**A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ NAS  
ESCOLAS: a ótica das juventudes**

Fortaleza  
2009

VERÔNICA SALGUEIRO DO NASCIMENTO

**A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ NAS  
ESCOLAS: a ótica das juventudes**

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

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos.

Fortaleza  
2009

"*Lecturis saltem*"

Ficha Catalográfica elaborada por  
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593  
tregina@ufc.br  
Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

N199p

Nascimento, Verônica Salgueiro do.

A promoção da cultura de paz nas escolas [manuscrito] : a ótica das juventudes / por Verônica Salgueiro do Nascimento. – 2009. 144f. ; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza(CE), 19/10/2009.

Orientação: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Kelma Socorro Lopes de Matos.

Inclui bibliografia.

1- JOVENS E PAZ – FORTALEZA(CE). 2- MOVIMENTO DA JUVENTUDE – FORTALEZA(CE). 3- ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL – FORTALEZA(CE) – ATITUDES. 4- ESCOLAS DE ENSINO FUNDAMENTAL – ASPECTOS SOCIAIS – FORTALEZA(CE). I- Matos, Kelma Socorro Lopes de, orientador. II. Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. III-Título.

CDD(22ª ed.) 303.660835098131

104/09

VERÔNICA SALGUEIRO DO NASCIMENTO

## **A PROMOÇÃO DA CULTURA DE PAZ NAS ESCOLAS:**

### **A ótica da juventude**

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

Aprovado em: 19/10/2009

Banca Examinadora

---

KELMA SOCORRO LOPES DE MATOS – Universidade Federal do Ceará

---

JOÃO BATISTA DE A. FIGUEIREDO – Universidade Federal do Ceará

---

ÂNGELA ALENCAR ARARIPE PINHEIRO – Universidade Federal do Ceará

---

GRACE TROCOLI VITORINO – Universidade de Fortaleza

---

VIVIANE ACHE CANCIAN – Universidade Federal de Santa Maria

## AGRADECIMENTOS:

A todos que, assim como eu, continuam acreditando num mundo melhor, e, por isso, ainda são capazes de sonhar.

A todos que diretamente contribuíram para a transformação desse sonho em realidade.

## CANÇÃO ÓBVIA (PAULO FREIRE)

Escolhi a sombra desta árvore para  
repousar do muito que farei,  
enquanto esperarei por ti.  
Quem espera na pura espera  
Vive um tempo de espera vã.  
Por isto, enquanto te espero  
Trabalharei os campos e  
Conversarei com os homens.  
Suarei meu corpo, que o sol queimará;  
Minhas mãos ficarão calejadas;  
Meus pés aprenderão o mistério dos caminhos;  
Meus ouvidos ouvirão mais,  
Meus olhos verão o que antes não viam,  
Enquanto esperarei por ti.  
Não te esperarei na pura espera  
Porque o meu tempo de espera é um  
Tempo de quefazer.  
Desconfiarei daqueles que virão dizer-me,  
Em voz baixa e precavidos:  
É preciso agir  
É preciso falar  
É preciso andar  
É perigoso, esperar, na forma em que esperas,  
Porque esses recusam a alegria da tua chegada.  
Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me,  
Com palavras fáceis que chegaste,  
Porque esses, ao anunciar-te ingenuamente,  
Antes te denunciam.  
Estarei preparando a tua chegada  
Como o jardineiro prepara o jardim  
Para a rosa que se abrirá na primavera.

## RESUMO

A investigação consistiu no acompanhamento de processos educativos, que tinham como objetivo o desenvolvimento da cultura de paz, iniciados por duas escolas (universo público e privado) de ensino fundamental do município de Fortaleza. A pesquisa teve como foco a fala dos jovens/educandos sobre a construção da paz no ambiente escolar. O objetivo central da investigação foi conhecer o que os jovens pensam, sentem e como avaliam as experiências vivenciadas com relação às atividades integrantes de projetos que visam promover a cultura de paz. Dentre o universo de possibilidades de pesquisa relacionadas ao enfoque qualitativo, a opção foi pelo referencial etnográfico. As técnicas de pesquisa utilizadas foram a observação participante, e a aplicação de quatro entrevistas com roteiro semi-estruturado. Acrescento que realizei também uma pesquisa documental. Analisei documentos, existentes no espaço escolar para o reforço do trabalho de contextualização do fenômeno estudado. Por último, organizei uma oficina sobre cultura de paz em cada escola pesquisada, para explorar com mais riqueza e profundidade as experiências compartilhadas através das falas dos educandos. Os jovens da primeira escola cursavam a oitava série. Na escola pública trabalhei no turno da noite com jovens de uma série equivalente à oitava série no ensino de jovens e adultos. Os dados foram organizados e interpretados de acordo com o referencial da análise de discurso. Os resultados obtidos indicam o reconhecimento por parte dos pesquisados da urgência e relevância da promoção da cultura de paz. Os aspectos da convivência, do diálogo, do cuidado e da criatividade foram enfatizados nas falas dos jovens a respeito do papel da escola na procura de promover condições concretas para que o ser humano possa se constituir realmente humano em sua plenitude; com todas as contradições possíveis que o exercício da convivência humana contempla.

**PALAVRAS CHAVES:** Cultura de Paz; Escola; Juventudes

## ABSTRACT

The inquiry consisted of the accompaniment of educative processes, which had as objective the development of the peace culture. Those processes are developed by two schools (public and private universe) of basic education in the city of Fortaleza. The research focused on the speech of the young students about the construction of the peace in the school environment. Knowing what they think, feel and how they evaluate the experiences lived and related them to the integrant activities of projects aiming to promote the peace culture, was the central objective of the inquiry. Considering the possible research universe related to the qualitative approach, the option was for the ethnographic referential. The research techniques used were the participant observation, and the application of four interviews with part-structured script. I also carried through a documentary research. I analyzed documents found in the school for the reinforcement of contextualizing work of the studied phenomenon. Finally, I organized a workshop on culture of peace in each searched school, in order to explore in quality and depth the experiences shared through the students speech. The students of the first school attended the eighth grade. In the public school I worked night shift with adult students attending to the equivalent to the eighth grade. The data had been organized and interpreted in accordance with the referential of the speech analysis. The results indicate that part of the students who participated on the researched acknowledges the urgency and the relevance of the promotion of the peace culture. The aspects of living together, dialogue, care and creativity had been emphasized in their speech regarding the role of the school in the search to promote concrete conditions so that the human being can consist itself fully; with all the possible contradictions that the exercise of the human existence contemplates.

Key words: Culture of Peace; School; Youths

## LISTA DE ABREVIATURAS

FACED – Faculdade de Educação.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

NUCEPEC – Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisa sobre a Criança.

ONG – Organização Não governamental.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

SEDAS – Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social.

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

UFC – Universidade Federal do Ceará.

VILA – Vivência Infantil Lazer e Aprendizagem

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. OS FIOS QUE COMPÕEM A TEIA DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO.....	15
2.1 A trama que teci e na qual fui tecida.....	16
2.2 O problema da investigação.....	23
2.3 O enfoque metodológico: a prática das oficinas.....	25
2.4 O cenário da pesquisa.....	29
2.4.1 Escola Vila.....	31
2.4.2 Escola Padre Félice Pistoni.....	35
2.5 Os atores da pesquisa: os jovens.....	38
3. CULTURA DE PAZ: CONSTRUINDO UM MUNDO POSSÍVEL.....	43
3.1 Cultura de paz: discutindo sua promoção.....	44
3.2 Revendo o conceito de paz em sua diversidade.....	47
3.3 O espaço de construção da paz a partir das falas dos jovens.....	51
3.4 Cultura de paz e Educação para a paz.....	55
4. ESCOLA: UM ESPAÇO PARA A CONVIVÊNCIA HUMANA E A CONSTRUÇÃO DA PAZ.....	64
4.1 O desafio das ações no cotidiano da Escola VILA.....	65
4.2 A busca de caminhos possíveis para a promoção da paz na Escola Padre Félice Pistoni.....	71
4.3 O encontro com a escola que pulsa: observação da acolhida.....	77
4.4 A descoberta de uma outra escola.....	80
5. EXPERIÊNCIAS QUE PROMOVEM A PAZ: AS FLAS DOS JOVENS.....	87

5.1 Oficinas da paz: cenário de encontro e criação.....	88
5.2 A experiência da oficina na Escola VILA.....	91
5.3 A experiência da oficina na Escola Padre Félice Pistoni.....	93
5.4 Idéia de Paz: problematizar e dizer a palavra.....	96
5.5 Escola Promotora da paz.....	99
5.5.1 O exercício da convivência.....	99
5.5.2 O exercício do diálogo.....	101
5.5.3 O exercício do cuidado.....	104
5.5.4 O exercício da criatividade.....	106
5.6 O educador criativo: situações cotidianas nas escolas relacionadas à promoção da paz.....	109
5.6.1 Aula de corpo na Escola VILA.....	110
5.6.2 Aula de filosofia na Escola VILA.....	111
5.6.3 A aula de matemática no turno da noite na Escola Padre Félice Pistoni.....	113
5.7 A participação dos jovens na promoção da paz.....	115
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123
APÊNDICE A – Material utilizado nas oficinas.....	130
ANEXO A – Fotos das Escolas.....	138



## 1. INTRODUÇÃO

Convivir en paz no es, pues, sólo una posibilidad, sino una realidad que poco a poco (...) construimos día a día con el apoyo de la ciencia, la cultura, la educación y la comunicación (TUVILLA, 2004, p. 57).

Especial este momento do início, uma folha (ou uma tela) em branco a te desafiar. O que registrar? Qual o caminho, dentre tantos, a ser percorrido? O que, de fato, trata-se da construção compartilhada do próprio caminho. Ao desenvolver o ato da escrita, percebo que este implica também no ato de escolher. Talvez consista aí a dificuldade que muitos relatam sobre a tarefa de escrever. Apresento, então, o que escolho como manifestação para além de uma temática de pesquisa, mas, acima de tudo, um entrelaçamento de vários fios, componentes da trama de minha existência.

Paulo Freire (2007) afirmou que a educação é um ato político, poderia dizer o mesmo sobre a escrita, ou seja, esta também é um ato político. O texto que escrevo demarca uma clara opção e traduz aquilo em que acredito e pelo que me mobilizo esperançosamente para construir. Compartilho com o posicionamento de Freire quando se refere a sua própria história de vida entrelaçada com a de seu trajeto profissional, quando afirma não escrever apenas porque lhe dá prazer, mas principalmente por sentir-se comprometido com o que escreve e também por querer que os outros acreditem “de que o sonho ou os sonhos de que falo, sobre o que escrevo e por que luto valem a pena ser tentados” (FREIRE, 2007, p.17).

Assim como Calvino (1990), desenvolvo a minha escrita na direção da leveza, considerando-a mais como um valor do que como um defeito; sem negar que há momentos em que somos arrebatados pelo peso do mundo. Assumo o compromisso com a “boniteza” (FREIRE, 2005c). O ato de criação, que a escrita representa, deve traduzir o pulsar da vida. No entanto, “às vezes, o mundo inteiro me parecia transformado em pedra: mais ou menos avançada segundo as pessoas e os lugares, essa lenta petrificação não poupava nenhum aspecto da vida. Como se ninguém pudesse escapar ao olhar inexorável da Medusa” (CALVINO, 1990, p.16).

O que escrevo traduz a minha recusa em ser transformada em pedra por uma Medusa cada vez mais vigorosa que se alimenta no descrédito do homem pelo próprio homem. Quantas vezes não assumimos o papel de Medusa quando, por exemplo, reproduzimos o discurso não respeitoso repetindo que “o jovem não sabe de nada”, ou que “os alunos não querem nada com a vida”. Fico pensando em quantas pedras no caminho todos nós colaboramos em deixar!

Acredito que o leitor deve estar indagando sobre do que trata realmente este trabalho de pesquisa. Medusa, pedras; mitologia, geografia? Com certeza, relaciona-se com tudo isso e muito mais. Indo de encontro ao movimento de coisificação, de petrificação. Dizendo não à necrofilia e sim ao aspecto da biofilia, defino como temática

central deste trabalho a promoção da cultura de paz. Particularmente, pretendo investigar iniciativas realizadas por escolas para promover a cultura de paz, segundo a ótica das juventudes. Os jovens serão os meus principais interlocutores.

Entendo que promover a cultura de paz é, em síntese, promover condições concretas para que o ser humano possa se constituir realmente humano (e não pedra) em toda a sua plenitude; com todas as contradições possíveis que o exercício da convivência humana contempla. Em outras palavras, é poder assegurar a cada um, a cada uma, condições plenas de se dizer, de se perceber na relação consigo mesmo, com o outro, com os outros, com outras culturas, com o planeta e com o que transcende a materialidade da vida.

E, para concluir este primeiro momento, quero apenas demarcar um pouco mais meu posicionamento, o lugar de onde falo (PINHEIRO, 2005). Para tanto, entendo como necessário registrar e problematizar algumas reações das pessoas com as quais me relaciono no cotidiano no que diz respeito à temática de pesquisa no doutorado.

Para muitos, o tema causa uma reação de descrença ou de no mínimo estranheza. Para estes, afirmo que me valho da utopia, na concepção freireana, que me mobiliza esperançosamente e que me impulsiona ir adiante e engajar-me no movimento de construção de um outro mundo possível (BOFF, 2006b).

A luta pela paz, que não significa a luta pela abolição, sequer pela negação dos conflitos, mas pela confrontação justa, crítica dos mesmos e a procura das soluções corretas para eles é uma exigência imperiosa de nossa época. A paz, porém, não precede a justiça. Por isso a melhor maneira de falar pela paz é fazer justiça (FREIRE, 2000, p.131).

A cada dia, sinto-me ampliando o meu processo de conscientização (FREIRE, 2005b) com relação ao que estudo, leio e vivo. Assim como Lopes (2006), faço a opção pelo atravessamento dos riscos, pondo o meu próprio risco ou minha suposta verdade, oriunda do meu processo de leitura do mundo, em cheque para ser problematizado. “A realidade brasileira demanda a problematização urgente desses riscos. Assim é possível apontar o compromisso dos saberes e das pessoas com a vida e com o vivo” (LOPES, 2006, p.60).

Não quero apenas registrar a reação de descrença. Quero, acima de tudo, ressaltar que vejo crescer, a cada dia mais, reações de interesse e cumplicidade por parte

das pessoas. Muitos manifestam suas preocupações e várias reflexões irmanadas com a problemática em tela.

Quando as condições são mais difíceis, em vez de nos isolarmos, desiludidos, devemos responder com mais compreensão e paixão. A resignação e a indiferença não são boas companheiras de viagem ante a dificuldade. Não podemos esquecer que, em todos os períodos históricos, houve circunstâncias objetivamente difíceis, superadas pelo engenho, pela resistência, pela luta, pela conciliação, mas em nenhum caso foram vencidas com resignação e indiferença (JARES, 2007a, p. 11).

Desta forma, afirmo o meu desejo de construir pontes e estabelecer parcerias, consciente de que o conflito é salutar e parte integrante do caminho. Desde já, agradeço àqueles que me escutam e compartilham comigo as minhas e as suas inquietações. Percebo claramente que o empreendimento deste trabalho com seus possíveis desdobramentos, é uma “tarefa para quem não se quer solitário nos sonhos e nos pleitos da vida” (LOPES, 2006, p.57).

O texto foi organizado em quatro partes descritas sumariamente a seguir. No primeiro capítulo, desenvolverei um resgate histórico sobre minha trajetória e de como se deu a construção do caminho pessoal e profissional. Apresentarei também trechos significativos que colaboraram para a escolha da tematização deste trabalho. Em seguida, detalharei sobre como foi desenvolvido o trabalho de pesquisa, a opção metodológica e a definição dos instrumentos. Também descreverei mais detalhadamente o cenário onde aconteceu a investigação e o porquê da escolha dos sujeitos.

No capítulo seguinte, discutirei as principais pontuações teóricas sobre os conceitos de paz, cultura de paz e educação para a paz. No que diz respeito ao conceito de paz, irei introduzir algumas percepções construídas em campo pelos sujeitos da pesquisa.

No quarto capítulo, apresentarei detalhadamente o campo pesquisado e todas as descobertas feitas a partir dessa imersão. É minha intenção também discutir sobre a possibilidade da escola assumir a tarefa de transformar-se num espaço para a convivência humana e construção da paz.

No quinto capítulo, serão enfatizadas as falas dos jovens e sua participação no processo de construção da paz.

## 2. OS FIOS QUE COMPÕEM A TEIA DA PESQUISA: O PERCURSO METODOLÓGICO

A radicalidade de meu ser, enquanto gente e enquanto mistério, não permite, porém, a inteligência de mim na estreiteza da singularidade de apenas um dos ângulos que só aparentemente me explica. Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise do que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança (FREIRE, 2007, p.14).

A apresentação de como se realizou a pesquisa, momento crucial. Hora de explicitar de onde partiu o pesquisador, quais suas escolhas e o porquê de cada uma delas. Apresento a seguir importantes aportes metodológicos que ajudaram a delimitar o problema da investigação, os instrumentos utilizados, os sujeitos participantes dessa jornada e os cenários no qual vivenciei a aventura da reflexão e sistematização do conhecimento. Não sem antes refletir um pouco sobre o meu próprio processo de construção de ser pesquisadora.

## 2.1 A trama que teci e na qual fui tecida

O presente texto é fruto do vivenciar de uma metodologia extraordinária conhecida como ateliê autobiográfico<sup>1</sup>. O registro de tais observações foi uma experiência gratificante durante a qual pude realizar o exercício da recordação. Segundo Galeano (2003), recordar vem do latim *re-cordis* que significa tornar a passar pelo coração. Tal posicionamento revela o que ficou de essencial em minha história e indica também a linha que escolho para tecer a costura que nesse momento inicio. Importante observar que “não é tanto a história da vida reconstruída que importa, mas sim o sentimento de congruência experimentado entre o eu-próprio e o passado recomposto” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 362).

Nesse ato de atribuição de sentido e reconstrução do vivido fica claro o movimento de descoberta em direção ao próprio autoconhecimento. “Umás dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim, crescia de que a gente não é, de que a gente está sendo” (FREIRE, 2007, p.79).

O sentimento de construção do eu passou a ser percebido como algo que se movimenta, sendo permanentemente refeito. Revela-se então o aspecto de um ser que passa por um processo constante de metamorfose (CIAMPA, 1987), pertinente à impermanência presente no caminho. De acordo com Paulo Freire (2007, p.14),

---

1 O ateliê autobiográfico proporciona a experiência de reencontro com a história de vida a partir de uma maneira prospectiva que liga o passado, o presente e o futuro. Em grupo vivencia-se a dimensão da escritura de si (autobiografia) e a compreensão do outro (heterobiografia). Para maior detalhamento desta abordagem, ver Delory-Moberger (2006).

“Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte”.

A partir destas considerações iniciais, a história que apresento agora é “a história que eu me atribuo e na qual eu me reconheço, é a que me convém e a qual eu convenho” (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 362).

Nasci em Fortaleza, em 04 de fevereiro de 1971. Sou a segunda entre três filhos. Meus pais, pessoas humildes, com pouca escolaridade. Minha família formou-se bem de acordo com a mistura de raças e credos tão peculiar ao nosso país. Por parte de mãe, trago a marca do sertão de Quixeramobim, o sangue índio nas veias e os valores do catolicismo. Por parte de meu pai, recebi a influência dos avôs nascidos em Portugal, uma família que aportou inicialmente no Pará, e que depois de algum tempo veio firmar moradia em Fortaleza. Eu cresci entre a influência do espiritismo, pois meu pai tinha sua mediunidade afluada, sendo canal de comunicação entre os mundos, e a formação católica, traço marcante na família de minha mãe.

Essa realidade caracterizada pela boa convivência com o diverso<sup>2</sup> é uma referência muito presente em minha história. Percebo que tal fato me ajudou muito na constituição de valores que orientam vários posicionamentos contrários a preconceitos disseminados em nossa sociedade como também ser favorável a valores como a solidariedade, o respeito às diferenças, a fé intensa no homem.

Meus pais lutaram para dar aos filhos o mínimo necessário. Não conheci o supérfluo em minha educação, vivi sempre com o básico. Meu pai trabalhava vendendo sapatos para oferecer o alimento e a educação aos filhos. Minha mãe costurou por muito tempo de sua vida para dar “algo a mais para nós”. Por ela perseveramos nos estudos. Por sua vez, meu pai achava “bobagem”, não entendia para que estudar tanto. Filho de comerciante, ele fez sua vida vendendo sapatos. Hoje todos os filhos são formados, têm curso de mestrado e se encontraram no exercício profissional da docência. Minha irmã mais velha é economista, meu irmão mais novo contador.

Ainda registrando aspectos significativos de minha infância, quero ressaltar que esta transcorreu entre momentos de fragilidade física; problemas agudos de crise na garganta, crises alérgicas e dedicação profunda aos estudos. Criança tímida, observadora. Passava muito tempo calada, com isso fui assumindo também a posição de

---

2 A pluralidade de culturas, a polifonia de formas lingüísticas, a vivência dialógica (CANEVACCI, 2002).

escuta. Acredito que venha desta época o desenvolvimento de uma habilidade muito importante e muito valorizada que diz respeito à arte de escutar.

Rubem Alves (2002) afirma que habilidade de escutar não é ensinada nas escolas “gaiolas”, pois não é um conteúdo cobrado no vestibular, mas entendo ser fundamental para a vida e para a convivência respeitosa consigo mesmo e com os outros. Para escutar o outro é preciso silenciar os seus próprios desejos e pré-julgamentos, estimular o pronunciar do outro e confirmar sua existência é um ato também de cocriação, aproxima-nos do divino. Pude aprofundar meus conhecimentos a respeito da escuta verdadeira no decorrer do curso de Psicologia.

No decorrer do processo de escolarização, lembro de ter passado por momentos em que desejei não ir à escola. Na infância, reclamava constantemente de dores de estômago, com a intenção de sensibilizar minha mãe para que ela me permitisse ficar em casa. Tudo em vão, colocava um remédio em meu material escolar e me empurrava para a aula. Hoje, entendo que o estômago, no âmbito psíquico, relaciona-se com a capacidade de sentir e com o mundo dos sentimentos (DETHLEFSEN & DAHLKE, 1999) e que as dores que eu sentia, na realidade, significavam um processo de somatização, uma forma de expressar o que não encontrava espaço para ser verbalizado num modelo de educação conservadora, tanto no âmbito escolar, como também no universo familiar.

Os professores não ficavam longe do modelo adotado pela direção, e cedo aprendi que a repressão tinha morada certa naquele espaço. Novamente lembrando a crítica realizada por Freire (2005a), entendo que no modelo de educação bancária é negada a condição de sujeito criador de sua própria história no contexto da intercomunicação e da relação dialógica. O ser humano passa a perceber a realidade como imutável, pronta e acabada, e a desacreditar na possibilidade de transformação desta. O movimento é represado e a morte em vida acontece. Nada novo se apresenta, a esperança e o sonho perdem a sua força.

Continuando a trazer alguns pontos marcantes de minha história, fui crescendo e descrevendo um movimento meio repetitivo da escola para casa e da casa para escola; muito fruto da necrofilia da educação bancária (FREIRE, 2005a). A única diversão era encontrar minhas primas na casa de minha avó materna. Figura espetacular, guerreira. Ela conseguiu sozinha criar seus onze filhos, pois cedo seu marido a abandonara.

No período da adolescência<sup>3</sup>, posso dizer que foi o auge de minha transformação. Pude romper com aspectos controladores e limitadores dos laços familiares. Lutei muito pela abertura do meu universo pessoal. Nesse período, também descobri fortemente a experiência da solidão, da responsabilidade por mim, da estranheza do mundo, sentia-me muito estranha. Muitas dúvidas, algumas certezas.

Transformação, mudança, crise, descobertas; palavras que expressam muito bem as experiências pertinentes à fase da adolescência. No entanto, acredito que tais características não são exclusivas de uma determinada fase de vida, pois compartilho com a corrente teórica *life-span*<sup>4</sup>, que entende como contínuo o processo de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, está presente em todas as fases do desenvolvimento, desde que se receba o devido estímulo.

No caso específico dos jovens, defendo o posicionamento que o percebem como parte importante, por vezes esquecida, no processo de ensino e aprendizagem, e também no movimento de reflexão e crítica aos processos sociais nos quais estão inseridos. Adoto a perspectiva que orienta trabalhar com os jovens assegurando, a cada um, sua condição de sujeito real para enfocá-lo através da lente da positividade (MATOS, 2003).

Como exemplo de que o período da juventude pode ser vivenciado para além de seus aspectos de conflitos e dificuldades, lembro de como foi marcante minha participação no Movimento Bandeirante<sup>5</sup>. A partir de então, fui conquistando autonomia, ganhando espaço para existir e me afirmar como pessoa, única, independente da família. A vivência em grupo me enriqueceu profundamente. A possibilidade do trabalho com outras pessoas, as práticas sociais, a leitura de mundo ampliada, o respeito à natureza, a gestão compartilhada de um trabalho grupal, todas essas experiências foram extraordinárias. Tal experiência foi válida pelo processo de descoberta e pronúncia do mundo que vivenciei coletivamente.

---

3 A adolescência é compreendida a partir do posicionamento postulado por Ozella (2003). Ele explicita que tal fase deve ser considerada em seu contexto histórico e não de acordo com uma percepção universalizante e naturalizante.

4 O paradigma da *life-span* que defende o posicionamento de que a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento do ser humano, ocorre durante toda a vida, em todas as fases. Para maior detalhamento verificar autora Néri, 1995.

5 O Movimento Bandeirante originário da Inglaterra, criado por Lady Baden Power. Organização apenas para pessoas do sexo feminino, correspondente ao Escotismo, que nos anos oitenta era restrito a meninos. Tinha como principal objetivo o desenvolvimento do espírito grupal e o contato com a natureza. Hoje percebo o quanto o desenvolvimento da consciência ecológica já se fazia presente nos trabalhos desenvolvidos no grupo, época em que não se discutia tanto sobre essa temática tão atual em nossos dias.

Outro grupo do qual participei em minha juventude foi a “Mocidade Espírita de Fortaleza”. Muito estudo, muito trabalho, muito envolvimento e também muito prazer e diversão. Um momento cheio de afirmações, descobertas, conflitos e tristezas. A dimensão espiritual foi explorada através de atividades concretas com outros jovens. A busca por respostas, principalmente por um sentido para minha existência, encontrou eco no contexto grupal em que pude vivenciar o sentimento de pertença. Tive uma grande expansão, pude desenvolver várias habilidades, como falar em público, planejar estudos, pesquisar e, principalmente, escutar e facilitar a expressão de outras falas.

Neste mesmo período, ingressei na universidade com 17 anos. Definitivamente, consegui estabelecer minha independência. Comecei a trabalhar, aproveitando o que a universidade oferecia; participei de núcleo de pesquisa onde fui bolsista de extensão<sup>6</sup>. Em outra oportunidade desempenhei a função de monitora<sup>7</sup>. Foi deliciosa a sensação de me “bançar”, em todos os aspectos, não só o financeiro. Comecei cedo também com os estágios extracurriculares. Fazia curso de inglês durante o horário do almoço. Acostumei-me cedo com um ritmo acelerado que proporcionou independência, mas custou a possibilidade de aproveitar mais a vida, as minhas conquistas, os momentos de lazer, que foram raros. Hoje percebo isto com mais clareza, e estou sendo capaz de administrar melhor o meu tempo. A consciência da finitude e meu processo de autoconhecimento contribuíram para tal mudança.

Dentre as múltiplas experiências na universidade, devo reputar significativa importância ao que vivenciei no Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente (NUCEPEC). Dos cinco anos de formação no curso de Psicologia, quatro foram intensamente marcados pelo convívio num espaço que significou o compromisso com o pulsar da vida e a construção efetiva da condição de sujeito social de História e da História. Ângela Pinheiro explica melhor o que isto significa, “sinto-me abrindo mão da cômoda – mesmo que insípida – condição de espectadora, de testemunha da história, para o responsável – porém vívido – lugar de participe da complexa tessitura social em que me insiro, na dupla condição de construtora e construída” (PINHEIRO, 2005, p.23).

---

6 Participação no Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisa sobre a Criança e o Adolescente (NUCEPEC) durante os anos de 1990 a 1991. Projeto de extensão do Curso de Psicologia da Universidade Federal do Ceará.

7 Monitoria da disciplina de Técnicas Projetivas do curso de psicologia no ano de 1992.

Depois da graduação, ainda na área educacional, pude aprender muito com a participação em uma assessoria pedagógica cujo nome era OfinArtes<sup>8</sup>. A ideia principal do grupo era promover oficinas com educadores, e principalmente resgatar o potencial criativo através de atividades que envolviam dimensões da arte. Nesta instituição, mais uma vez, a ênfase no trabalho grupal foi mantida. Esta se revelou ser um espaço acolhedor com as diferenças e para as manifestações ousadas em direção à efetivação da autonomia dos sujeitos participantes do processo educacional. Lembro que em nossas reuniões de estudos (por volta do ano de 1993) já discutíamos a necessidade de promover um modelo de educação centrada em valores como contraponto à ideia de uma educação centrada no desenvolvimento apenas de habilidades ou enfatizando os conteúdos. Nessa oportunidade pude também vivenciar a metodologia de trabalho com oficinas, referencial resgatado para a realização da pesquisa desenvolvida no doutorado.

Os estudos efetivados na Pós-graduação, na área educacional, viabilizaram um conhecimento mais sólido e aprofundado acerca da complexa realidade educacional com relação a interface psicologia e educação. Do que vivenciei e aprendi, ficou clara a necessidade de continuar investindo e colaborando no desenvolvimento e fortalecimento do potencial transformador que o processo educativo é capaz de expressar.

A experiência da especialização em Psicologia Educacional na Pontifícia Universidade Católica em Belo Horizonte durante os anos de 1995 e 1996 foi fantástica. Principalmente pela convivência com um grupo muito heterogêneo de alunos. Foi inesquecível também por estar em Minas Gerais, celeiro de pesquisas na área da educação. Nessa oportunidade, em meio à “dureza” de um curso de pós-graduação, a disciplina que mais me marcou foi a que abordou o conteúdo de Antropologia Cultural. Memorável encontro com um professor que ousou nos colocar em situação possível de encontro com o outro, participante da sala de aula, sendo o professor também sujeito desse encontro. Juarez Dayrell transformou-se em meu principal incentivador para que, ao final do curso tentasse, finalmente, o mestrado, algo que desejava há cinco anos, desde o final da graduação.

Do curso de mestrado, realizado na Faculdade de Educação – Universidade Federal do Ceará, considero relevante a construção do saber sistematizado sobre a

---

8 Ofinartes é uma assessoria pedagógica da qual participei no período de 1993 a 1996; sua sede está situada no Município de Fortaleza. O grupo de educadores trabalha com a metodologia de oficinas. Entende o espaço da oficina como momento de construção e reconstrução de saberes. Tive a oportunidade de participar de várias atividades dessa instituição como assessora.

prática da pesquisa. Sobretudo, a satisfação de vencer o desafio da construção de um trabalho a ser avaliado por uma banca examinadora. Trago também o aprofundamento dos estudos em temáticas que no doutorado novamente abordo: juventude e escola.

Organizei o projeto para o doutorado por desejar aprofundar estudos e pesquisar sobre o contexto escolar, a participação dos jovens neste âmbito específico e uma possibilidade diferente de se relacionar, com ênfase no desenvolvimento de valores e na construção da cultura de paz.

Das experiências tidas, até então, no doutorado, ressalto o prazer das parcerias, a alegria do encontro e a perseverança imprescindível ao processo da escrita. Tenho trabalhado para incluir a dimensão do sabor na construção do saber. Ressalto ainda a preocupação com a produção científica e com sua publicação. Entendo como algo indispensável no doutorado ocupar-se desse aspecto. Nessa ordem, uma experiência fundamental que me deixa amplamente satisfeita ter participando do grupo de pesquisa<sup>9</sup> coordenado pela professora Kelma Matos.

Finalizando essa parte do texto, uma questão fundamental merece ser respondida: qual a ligação do meu interesse de pesquisa no doutorado com minha história de vida? Lembro-me de um trecho de uma música (...) “Mas quem tem coragem de ouvir amanheceu o pensamento que vai mudar o mundo com seus moinhos de ventos”<sup>10</sup>. No decorrer de quinze anos de atuação profissional direta na área da educação, percebo que sempre tive o compromisso de orientar meu trabalho a partir de uma concepção utópica, esperançosa, contribuindo com o amanhecer deste novo pensamento.

Trago comigo a crença numa nova proposta de educação, centrada no desenvolvimento de valores e habilidades comprometidas com um projeto de formação do ser humano que inclua e dê ênfase aos aspectos como a afetividade, compaixão, solidariedade e amorização (BOFF, 2006a).

Compartilho do posicionamento de Brenes (2006) sobre a necessidade e possibilidade, que tem o povo de gerar transformações culturais, e com isso criar estratégias de reforma educativa comprometidas com a edificação de sociedades justas e

9 “Cultura de Paz, Juventudes e Docentes: Experiências de escolas, ONGs e Secretarias de Educação Estadual e Municipal”. O projeto tem como coordenadora a Prof<sup>a</sup> Kelma Matos. Este teve início em maio de 2007 e tem término previsto para novembro de 2009. O objetivo principal do projeto é analisar, a partir da percepção de jovens e docentes de escolas públicas, qual as suas avaliações e sugestões sobre os Projetos e atividades realizados na construção da Cultura de Paz nas escolas implementadas por ONGs e Secretarias de Educação Estadual e Municipal.

10 Música: O poeta está vivo. Composição: Frejat, Dulce Quental, 2005.

solidárias. Além disto, é necessário que todos nós estejamos implicados, assumindo o papel ativo na garantia e promoção do desenvolvimento sustentável; dos direitos e liberdades humanas; igualdade, justiça, paz e não violência.

Desejo que o meu esforço de pesquisa venha contribuir para reforçar esses sinais de mudança. Principalmente, no que se refere à inclusão dos jovens como importantes protagonistas na construção de uma cultura de paz e a discussão sobre o papel da escola enquanto espaço propício para cuidar do plantio dessa cultura.

Defendo o aprofundamento do debate a respeito das atividades desenvolvidas, a partir da prática reflexiva, sobre as intervenções realizadas. O movimento de estranhamento é salutar para que se possa romper com a simples reprodução de modelos. O momento atual demanda das práticas educativas uma leitura crítica potencializadora do papel transformador da educação.

Após essa retomada reveladora da complexa trama que me constituiu, darei prosseguimento ao texto apresentando o caminho metodológico que percorri para a concretização dos planos de pesquisa.

## **2.2 O problema da investigação**

A motivação inicial deste trabalho originou-se da visibilidade social que o debate sobre a temática cultura de paz vem assumindo na última década. É animador perceber o desenvolvimento de correntes teóricas atuais preocupadas em problematizar e desnaturalizar as concepções de violência e de paz (GUIMARÃES, 2004). Deste movimento nasce a idéia de que a cultura de paz deve e pode ser construída e que cada um de nós, individual e coletivamente, pode ser protagonista dessa construção (MILANI, 2000).

A tarefa de investigação deverá se deter no acompanhamento de processos educativos, que tenham como objetivo o desenvolvimento de uma cultura de paz, iniciados por escolas (universo público e privado) da rede de ensino fundamental do município de Fortaleza. Especificamente, a pesquisa terá como foco a fala dos jovens/educandos que estejam participando dos projetos implementados por essas escolas.

A questão central da investigação foi conhecer o que os jovens têm a dizer sobre a paz e o que sugerem como intervenções para promoção da paz no contexto educacional. A partir disto, analisei a perspectiva do jovem sobre a promoção de uma

cultura de paz e o papel da escola nesta ação; registrei a falas dos jovens assegurando um espaço em que possa exercitar sua condição de sujeito. Especificamente, desenvolvi um diálogo com os jovens no espaço escolar buscando recuperar e compreender a sua fala, para registrar as experiências vividas, provenientes da participação nos projetos de promoção de uma cultura de paz realizados pela escola. Além disto, indicarei formas de inserção dos jovens, sob sua própria ótica, nos processos de promoção da cultura de paz embasados em valores.

Uma importante contribuição para esse estudo vem a partir dos resultados do trabalho da autora Kelma Matos (2003) que realizou extensa pesquisa com jovens em escolas de Fortaleza. Ressalto uma das problemáticas com relação aos jovens por ela apontada “De fato, eles parecem ‘invisíveis’ para as políticas públicas, nas suas demandas e sugestões, em oposição ao que é ressaltado nos *media*, em que são frequentemente expostos como perigosos e desordeiros” (MATOS, 2003, p.50). Um aspecto relevante do trabalho dessa autora diz respeito à sua opção metodológica, a qual possibilitou trazer o foco para a fala dos jovens. Situação ainda pouco encontrada e que adoto nesse estudo. Sendo assim, acredito que será oportuno interrogá-los sobre o modo como estes compreendem o conceito de paz, o seu papel e o da escola sobre a promoção da cultura de paz. Nessa direção, ressalto como necessário pautar, qualquer que seja a proposta de trabalho com os jovens a partir do interesse em descobrir o que estes têm a falar, colaborando com a confirmação da sua condição de sujeitos concretos e capazes.

No que diz respeito à promoção de uma cultura de paz na escola, torna-se imprescindível que o educando, sendo criança ou jovem, possa ser reconhecido em sua especificidade. Além disso, a possibilidade do direito à fala deve ser um caminho real e permanentemente vivenciado nesse ambiente. “Enquanto os alunos forem enxergados como um problema ou o problema, estaremos excluindo-os da possibilidade de canalizar construtivamente suas energias enquanto agentes na construção de uma cultura de paz” (MATOS; NASCIMENTO, 2006, p.34).

É válido ainda salientar que “precisamos falar de *juventudes* no plural, e não de juventude, no singular, para não esquecer as diferenças e desigualdades que atravessam essa condição” (ABRAMO, 2005, p.43). Ou seja, há de se respeitar esses jovens em suas especificidades e tentar sempre contextualizar suas percepções para não reforçar posições generalizadoras e naturalizantes.

Outro aspecto importante da investigação diz respeito à meta de ampliar as análises, apontando elementos positivos identificados pela pesquisa que podem

contribuir com o delineamento de uma nova forma de convivência entre os homens, principalmente entre os atores do cenário escolar, através de intervenções didáticas inclusivas, no que diz respeito à fala dos educandos. A escola deve ser vivenciada como espaço sociocultural, o que implica resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição (DAYRELL, 1996).

Na parte seguinte do texto apresento as principais informações referente às escolhas metodológicas, destacando a realização de oficinas como modalidade de investigação.

### **2.3 O enfoque metodológico: a prática das oficinas**

A perspectiva adotada para o desenvolvimento da pesquisa e, conseqüente parâmetro para definição dos instrumentos de investigação segue o enfoque qualitativo, que se mostra mais adequado aos propósitos do presente trabalho. Segundo Rey (2005), na pesquisa qualitativa acontece a imersão do pesquisador no campo de investigação, sendo entendido como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele. As metodologias qualitativas derivam da convicção de que a ação social é fundamental na configuração da sociedade (HAGUETE, 2000). Estas respondem a questões particulares e preocupam-se com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Sobretudo, o enfoque qualitativo trabalha com o universo de significados, motivações, crenças e valores. De acordo com Matos e Vieira (2001), os dados qualitativos dão visibilidade e aprofundam o sentido para os sujeitos investigados.

Dentre o universo de possibilidades de pesquisa relacionadas ao enfoque qualitativo, escolho o referencial da etnografia, cujo significado indica uma descrição cultural. Angrosino (2009, p.30) esclarece que essa modalidade de pesquisa pode ser definida como “a arte e a ciência de descrever um grupo humano”. Inicialmente, tratou-se de uma modalidade de investigação oriunda da antropologia, e, com a passagem do tempo, passou a ser bastante utilizada pelas ciências humanas e bem aplicada ao contexto da educação. Especificamente, teve o seu surgimento na área educacional no cenário dos anos setenta (MATOS; VIEIRA, 2001). Utilizo mais precisamente o que na área da educação passou a ser nomeado estudo do tipo etnográfico (ANDRÉ, 1995). Este se caracteriza pelo envolvimento e identificação do pesquisador com as pessoas

pesquisadas. Ajuda a romper paradigmas predefinidos e tradicionais, como a regra do não envolvimento do pesquisador com o universo pesquisado. Há também a ênfase no processo e não no produto ou nos resultados finais (ANDRÉ, 1995).

O fato dos etnógrafos ocuparem-se das vidas cotidianas e rotineiras das pessoas estudadas apresenta-se adequado à forma que pretendia realizar o estudo nas escolas. Outro elemento que justifica minha escolha pelo referencial etnográfico de pesquisa diz respeito ao posicionamento de que seus “métodos são também muito valiosos quando obter o ponto de vista das próprias pessoas é um importante objetivo da própria pesquisa” (ANGROSINO, 2009, p.43). No caso do estudo realizado por mim, o ponto de vista dos jovens é o fundamento para as análises formuladas.

Durante todo o trabalho de campo foram desenvolvidas observações participantes, com o intuito de facilitar uma aproximação inicial de todo o universo da pesquisa e a construção de um grau maior de interação com a situação estudada. Conforme Angrosino (2009, p.53), compreendia que “a observação participante não é propriamente uma técnica de coletar dados, mas sim o papel adotado pelo etnógrafo para facilitar sua coleta de dados”. O observador torna-se componente ativo do campo observado (FLICK, 2004). De acordo com a classificação sobre as características da observação proposta por Flick (2004), desenvolvi uma observação pública (por não ser secreta), participante (pesquisador pode interagir com o fenômeno em estudo), não sistemática (não existe um roteiro pré-estabelecido) e em situação natural (não foi feita em laboratório).

O conjunto das observações ajudou de maneira significativa à construção do sentimento de intimidade com a realidade observada. Acredito também ter sido importante para a interpretação dos dados, de forma contextualizada. Por outro lado, não posso deixar de incluir o aspecto da minha própria interferência em campo, o que em tese não significa algo negativo e tampouco positivo. “O pesquisador mergulha de cabeça no campo, vai observar a partir de uma perspectiva de membro, mas, também, influenciar o que é observado graças a sua participação” (FLICK, 2004, p.152).

Uma técnica utilizada foi a entrevista. De acordo com Matos e Vieira (2001), essa técnica é uma das mais conhecidas e utilizadas na pesquisa educacional. Ela permite o contato direto do pesquisador com o entrevistado para que um possa responder às indagações elaboradas pelo outro. Além disto, as falas dos entrevistados podem enriquecer o que foi encontrado no decorrer da pesquisa. Realizei o total de quatro entrevistas com a aplicação de um roteiro semi-estruturado (MATOS; VIEIRA,

2001). Uma com cada diretora das escolas pesquisadas, outra com a supervisora da escola particular e a última com a vice-diretora da escola pública. Essas pessoas foram escolhidas por ocuparem cargos de chefia e relevância na condução do processo educacional.

Acrescento que efetivei também pesquisa documental. Nessa classe de investigação trabalhei “com dados que ainda não receberam tratamento analítico e nem foram publicados” (MATOS; VIEIRA, 2001, p. 40). Analisei documentos, existentes nas escolas para reforçar a contextualização do fenômeno estudado, explicitando suas vinculações com o campo pesquisado.

Em outro momento da investigação, organizou-se uma oficina em cada escola pesquisada para explorar com mais riqueza e profundidade as experiências compartilhadas através das falas dos educandos. Entendo ser necessário esclarecer resumidamente o que vem a ser a atividade da oficina para assim explicitar o porquê da escolha desse recurso de pesquisa.

A ideia das oficinas da paz<sup>11</sup> encontrou fortes contribuições a partir das reflexões sistematizadas por Guimarães (2005). Uma das fontes inspiradoras para que este autor idealizasse sua proposta diz respeito ao trabalho com oficinas desenvolvido pela “Ofinartes”. A oficina passou a ser entendida como um lugar favorável à troca e ao compartilhamento dos saberes. É, sobretudo, um *locus* de criação e recriação de conhecimentos. Assim, a ideia da construção de novos saberes assume papel central nessa proposta metodológica.

Um aspecto da prática das oficinas que merece destaque diz respeito ao desenvolvimento da condição de protagonista dos sujeitos pesquisados, ou seja, a ênfase é colocada nos saberes que o grupo possui e, neste movimento, cada um passa a se reconhecer como produtor de conhecimento. A sensação de “ser capaz” é um caminho, no contexto educacional, a ser resgatado e enfatizado. Essa dimensão está presente na proposta da educação para a paz. Tal ponto revelou-se determinante na escolha por desenvolver uma oficina em cada escola.

Outro elemento relevante, oportunizado pela oficina, refere-se ao retorno concreto e imediato que o pesquisador pode oferecer aos sujeitos. A troca estabelecida possibilita que algum benefício imediato seja oferecido aos participantes da pesquisa, ou seja, não só o pesquisador é beneficiado com a coleta de dados de seu interesse, mas

---

11 Guimarães (2005) compreende a proposta das oficinas como espaço propício para o desenvolvimento da competência comunicativa de crianças e jovens e representam um solo fértil para a construção do protagonismo infanto-juvenil.

os pesquisados podem construir e compartilhar saberes que servirão de referencial futuro para ações acerca do tema trabalhado. Desta maneira, fica claro o quanto a oficina oportuniza a apropriação teórica e prática de uma determinada temática (GUIMARÃES, 2005).

A partir de tal compreensão sobre a proposta da oficina, foi explorada a perspectiva do educando sobre a promoção da cultura de paz e o papel da escola nessa ação. Registrei as falas dos educandos (MATOS, 2003) sobre a promoção da paz no ambiente escolar, assegurando um espaço em que cada um pôde exercitar a condição de sujeito sociocultural. É válido salientar que a opção por escutar os educandos consiste, principalmente, na crença de que são sujeitos essenciais para pensar e repensar as práticas educativas e que, na maior parte das pesquisas, não são incluídos como foco pesquisado (MATOS, 2003). Chamo a atenção que a pesquisa será realizada **com** os jovens e não apenas **para** eles.

Além disto, perceber o educando como sujeito sociocultural (DAYREL, 1996) implica compreendê-lo na sua diferença, como indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios, pois “o que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente” (FREIRE, 2004, p.24).

Os educandos participantes da pesquisa na primeira escola estavam cursando a oitava série, e na segunda escola, integravam o grupo que se encontrava na educação de jovens e adultos (EJA), correspondia à penúltima etapa da formação. Nesses encontros, foram explorados recursos didáticos, como músicas, textos, figuras, com a intenção de promover a reflexão e discussão sobre a paz (Apêndice A).

Objetivei que nessas oficinas fossem produzidos materiais feitos pelos próprios sujeitos pesquisados. Expressando suas percepções acerca da cultura de paz, de acordo com a questão previamente estabelecida, a saber: a promoção da cultura de paz nas escolas e o olhar das juventudes. Para sua investigação trabalhei o conceito de paz; como a escola pode promover a paz; como cada um dos jovens participantes da pesquisa pode contribuir na construção da paz.

Os dados construídos a partir do encontro com as pessoas no contexto em estudo foram analisados de acordo com o referencial da análise de discurso (GILL, 2007). Essa modalidade de interpretação surgiu no cenário da pesquisa pela procura da compreensão crítica do significado do conteúdo que é comunicado. Sua característica central consiste

em estabelecer uma relação clara entre linguagem e sociedade (MATOS; VIEIRA, 2001).

De acordo com Gill (2007), foram relacionados quatro posicionamentos principais sobre a análise de discurso. O primeiro deles diz respeito ao entendimento da necessidade de se assumir uma postura crítica diante do conhecimento estabelecido. O segundo apresenta a compreensão de que o mundo é construído histórica e culturalmente. O terceiro, complementa o anterior acrescentando que o conhecimento é também socialmente construído. O último deles expressa a preocupação de que o conhecimento deve estar ligado a ações práticas. Tais elementos se apresentaram como essenciais na compreensão das informações analisadas no decorrer deste trabalho de pesquisa, pois são coerentes com os objetivos traçados e que norteiam as ações de investigação.

No próximo item apresentarei os detalhes sobre o contexto da pesquisa e o local onde as informações foram coletadas.

#### **2.4 O cenário da pesquisa**

A escola é o palco escolhido para encontrar os atores da pesquisa. A escola é aqui entendida como espaço de construção sociocultural (DAYRELL, 1996), é vivenciado por sujeitos sociais, que são afetados pelas repercussões de toda dinâmica relacional. A esse respeito Dayrell (1996, p. 160) afirma: “Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos”.

Percebo uma forte ligação entre o posicionamento defendido pelo autor citado e as discussões sobre a promoção da cultura de paz, pois entendo que a paz precisa se fazer presente em toda proposta educacional, sendo ainda mais necessária nestes tempos, “em que as diversas formas de violência e de fundamentalismos tentam estabelecer-se como “naturais” nas relações humanas” (JARES, 2007a, p.13).

O autor explicita o que pensa sobre a função do sistema educacional, afirmando que esta assume uma dimensão delicada, mas absolutamente necessária e imprescindível. A educação deve atuar como “fator de coesão social, de alfabetização para a diversidade de linguagens presentes na sociedade (já não basta ler e escrever) e

na formação em valores básicos da convivência democrática, do respeito e da paz” (JARES, 2007a, p.13).

Motivada por investigar espaços educacionais que estivessem promovendo iniciativas de construção da cultura de paz e tornar tais iniciativas mais visíveis para toda a sociedade, escolhi duas escolas.

A primeira é uma escola particular e chama-se VILA, que significa Vivência Infantil Lazer e Aprendizagem. Foi escolhida por ter realizado um longo percurso relativo à implementação de uma proposta educacional inovadora, apresentando um tempo considerável de trabalho afinado com as premissas norteadoras para a construção da cultura de paz. Necessário se faz esclarecer que, diretamente, não há projetos que destaquem ações sobre a temática desse estudo. No entanto, a paz é vivenciada como uma dimensão que perpassa todos os conteúdos escolares. Analisando os princípios que regem a prática educacional desenvolvida na instituição pude perceber grande proximidade com a proposta da promoção da cultura de paz.

Com relação à segunda escola tinha apenas definido, antecipadamente, que deveria ser da rede pública de ensino. Tomei conhecimento de que a prefeitura ofereceu capacitação<sup>12</sup> para os docentes acerca da temática cultura de paz. Decidi entrar em contato com uma técnica da Secretaria de Educação do Município que me apresentou uma listagem de escolas repassadas para a equipe de trabalho envolvida num projeto de pesquisa sobre cultura de paz nas escolas na UFC/FACED do qual faço parte.

Motivada com a possibilidade de um acompanhamento mais sistemático, e, reforçada por comentário da técnica afirmando que a instituição de ensino sugerida “era muito boa”, resolvi realizar minha pesquisa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Félice Pistoni. Outro elemento importante diz respeito a uma ligação pessoal com a escola, pois conheci seu patrono na minha infância, uma pessoa realmente dedicada à causa da educação e da evangelização. A instituição de ensino fica situada no bairro da Itaoca.

---

12 O Projeto Paz nas escolas teve como objetivo promover a Cultura de Paz nas instituições de ensino e incentivar a resolução de conflitos por meio do diálogo. Foi financiado pelo Governo Federal e desenvolvido em Fortaleza pela Secretaria Municipal de Educação e Assistência Social (SEDAS). Cerca de 600 professores participaram da capacitação promovida em outubro de 2006. Os temas gerais discutidos foram: Ética, Cultura de Paz, Direitos Humanos, Diversidade Étnico-racial, Convivência Democrática e Inclusão Social, Cf. <http://www.fortaleza.ce.gov.br>

A pesquisa realizada não trata, em nenhum momento, de um estudo comparativo. Foram escolhidas duas escolas com trabalho significativo a respeito do foco estudado para que com a participação das juventudes, o registro e a análise dessas experiências fossem feitos em profundidade. Na próxima parte do texto detalharei o cenário de cada escola estudada.

#### **2.4.1 Escola VILA**

É interessante resgatar o percurso histórico dessa instituição. Se hoje é possível avaliá-la como um empreendimento ousado e de sucesso, deve-se acentuar o caráter processual de sua trajetória. Ou seja, o que apresento nesse momento como elementos definidores da escola, representam o fruto de um trabalho contínuo e exaustivo que foi se consolidando ao longo desse caminhar.

A origem da escola VILA surge inicialmente com um movimento de mães, que buscavam proporcionar experiências significativas de aprendizagens para os seus filhos. Elas se reuniam informalmente no “quintal” da casa de uma delas. Esse espaço ficou caracterizado como viável para que as crianças pudessem aprender contando com a liberdade de expressão através dos mais variados estímulos como, por exemplo: reciclagem de materiais, músicas, teatro, horta, costura e recreação. Tudo isso vivenciado de uma maneira que privilegiava a criatividade (NASCIMENTO, 2008).

Desses encontros surgiu a ideia de oferecer atividades no formato de uma colônia de férias. A experiência foi repetida com sucesso até que, após dois anos, houve a decisão de formar uma sociedade, entre duas pessoas envolvidas, no processo de criação de uma escola. No entanto, não se tratava meramente de uma iniciativa mercantil, o desejo de ambas era o de consolidar o que tinham aprendido com aquela experiência informal, num ambiente formal de ensino e de aprendizagem, que não visasse apenas o lucro. O caminho da educação constituiu-se numa alternativa ao modelo tradicional centrado no repasse de conteúdos, predominante naquela época (anos oitenta).

A intenção era construir um novo modelo de educação formal, para a criança, embasado na formação de valores e no respeito aos direitos humanos, que visava o desenvolvimento de relações harmoniosas com o outro e com o planeta. “Por isso criamos um espaço onde a criança sentisse a oportunidade de redescobrir e construir um conhecimento que tivesse a preocupação com a vida” (LIMAVERDE, 1999, p.35). Do

momento inicial da proposta pedagógica, por volta de quase trinta anos atrás, percebo elementos relacionados ao que atualmente se entende por cultura de paz. A busca da facilitação do desenvolvimento harmonioso de todos os aspectos do ser sem a priorização do lado cognitivo e a relevância atribuída à dimensão relacional para a formação humana são alguns elementos que aproximam a proposta da escola do pensamento hodierno proposto pelos principais teóricos da educação para a paz (JARES, 2002; GUIMARÃES, 2005; MATOS, 2007).

A escola VILA foi fundada no ano de 1981. Teve esse nome escolhido por uma de suas sócias fundadoras. É uma escola particular, funciona em dois turnos e os níveis de ensino compreendem a Educação Infantil e o Ensino Fundamental completo. A filosofia da escola pauta-se nos preceitos de uma educação traduzida melhor nas seguintes observações:

Que chegue o dia em que cada SER perceba que faz parte da natureza, desperte para o respeito à vida de todos os seres e sinta a responsabilidade para com as gerações futuras, mantendo o planeta habitável e considerando cada indivíduo um membro da grande FAMÍLIA HUMANA. Que chegue o dia em que o amor, a compreensão e a humildade sejam os maiores regentes de nossas vidas, e que cada criança que chegue ao Planeta Terra seja respeitada, para que então possa surgir a verdadeira espécie HUMANA (LIMAVERDE, 1999, p. 33).

Para o desenvolvimento das atividades nas escolas, foram sinalizados como norteadores os aspectos do criar, do trabalho incluindo os elementos da Mãe Terra e do trabalho corporal (LIMAVERDE, 1999). A partir do compromisso selado com esses princípios o desafio foi o desenvolvimento de uma prática pedagógica que se apresentasse coerente com tal referencial. Através de afimco e dedicação, ao longo do seu caminhar, as pessoas que fazem a VILA foram traduzindo suas propostas pedagógicas em ações. Surge então, o formato de projetos para agrupar tais atividades.

Os conteúdos curriculares são trabalhados por toda a escola através dos projetos sempre observando a necessidade de vinculação destes com a realidade. “Procuramos proporcionar aos alunos a oportunidade e o espaço necessários para que sejam os próprios sujeitos da nossa história” (LIMAVERDE, 1999, p.43). É importante acrescentar que sempre ao final de cada projeto é feita uma atividade de encerramento para toda a comunidade escolar através de apresentações artísticas e com o compartilhar dos registros que foram elaborados pelos estudantes.

A primeira unidade curricular, igual para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tem como tema gerador: “O Ser na sua Totalidade”. O objetivo geral dessa unidade consiste em situar os estudantes através de vivências e informações, de acordo com uma visão holística sobre sua parcela de contribuição e participação no processo social, político, ecológico e tecnológico do Planeta Terra. A perspectiva de trabalho adotada também indica o referencial da transdisciplinaridade<sup>13</sup> para que os conteúdos curriculares sejam desenvolvidos por meio das atividades de artes e dos laboratórios. A primeira unidade compreende quatro projetos, a saber: O Ser no Social; O Ser na descoberta de seus valores e suas raízes; O Ser na Natureza; O Ser na Tradição<sup>14</sup> (LIMAVERDE, 1999).

A segunda unidade traz como temática central: “Cuidando do Planeta Terra”. A partir desse tema trabalham com os estudantes os valores e direitos humanos, como também a responsabilidade com a continuidade da vida no Planeta Terra. “Para assim surgir a necessidade de Conhecer para preservar, Conhecer para questionar, Conhecer para respeitar, Conhecer para aprender” (LIMAVERDE, 1999, p. 48). Dois projetos são desenvolvidos na segunda unidade, a saber: Vigilantes do Planeta e Construindo um Planeta melhor<sup>15</sup>.

Durante o período em que a pesquisa foi realizada, ano de 2008, a escola contava com 356 alunos matriculados. Há uma preocupação com a parte financeira dos alunos e a escola adota a política de oferecer bolsa de estudos para alguns educandos, por volta de 20% da sua clientela possui esse benefício (NASCIMENTO, 2008).

O corpo docente é formado por 50 docentes que, além dos conteúdos já conhecidos como português, matemática, lecionam também música, arte, yoga, dentre outras disciplinas. Em várias visitas pude observar um grupo relativamente jovem de

---

13 “Uma educação transdisciplinar deve proporcionar a expressão da inteireza do ser humano” (NASCIMENTO, 2008, P.70).

14 a) O projeto o *ser no social* tem como objetivo principal trabalhar valores fundamentais como o respeito, o amor e a solidariedade para se obter uma convivência harmoniosa com todos os seres. b) O projeto o *ser na descoberta de seus valores e suas raízes* visa proporcionar o resgate da história, aprofundando o conhecimento sobre as raízes e valores dos povos que deram origem a nossa nação. c) O projeto o *ser natureza* ambiciona desenvolver a consciência de que todos são seres integrantes da natureza e ligados ao universo inteiro. d) O projeto o *ser na tradição* tem com meta principal construir pesquisas sobre a história da colonização, miscigenação das raças, cultura, tradições e espiritualidade do povo Brasileiro.

15 e) O projeto *vigilantes do planeta* visa que os alunos possam construir informações atuais a respeito da fauna, flora, habitação, reciclagem de lixo, alimentação, comunicação e educação no cenário nacional e internacional. f) O projeto *construindo um mundo melhor* pretende trabalhar temas como os valores humanos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Constituição Federal, como instrumentos necessários para a construção de um mundo melhor.

docentes e no decorrer das aulas que acompanhei, encontrei-me com profissionais muito interessados e conscientes do seu papel em desenvolver o que a escola defende como princípios. São bem capacitados para a condução de processos grupais e respeitosamente disponíveis à escuta dos estudantes.

Em visita a sala da coordenação escolar, deparei-me com um cartaz cujo conteúdo julgo pertinente salientar. “Ser professor da VILA é ser: sensível, reflexivo, crítico, consciente, comprometido, criativo, dinâmico, intuitivo, ecológico, acolhedor”. Muito interessante observar um cartaz construído pelos próprios atores do exercício da docência fruto de um dos momentos de capacitação organizado pela coordenação da escola. Para além dessa referência, encontrei também no material pesquisado, disponibilizado pela coordenadora apenas para consulta local, algumas informações sobre o que se espera do professor da VILA: *ser comprometido com o desenvolvimento do ser humano e com a procura de um futuro sustentável no planeta*. Esse material recebe o título de: o caderno do professor. É uma espécie de manual contendo os principais fundamentos do exercício docente na VILA. Destaco a seguinte afirmação: “Tudo no universo está interligado, nada é independente. Somos integrantes do meio e este é um reflexo das nossas ações. Sendo co-responsáveis pela construção da própria realidade, atuamos no cuidado do indivíduo, da sociedade e da Natureza” (Caderno do Professor, parte I, página 03).

A partir dos contatos realizados com a diretora da escola, pude apresentar a proposta de investigação a ser efetivada. A princípio, a intenção era trabalhar com a turma da nona série, o que, por uma restrição posta pela direção, não foi possível. A turma encontrava-se com um número muito elevado de estudantes e foi avaliado que a presença de mais alguém na sala de aula poderia gerar um efeito não favorável à aprendizagem dos integrantes da sala. Dessa forma, foi indicada, para realização do trabalho, a turma da oitava série. Uma turma menor, com dezenove participantes, com um bom entrosamento, pois quase todos estavam juntos desde a Educação Infantil. Um grupo com a presença acentuada de pessoas do sexo masculino, expressando a maioria na turma.

Os resultados das observações e da oficina desenvolvida nessa escola serão apresentados oportunamente. Darei continuidade ao texto apresentando a outra instituição de ensino pesquisada.

#### **2.4.2 Escola Padre Félice Pistoni**

Em visita à escola, a diretora me recebeu com presteza e disponibilidade. A instituição estava com poucos profissionais, pois duas turmas da escola, segundo e terceiro anos, tinham saído para uma aula de campo. Ela não tem muito tempo para ficar comigo, há coisas atrasadas, devido ao grande número de reuniões fora da escola marcadas pela SEDAS. Manifestei a vontade de conhecer o Projeto Político Pedagógico (PPP). Ela solicitou à secretária que providenciasse o documento para a minha análise. Ela também me encaminhou para a sala de apoio, pois a professora foi acompanhar as turmas que estavam fora da escola. Informou-me que o documento estava passando por reformulações e ainda não se encontrava totalmente atualizado.

Primeiramente, convém explicitar o que vem a ser o Projeto Político Pedagógico. É o documento fruto de um processo sistemático, participativo e reflexivo de todos os componentes da escola. Contempla pressupostos filosóficos e situacionais que fundamentam possíveis ações educativas. Tal documento é construído a partir da discussão coletiva sobre o contexto social e as aspirações da instituição. As informações organizadas servem como carta de apresentação da escola. O documento da escola investigada parece expressar tal compreensão ao salientar: “Propõe um referencial para a caminhada conjunta e possibilita a satisfação da concretização do compromisso e trabalho coletivo” (Projeto Político Pedagógico da Escola Pe Félice Pistoni, 2006, p. 3).

É indicado que esse projeto seja elaborado através de um processo participativo, no qual todos os segmentos da escola sejam convocados a participar. Há alguns caminhos metodológicos possíveis para a efetivação de tal processo. É um trabalho riquíssimo que resulta em algo muito além de um papel escrito. Trata-se de um processo de participação e maior responsabilidade sobre os destinos de todos e da escola. É um espaço para registrar o que é a escola, e com o que ela e seus integrantes se comprometem.

Na Escola Pe Félice Pistoni, a participação de todos encontra-se acentuada no texto do PPP. Todos os segmentos da escola participaram. A equipe de sistematização organizou o material produzido coletivamente e submeteu depois à análise da comunidade escolar em uma grande reunião. Apresento, em seguida, as informações pertinentes ao perfil da escola contidas no referido documento.

Em 1997, iniciou-se a construção do Centro Social Pe Félice Pistoni<sup>16</sup>. No dia 27 de novembro de 1999, aconteceu sua inauguração. O primeiro ano letivo foi em 2000. Nessa oportunidade, firmou-se o convênio com a Prefeitura Municipal de Fortaleza e o prédio funcionou como anexo da Escola Vicente Fialho. No ano seguinte, a instituição passou a ser independente.

A escola é bem acolhedora, possui quadra de esportes coberta, jardim, recanto de areia, serviço de som, ventiladores, sanitários higienizados, auditório; tudo isso com bom padrão de conservação. A instituição também dispõe de salas com mobiliário apropriado para as crianças da Educação Infantil. A iluminação e a ventilação são satisfatórias. Cada sala dispõe de armários onde é guardado o material utilizado pelas crianças; estantes vazadas para os brinquedos e jogos educativos.

O Núcleo Gestor é constituído pelo Diretor Geral: Padre; Diretora que me recebeu no turno da manhã; Vice-Diretor: responsável pelo turno da noite e a Educação de Jovens e Adultos (EJA); Secretária. Conta com a colaboração de 48 professores, além de uma professora para sala de apoio e uma outra para sala de leitura contratada pela Congregação dos Padres Piamartinos. O quadro de funcionários é composto por 23 profissionais distribuídos nas seguintes funções: secretaria, biblioteca, merenda escolar, serviços gerais e portaria. Atualmente, tem 931 alunos matriculados e distribuídos nos seguintes níveis de ensino: Educação Infantil; Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com o PPP, a clientela atendida pela escola, em sua maioria, é oriunda de famílias desagregadas, com carências de ordem material e afetiva. É grande também o número de adultos desempregados e os que trabalham, em grande parte, são autônomos, sem vínculo empregatício e remuneração fixa. Há os que moram em terreno invadido, próximo de um canal de “esgoto a céu aberto”, que inunda as casas na época das chuvas, destruindo o pouco que possuem e comprometendo agudamente o estado de saúde dessas pessoas.

Em direção a uma educação não apenas restrita ao repasse de conteúdos formais, sistematizados ao longo da história da humanidade, a escola visa instigar nos alunos e em suas famílias o desejo possível de uma melhoria na qualidade de vida, buscando realização pessoal, profissional e espiritual. Isso parece estar em consonância com o que

---

16 O nome do centro social foi escolhido como “uma justa homenagem ao grande sacerdote, educador e amigo que, seguindo fielmente, o carisma de Padre Piamarta, desenvolveu relevante trabalho na Escola Profissional Padre João Piamarta e na Paróquia Nossa Senhora de Nazaré” (Projeto Político Pedagógico, 2006, p.2).

é posto como princípio filosófico presente na obra do Padre Piamarta, o qual “visa proporcionar aos educandos formação necessária para o seu desenvolvimento integral, como elemento de realização no trabalho, desenvolvendo o seu lado espiritual, bem como prepará-los para o exercício da cidadania” (PPP, 2006, p.2).

Quanto à VISÃO da escola, o documento afirma que o grupo pretende buscar a vanguarda das transformações, aprimorando a qualidade das relações sociais, tendo em vista, mais uma vez, os princípios filosóficos do Pe João Piamarta. São citados dois princípios no documento: “Acentuação da historicidade, da atenção do momento histórico às condições concretas sociais, econômicas e políticas, e Acentuação da totalidade do homem” (PPP, 2006, p.5).

No que se refere ao primeiro item em destaque, entendo como fundamental a importância atribuída ao aspecto da historicidade que está intimamente relacionado à consciência do inacabamento dos seres humanos.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2005c, p. 54).

Assim como o autor, gosto de ser gente e de encontrar com homens e mulheres no terreno da educação, no qual pode também haver tantos desencontros. Continuo a acreditar que os obstáculos não serão eternos. “É possível vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho” (FREIRE, 2007, p.31). Um modelo de educação que se comprometa com o desenvolvimento da totalidade do ser humano pode parecer um sonho irrealizável, mas ações concretas nessa direção estão sendo efetivadas e, entendo ser relevante, tornar públicas tais experiências.

Ainda apresentando informações relevantes do PPP da escola, no que se refere à sua MISSÃO, o documento indica que esta consiste em:

Atender as crianças, jovens e adultos em suas necessidades educacionais com qualidade superior, através do trabalho em conjunto com toda a comunidade escolar e parcerias com serviços e órgãos competentes, desenvolvendo um trabalho com base na visão do Futuro com grande confiança, paciência, amor e preocupada somente em semear a boa semente que frutificará no tempo oportuno (PPP, 2006, p.5).

Como avaliação do que está sendo feito com relação ao proposto na missão, o documento indica que a escola cumpre sua missão educativa promovendo a integração dos alunos, pais e responsáveis, professores e funcionários, enfim, toda a comunidade escolar, numa ação pedagógica que enfatiza a co-participação e cooperação de todos os agentes no processo educacional.

Para encerrar essa incursão sobre o PPP, gostaria de salientar uma parte do documento que aborda diretamente a temática que aprofundo em minha pesquisa, elaborada grupo de docentes:

A Escola que temos: Escola onde o aluno sente-se realmente parte integrante dela; que vem procurando formar crianças com desejos de mudanças, sem medo, sem mentes ociosas; comprometida com o desenvolvimento cognitivo, afetivo e social de seus integrantes; que respeita e valoriza o homem para a construção de uma cultura de paz, que instrumentaliza o cidadão com o saber, sem perder de vista o ser; que interage troca de saberes; contribui para aquisição de virtudes como o amor e a cooperação. Oferece ensino de qualidade para toda a comunidade (Relatório dos professores referente ao diagnóstico da situação da escola, PPP, 2006, p.8).

A leitura desse documento foi elucidativa. Ajudou-me a conhecer um pouco mais sobre a realidade da instituição. No entanto, devo enfatizar que o desafio maior consiste em não “engavetar” a riqueza dessas informações e aplicar o que está no papel, transformar em realidade o que está planejado.

Desejo salientar o quão necessário se faz o aprofundamento e a conseqüente ampliação das análises que “buscam apreender a escola na sua dimensão cotidiana, apurando o nosso olhar sobre a instituição, seu fazer e seus sujeitos, contribuindo assim para a problematização de sua função social” (DAYRELL, 1996, p.160).

Como última parte desse capítulo, apresentarei a seguir algumas reflexões sobre os principais atores da pesquisa.

## **2.5 Os atores da pesquisa: os jovens**

Acredito que a forma pela qual percebemos o mundo orienta as nossas ações (MATOS, 2006). Numa sociedade fortemente influenciada pelo olhar adulto, quem não se encontra nessa fase sofre algum tipo de discriminação. Nessa perspectiva, as etapas da vida não correspondem simplesmente a etapas biológicas, mas também às funções

sociais. Cabe a pergunta: qual a função social destinada ao jovem no decorrer dos variados momentos históricos? Sobre a qual discorrerei a seguir.

Segundo Levi; Schimitt (1996), até o século XVIII, o jovem foi confundido com a criança e os sujeitos que se localizavam em alguma dessas fases não eram percebidos em suas especificidades. Sua função era aguardar a passagem de um tempo restrito (pequeno intervalo) para ser integrado ao universo adulto. Devo ressaltar, que “em nenhum lugar, em nenhum momento da história, a juventude poderia ser definida segundo critérios exclusivamente biológicos ou jurídicos. Sempre e em todos os lugares, ela é investida de outros símbolos e de outros valores” (LEVI; SCHIMITT, 1996, p.14). Tal posicionamento vem somar aos que já foram apresentados, com a intenção de reforçar a necessidade de contextualização histórica e cultural de qualquer investigação sobre juventude (FROTA, 2007).

A compreensão da juventude no cenário da sociedade contemporânea, de acordo com Melucci (1997), de fato, esta fase não é mais somente considerada apenas sob o aspecto de uma condição biológica, mas também sob a compreensão de uma definição cultural.

Com uma importante contribuição na área da sociologia da juventude, Groppo (2000, p.8) afirma que este período “Trata-se não apenas de limites etários pretensamente naturais ou objetivos, mas também, e principalmente, de representações simbólicas e situações sociais com suas próprias formas que têm importante influência nas sociedades modernas”. Ainda nessa perspectiva, o mesmo autor afirma que a categoria social da juventude assume importância fundamental para a possibilidade de compreensão sobre as diversas características presentes nas sociedades modernas, o funcionamento delas e suas transformações. Daí reside também o meu interesse em aprofundar conhecimentos sobre tal fase evolutiva.

Assinalando as significativas transformações pelas quais os jovens têm passado, Peralva (1997) afirma que migram de uma posição onde eram percebidos como promessa de futuro, para outro lugar, passando a serem vistos como modelo cultural do presente. Ainda de acordo com a autora, investigar essa categoria “permite não somente uma melhor compreensão do universo de referências de um grupo etário particular, mas também da nova sociedade transformada pela mutação” (PERALVA, 1997, p. 23).

Acredito ser necessário assinalar, como parte da justificativa da escolha pelo jovem para sujeito da pesquisa, alguns dados estatísticos sobre essa parcela da população brasileira e sua atual condição. Segundo dados do Censo Demográfico de

2000, no Brasil, a população de jovens entre 15 a 24 anos é composta por mais de 34 milhões de pessoas. Representam cerca de 20% da população brasileira, sendo que 80% deste total estão na área urbana. De acordo com o Fundo de População das Nações Unidas em 2003, o Brasil foi considerado o quinto país do mundo com maior representação percentual de jovens, considerando a faixa de 10 a 24 anos (cerca de 51 milhões ou 30% da população total) (ABRAMO, 2005).

Numericamente, os jovens compõem um grupo significativo de nossa população. Para além do aspecto quantitativo, tal grupo vem despertando interesse dos pesquisadores também por ser considerado como “vulnerável” em várias dimensões, estando representado nas estatísticas por elevados índices de violência, desemprego, gravidez não-desejada, falta de acesso à escola pública de qualidade e carências de bens culturais, lazer e esporte. Esse quadro revela-se preocupante, na medida em que os jovens passam a ser referência para ênfases em dimensões problemáticas e não são explorados aspectos como o da criatividade e disponibilidade para a participação social, elementos a serem mais trabalhados com os jovens.

Em resposta a isso, compreendo como necessário o desenvolvimento de ações que promovam os princípios da liberdade, justiça, solidariedade, tolerância. É urgente escutar esses sujeitos, estimulando-os e percebendo-os como agentes promotores de uma cultura de paz (MATOS, 2008).

Como exemplo do que foi apresentado, é possível citar uma das experiências que conta com o apoio da UNESCO: o Programa Escolas de Paz no Rio de Janeiro. A avaliação desse programa indica que o lazer constitui um aspecto relevante para o desenvolvimento da sociabilidade e a consequente construção de relações de cooperação e solidariedade, reforçando, assim, os laços sociais entre os pares integrantes dos grupos juvenis. A escola tem de se descobrir como agente de formação não apenas no aspecto de transmissão dos conteúdos formais, mas principalmente em seu aspecto relacional. Ou seja, a escola apresenta-se como espaço para o ensino e a aprendizagem de conteúdos curriculares e, sobretudo um lugar privilegiado para a socialização juvenil. As falas dos sujeitos (jovens) da pesquisa realizada por Kelma Matos (2003) reforçam tal indicativo de trabalho:

Uma escola de lazer é o que também podia acontecer para que o ‘final de semana seja o mais sagrado que possa existir no bairro’. Os jovens não querem violência, querem sociabilidade, lazer e no mínimo ter a escola aberta, para sentirem esse espaço mais seu, mais da comunidade (MATOS, 2003, p.50)

Posso citar também o exemplo de Fortaleza, em uma escola municipal que trabalha com a proposta referida no parágrafo anterior<sup>17</sup>. A instituição iniciou esse tipo de trabalho a partir da vivência do diretor na capacitação do projeto paz na escola em 2006. Tal capacitação abordou diversos temas, tais como: direitos da criança e adolescente; elaboração de projetos para realizar nas escolas. A responsabilidade dessa formação ficou a cargo da Secretaria da Educação do Município de Fortaleza e do Governo Federal.

Atualmente, o projeto acontece incluindo várias iniciativas, como por exemplo: a escola aberta para a comunidade aos finais de semana. Segundo o diretor da escola, tal iniciativa já obtém como resultados a diminuição de violência no final de semana na comunidade e, conseqüentemente, no ambiente familiar. As atividades são distribuídas através de oficinas (esporte, artesanato, informática, embalagens, dança; entre outras) para a comunidade nos finais de semana. A coordenação do projeto é da escola em parceria com a comunidade.

O diretor da escola afirma que houve um grande impacto extra-muros. A instituição é muito bem quista e cede o seu espaço para as reuniões do grupo dos alcoólicos anônimos. Os resultados são visíveis, o horário do recreio está muito mais tranquilo. Não há quase pichações no muro escolar. A comunidade cuida da escola. A matrícula é muito disputada.

Como resultado das reflexões até aqui sistematizadas, apresento um último ponto, que diz respeito ao entendimento dos jovens como parte fundamental no movimento de reflexão e crítica aos processos sociais nos quais estão inseridos. Reforço que pretendo trabalhar com os jovens assegurando a condição de sujeitos reais e enfocando-os através da “lente da positividade” (MATOS, 2001; MATOS, 2003).

Abramo (1997) afirma que, na maior parte das abordagens relativas ao trabalho com os jovens, está presente uma grande dificuldade de considerar efetivamente os jovens como sujeitos. Para a autora, isto produz a limitação de não percebê-los além da condição de “problema social” e de incorporá-los como capazes de formular questões

17 A escola foi investigada pelo grupo que desenvolveu o projeto de pesquisa “Cultura de Paz, Juventudes e Docentes: Experiências de escolas, ONGs e Secretarias de Educação Estadual e Municipal”.

significativas, propor ações relevantes, sustentar uma relação dialógica com outros autores, contribuir para a solução dos problemas sociais, além de simplesmente “sofrê-los ou ignorá-los”.

Dayrell (2003, p.186) observa que, lamentavelmente, ainda prevalece uma representação negativa e preconceituosa em relação à juventude. “O jovem é visto na perspectiva da falta, da incompletude, da desconfiança, o que torna ainda mais difícil para a escola perceber quem ele é, de fato, o que pensa e é capaz de fazer”. O autor questiona a validade de uma educação, que em sua essência deveria trazer a necessidade da vivência do aspecto relacional, mas que passa a se estabelecer mediante a negatividade do sujeito. Como construir uma educação dialógica, se a condição de sujeito é negada ao educando? A esse respeito, explica que “levar em conta o jovem enquanto sujeito é adequar a escola a uma pedagogia da juventude” (DAYRELL, 2003, p. 187). Tal posicionamento apresenta-se como necessário e urgente trazendo a ruptura com uma antiga visão da juventude, centrada na falta e na negatividade, para que assim possamos trabalhar com as juventudes.

Acredito ser necessário perceber o educando como sujeito sociocultural (DAYRELL, 1996). Isto implica compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos com lógicas de comportamentos e hábitos que lhes são próprios. Voltar a atenção ao educando significa direcionar nosso olhar para uma importante dimensão do processo de ensino e aprendizagem, que por muito tempo não foi foco de nossa atenção, gerando um quase total desconhecimento por parte do educador de seu educando. Essa postura negligente deve ser superada. O desafio é “deslocar o eixo da escola para o aluno, como adolescentes e adultos reais. Como nos lembra Malinowski, para compreender o outro, é necessário conhecê-lo” (DAYRELL, 1996, p.146).

A seguir apresentarei pontuações teóricas sobre os conceitos de paz, cultura de paz e educação para a paz. No que diz respeito ao conceito de paz, relacionarei também percepções construídas em campo pelos sujeitos da pesquisa.

### **3. CULTURA DE PAZ: CONSTRUINDO UM MUNDO POSSÍVEL**

A paz é viver em harmonia. Ser disseminador da não violência, lutar por uma sociedade mais digna de se morar, dando exemplo para gerações futuras (Jovem, Educando - Oficina Escola Pe Félice Pistoni).

Um importante parâmetro a ser considerado na tarefa de compreender o que significa a cultura de paz reside nas contribuições da Organização das Nações Unidas (ONU), principalmente na instância da (UNESCO). De acordo com a resolução (A/RES/53/243, 1999), a cultura de paz constitui-se dos valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, à pessoa humana e à sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto, interdependentes e indissociáveis. Ainda de acordo com esse documento, viver uma cultura de paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana. Sobretudo, fica estipulado o compromisso com a promoção dos princípios da liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como o estímulo à compreensão entre os povos.

Nesse capítulo detalharei os elementos teóricos sobre o conceito cultura de paz e seus desdobramentos. Por último apresentarei as percepções construídas pelos sujeitos pesquisados sobre o conceito de paz.

### **3.1 Cultura de paz: discutindo sua promoção**

Para entender melhor a proposta de implementação da cultura de paz e toda a sua complexidade, escolhi pontos fundamentais para uma introdução a essa empreitada. O primeiro refere-se à tarefa de problematização do conceito de violência, para promover sua desnaturalização, desenvolvendo também a concepção de que este foi e está sendo construído social e historicamente (MINAYO; SOUZA, 1999). Isto se torna necessário para que seja possível desmistificar e também evitar certas simplificações como, por exemplo, o mito de que a violência é insuperável e que sempre existiu. Isto também se faz necessário para se chegar à ampliação da compreensão sobre a paz, item que vou tratar detalhadamente mais adiante.

De acordo com Milani (2003), existem duas importantes funções que o estudo da polissemia do conceito de violência tem a oferecer. A primeira seria promover maior clareza e especificidade quando se trata de discutir estratégias para o seu enfrentamento. A segunda diz respeito à rejeição da ideia de que a violência é um ser abstrato, onipotente e teria um caráter insolúvel. Se compreendermos o conceito de violências construídas, este fenômeno poderá ser modificado, pois não é insuperável. Desta forma, é possível romper com o aspecto paralisante que por vezes o discurso sobre a violência acaba por gerar e, assim, construir ações positivas que viabilizem a promoção da paz.

Como assinala Abramovay (2003), é considerada manifestação de violência a intervenção física de um indivíduo ou grupo contra a integridade de outro(s) e também contra si mesmo – abrangendo desde suicídios, espancamentos de vários tipos, roubos assaltos e homicídios até a violência no trânsito, disfarçada sob a denominação de “acidentes”, além das diversas formas de agressão sexual. Compreende, igualmente, todas as formas de violência verbal, simbólica e institucional.

Para Jares (2007a), é importante estabelecer uma diferença entre violência direta e estrutural. A primeira é entendida como agressão física direta, a violência “tradicional”, mais facilmente identificada. O segundo tipo é indireto e menos perceptível, presente em determinadas estruturas sociais, sinônimo de injustiça social.

Um dos aspectos mais preocupantes gerado pelo incremento da violência refere-se ao elevado índice de atos violentos no contexto escolar. Relembrando que estou considerando os vários tipos de violência, conforme foi definido nos parágrafos anteriores, não apenas restrito aos atos de violência física. Em decorrência disto, os educadores começam a ampliar o seu grau de consciência a respeito da necessidade de estabelecer parcerias com os vários atores integrantes do cenário escolar para que juntos possam construir alternativas específicas para o enfrentamento da violência, que não está apenas dentro ou fora da escola (MATOS; NASCIMENTO, 2006).

Devo salientar também que o número de pesquisadores brasileiros dedicados ao estudo do fenômeno da violência vem crescendo. Segundo a avaliação de Gonçalves e Sposito (2001), a produção de conhecimento acerca dessa problemática, em virtude de sua complexidade, ainda é incipiente, e somente nos últimos anos tem mobilizado, de forma mais nítida, os investigadores de instituições de ensino superior e organizações não governamentais.

A tarefa de desnaturalização dos conceitos de paz e de violência e, conseqüentemente, a implementação da cultura de paz, é um trabalho que segue o caminho educativo devendo passar necessariamente pela escola. Ao mesmo tempo, a desnaturalização das “representações” de paz e violência conduz-me a entendê-las como noções que devem ser incluídas num processo educativo, pois são conceitos aprendidos. Se paz e violência são conceitos passíveis de um processo de ensino e aprendizagem, os educadores devem se ocupar diretamente de seu processo de problematização.

Refletir sobre a desnaturalização dos conceitos de paz e violência é tarefa que requer esforço, tendo em vista que muitas práticas violentas são disseminadas, cotidianamente, em especial pelos meios de comunicação. O mesmo não ocorre quanto à divulgação da paz, que precisa ser ensinada e apreendida socialmente. É fundamental, então, “criarmos” a paz a partir de nossos desejos e ações (MATOS; NASCIMENTO, 2006, p. 27).

É válido então discutir quais caminhos podemos construir para criarmos a paz e tratarmos a violência sob um novo ângulo. Segundo Milani (2003), há três formas de enfrentamento da violência. A primeira é através da repressão. A segunda aponta a estrutura social e econômica como a solução para todos os problemas; a terceira diz respeito à implementação de uma cultura de paz.

De acordo com o que foi exposto sobre os conceitos de paz e violência, entendo como importante especificar melhor algumas reflexões sobre o conceito de cultura e paz, para que sua visibilidade seja mais nítida.

Hoje em dia, tenho pleno conhecimento de que a cultura bélica é ainda muito presente. Esta gira em torno do poder que pode ser traduzido por vontade de dominação do outro, da natureza, dos povos e dos mercados. Esse contexto traduz valores que se articulam estruturalmente para consolidar a cultura da violência que nos desumaniza a todos. A esse movimento há de se opor a cultura de paz. Sua promoção é tarefa de todos (BOFF, 2006a).

O autor sugere ainda, como encaminhamento para se promover a cultura de paz, o cultivo da memória e do exemplo de figuras que representam o cuidado e a vivência da dimensão generosa que nos habita, como Madre Tereza de Calcutá, Gandhi, Dom Helder Câmara, Irmã Dulce de Salvador, Dalai Lama, Luther King e outros.

Milani (2003) afirma que construir tal cultura significa promover as transformações necessárias e indispensáveis para que a paz se torne o princípio regente de todas as relações humanas e sociais.

Promover a Cultura de Paz significa e pressupõe trabalhar de forma integrada em prol das grandes mudanças ansiadas pela maioria da humanidade – justiça social, igualdade entre os sexos, eliminação do racismo, tolerância religiosa, respeito às minorias, educação universal, equilíbrio ecológico e liberdade política. A Cultura de Paz é um elo que interliga e abrange todos esses ideais num único processo de transformação pessoal e social (MILANI, 2003, p. 31).

Como assinalado pelo autor, a paz pode ser entendida de forma ampla, assumindo a função de interligação dos principais elementos pensados ao se refletir sobre o que se almeja alcançar num processo de transformação necessário, com o qual a educação para a paz se compromete. Explorarei a seguir as diversas formas de entendimento do conceito em estudo.

### **3.2 Revendo o conceito de paz em sua diversidade**

O incremento da ação de vários atores sociais pela paz contribui para o alcance de uma maior visibilidade ao tema. “A paz deixou de ser um ideal abstrato nutrido por um punhado de sonhadores e poetas; tornou-se uma necessidade concreta para a maioria da população e meta prioritária para os governantes” (MILANI, 2000, p. 51).

Dessa afirmação destaco a perspectiva de construção histórica da temática. Acredito que cada época traga os traços que traduzem o que podemos entender como marcas das transformações sociais, ou seja, as percepções sobre o desejo de paz se transformam historicamente a partir, também, da participação dos vários atores sociais.

Esse movimento de transformação, fruto das ações concretas dos sujeitos, resulta da passagem do entendimento da paz como algo abstrato, individual e privado para algo concreto, coletivo e público. Entendo que essa mudança, ainda está sendo construída, como um marco diferencial indicador de um movimento que traduz novas possibilidades a serem aprofundadas por estudos e pesquisas sobre a paz.

A partir dessa constatação e inspirando-me no referencial que Freire (2005a) denominou como educação problematizadora, passo a me questionar sobre o porquê do visível aumento do interesse e do anseio de obtenção da paz. E, além disso, que tipo de paz passa a ser desejada? Para que e para quem promover debates e ações para a construção da paz? Principalmente, qual o papel da escola na promoção da paz? Tais indagações perpassam todo o conteúdo deste trabalho.

Talvez uma razão significativa para o aumento do interesse pela paz resida no caso descrito a seguir. A humanidade se depara atualmente com muitas situações limites. Uma particularmente vem preocupando a todos de uma forma mais contundente. Estou me referindo ao fenômeno da violência. Nesse cenário, a mobilização para promover a paz surge com muita intensidade. É possível afirmar que a vontade de construí-la torna-se algo percebido e destacado. A superação da violência pode ser considerada como uma situação-limite que está impelindo o ser humano ao

ato-limite de construir a paz. Fazendo com que esta seja construída não mais individualmente, mas por um processo que implica a participação coletiva. Dessa maneira, devo assinalar que esta só será obtida por meio de ações críticas, comprometidas com a promoção de valores humanos e com a justiça social (FREIRE, 2000). É com este referencial que se encontra comprometido o meu trabalho de pesquisa.

Em análise sobre a evolução dos movimentos sociais, Gohn (2003, p.21) considera a luta pela paz como uma manifestação popular recente surgindo a partir da década de 90. “Algumas dessas ações coletivas surgiram como respostas à crise socioeconômica, atuando mais como grupos de pressão do que como movimentos sociais estruturados”.

Nesse momento em que tanto se discutem sobre os impactos da crise mundial e os caminhos que serão percorridos para superá-la, vale ressaltar que não se trata apenas de uma crise financeira, mas, sobretudo, de uma crise do paradigma civilizatório (BOFF, 2008). Debate-se um novo consenso; muitos atores sociais afirmam não se tratar de mais um ajuste, e sim do esgotamento do atual modo de produção e distribuição da riqueza. Como indicativo para se refletir sobre alternativas a esse processo de exploração que se encontra no seu limite, “não se pode mais pensar hoje em desenvolvimento sem pensar na perspectiva da paz, e da recuperação do sentido maior de ser humano, das relações entre os seres, do respeito pela vida em sua mais ampla concepção” (CHACON, 2008, p.142).

Em concordância com essa dimensão sóciopolítica que não pode ser esquecida ao abordar a complexidade que o debate sobre a paz expressa, enfatizo a posição de Freire (2000, p.132), ao condicionar o atual movimento para a promoção da paz à mobilização pela instalação da justiça social. “A paz, porém, não precede a justiça. Por isso a melhor maneira de falar pela paz é fazer justiça”.

Finalizando as minhas reflexões sobre a relação entre justiça e paz, quero acrescentar a advertência de Maia (2008, p.15), qual seja, “a paz é planta que só floresce no chão da justiça”. Importante enfatizar que a responsabilidade pelo cultivo da paz é coletiva. Cabe o questionamento: que tipo de paz estamos cultivando? O autor expressa o seu desejo “Que cada um busque praticar a justiça consigo mesmo, para que a paz chegue, permaneça e cresça entre nós”.

Ainda refletindo sobre a diversidade de entendimentos sobre o conceito paz, compreendo como um ponto primordial a ser desenvolvido neste trabalho, a exploração

da distinção entre o conceito negativo de paz e o conceito de paz positiva. Como assinala Jares (2002), a paz passa a ser um conceito negativo quando definida como ausência de conflito bélico ou apenas como estado de não-guerra. Além disso, associa-se também a este conceito a ideia de serenidade e passividade. Segundo o autor, tal concepção é pobre, classista e interessada politicamente e até mesmo perversa, em certo sentido, pois mantém o *status quo* vigente.

A concepção foi herdada do conceito de *pax romana*; um conceito pobre e insuficiente, que se apresenta no entendimento de que a paz seria fruto unicamente da ausência de conflitos bélicos entre estados. A capacidade de atuação em relação à paz é reservada ao Estado. Essa concepção revela um caráter restritivo, pois apresenta o Estado como único responsável pela paz e não implica os demais segmentos da sociedade no processo de construção da paz.

Há outra consequência muito conhecida de tal posicionamento, revelada na expressão popular ‘deixe-me em paz’. Esta traz a compreensão de que a paz permanece ligada à ideia de viver sem conflito, ou seja, com uma tranquilidade obtida através da não convivência entre as pessoas e da ausência de conflito. Essa posição traz um desdobramento preocupante, pode gerar a inabilidade de conviver com o diferente. Cabe aqui um questionamento: como aprender a lidar com os limites e desenvolver uma postura respeitosa e tolerante com o diferente, sem entrar em contato com as diferenças e sem vivenciar os conflitos dessa convivência? Além disto, é válido reconhecer que a diferença não está só no outro, mas ela está em mim que também sou diferente, e desse cenário se constrói a noção da diversidade. Quanto mais hábeis em lidar com os conflitos e mais conscientes da diversidade existente nas relações humanas, mais capazes seremos de construir a paz.

Por outro lado, o conceito de paz positiva desenvolvido por Jares (2002) não é o contrário de guerra, e sim a “sua antítese”, a violência. Observando que a guerra é apenas um tipo de violência e não o único. “Com o surgimento da Pesquisa para a Paz, o conceito de paz adquire novo significado, ao associá-la não como antítese de guerra, mas de violência” (JARES, 2007a, p.31).

Ele explicita a necessidade de se trabalhar para a ampliação da concepção de violência, e obter uma concepção ampla de paz. Aproveito para especificar um dos objetivos principais, para o projeto de educação para a paz: “tomar consciência das diferentes formas de violência para eliminá-las em maior ou menor medida” (JARES, 2007a, p.35).

Baseado na amplitude do conceito de paz, Jares (2002, 2007a) relaciona-o não só à ideia de justiça social e de desenvolvimento, mas também aos conceitos de direitos humanos e democracia. Fica, então, o entendimento de que a construção da paz é um processo dinâmico que exige a participação de todos de maneira crítica e cidadã.

Esse autor também alerta sobre nos encontrarmos numa situação de relativa confusão sobre o termo paz. Há grande propagação no seu uso e falta uma maior clareza e unicidade em sua definição. Não existe uma idéia universal sobre o que é a paz. “A partir de concepções ideológicas distintas e interesses diversos, constantemente refere-se e apela-se à paz, o que a converte em um dos termos mais fácil e profusamente manipulados” (JARES, 2002, p.121). Acredito que tal quadro nos indica o quão necessária se faz a criação de espaços para se falar sobre a paz para que coletivamente possamos construir e reconstruir novos entendimentos sobre essa temática.

Ainda refletindo sobre o conceito de paz, é válido tomar também como parâmetro a ideia de paz como equilíbrio do movimento, construída por Boff (2007). O desafio é buscar a justa medida entre esses dois polos. Sobre tal dinâmica, a seguinte reflexão é elucidativa:

Se houvesse somente movimento sem equilíbrio, movimento desordenado, em qualquer direção, imperaria o caos e perderíamos a paz. Se houvesse apenas equilíbrio sem movimento reinaria a estagnação e nada evoluiria. Seria a paz dos túmulos. A manutenção dos dois pólos faz emergir a paz dinâmica, feita e sempre por fazer, aberta a novas incorporações e a sínteses criativas (BOFF, 2007, p.2).

O autor enfatiza uma perspectiva inovadora para se pensar a paz. Se houvesse somente movimento, movimento desordenado, em qualquer direção, imperaria o caos e teríamos perdido a paz. Se houvesse apenas equilíbrio sem movimento, reinaria a estagnação e nada evoluiria. A manutenção sábia dos dois polos faz emergir a paz dinâmica, feita e sempre por fazer, aberta a novas incorporações e a sínteses criativas (BOFF, 2007). Como se depreende, a paz não nasce por ela mesma. É sempre fruto de valores, comportamentos e relações vividos previamente. O resultado feliz é então a paz, talvez o bem mais ansiado e necessário à humanidade.

Além disso, posso inferir que, decorrente do dinamismo dessa perspectiva, o aspecto também do caráter da polissemia de alternativas para se construir a paz, ou seja, não existe uma receita única e universal para ser defendida para todos. Dessa forma,

chamo a atenção para a importância de se conhecer o contexto e o momento histórico para se propor caminhos para a construção da paz.

Ressalto ainda que as diferenças nas proposições da tarefa de promoção da paz também se efetivam em decorrência da participação criativa dos sujeitos da ação, ou seja, no caso da pesquisa por mim realizada, a fala dos sujeitos representa um elemento importante que contribuí para a elaboração coletiva de propostas para a efetivação de ações promotoras da cultura de paz.

### **3.3 O espaço de construção da paz a partir da fala dos sujeitos participantes da pesquisa**

A motivação principal para definição da escola como cenário da pesquisa refere-se à compreensão de que a paz se aprende (GUIMARÃES, 2005). Em nosso contexto social, certamente, a escola não se apresenta como o único espaço de aprendizagem, mas, reconhecidamente, é um palco importante para que experiências desse tipo ocorram.

A pesquisa dever ser também um momento de aprendizagem para todos os sujeitos envolvidos, não apenas para o pesquisador. Busquei vivenciar situações que proporcionassem novas aprendizagens para os participantes da pesquisa. Apresento, nesse espaço, algumas descobertas construídas a partir da interação vivenciada em campo no que diz respeito especificamente ao conceito de paz.

A primeira descoberta que devo assinalar diz respeito à boa aceitação dos sujeitos pesquisados ao convite feito, ou seja, que juntos criássemos um espaço para dialogar sobre a paz. A participação foi traduzida pelo conteúdo dos debates e no material escrito produzido nas oficinas. Isso em si fala de uma disponibilidade para a mudança, para o novo. Apesar de um certo estranhamento sobre o tema, falar a respeito de algo que inicialmente possa parecer conhecido, baseando-se na concepção negativa da paz, algo individual e particular, o grupo aceitou sair desse momento inicial e mergulhar fundo no debate provocador e capaz de originar novas percepções construídas coletivamente.

Em uma aula de Filosofia que observei na escola VILA, o tema foi justamente sobre a importância de desenvolver a atitude de estranhamento perante os acontecimentos sociais, ou seja, o desenvolvimento de um posicionamento crítico que leva a uma percepção desnaturalizadora do cotidiano. Confesso que também passei por

um processo de estranhamento; estudantes da oitava série recebendo aulas de filosofia? Isso é possível? Sim, e, o que reconheço como mais transformador, debatendo em grupo sobre o que ocorre no dia-a-dia em sociedade, desenvolvendo argumentos para sustentar suas falas, contando com um espaço respeitoso para expor tais ideias, e o professor atuando como mediador desse debate.

Foi assim também na oficina na escola VILA, sujeitos ativos, participativos, com o mesmo entusiasmo percebido em sala de aula. Sem medo de errar, eles colocaram espontaneamente os seus pensamentos sobre a paz. Inicialmente, foi solicitado que escrevessem uma palavra que relacionavam ao conceito trabalhado. Houve quem se lembrasse da “pomba branca da paz”, em alusão ao que existe de mais comum sobre a temática. As palavras mais citadas foram os sentimentos de amor, felicidade e harmonia.

No que diz respeito à palavra amor, quero demarcar um posicionamento que entendo como parâmetro das atividades para promoção da paz. Algo relacionado ao que Boff (2006b) nos alerta, quando nos chama a atenção para a necessidade de recuperarmos o sentimento do amor como elemento fundador de nossas relações sociais. Mas de que amor se fala? O que devemos buscar para o desenvolvimento desse afeto. Acredito que Freire (2005a) especifica claramente com o que devemos nos comprometer; ele traz a dimensão social e concreta do ato de amar.

Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor (FREIRE, 2005a p.91).

Dessa forma, demarco a relação entre paz e amor como uma aliança para a promoção da libertação capaz de gerar pessoas com autonomia de expressar sua voz e dialogar com o diferente, e conviver respeitosamente com a diversidade. Concordo com a reflexão de Brandão (2005, p.13): “nada pior para o amor e a paz do que imaginá-los como vagas abstrações afetivas”.

Uma outra situação reveladora sobre o entendimento do que é paz aconteceu durante a “aula de corpo” na escola VILA, que pude acompanhar no início da pesquisa. O professor abordou a temática da paz e perguntou como era possível promovê-la

através da arte, da música. Um educando rapidamente respondeu que se pode tudo através da arte. Ele é totalmente ligado à música, toca teclado. Na oficina sobre cultura de paz, afirmou que quando pensa em paz a primeira palavra que vem é música.

A música foi um recurso utilizado na segunda oficina na escola Pe Félice Pistoni. O efeito da música apresentou-se extremamente poderoso, o grupo pode interagir melhor enquanto também aprendia com o conteúdo da canção *Paz pela Paz*, de autoria de Nando Cordel. Dessa experiência fica a sugestão: que bom seria se tivéssemos corais pela paz!

É preciso aprendermos e sabermos ensinar às nossas crianças não apenas palavras e poemas, mas gestos poéticos e políticos que comecem por transformar pessoas e terminem por participar com elas da transformação de suas vidas, de suas sociedades de vida cotidiana e da história (BRANDÃO, 2005, p.14)

Na direção do entendimento desses aspectos ressaltados anteriormente, julgo relevante citar um trecho do discurso proferido por Freire quando contemplado com o Prêmio UNESCO da Educação para a Paz, em Paris, setembro de 1986, que se encontra na obra organizada por Ana Maria Freire (2006, p.338).

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi, sobretudo, que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tenta miopizar as suas vítimas.

Neste trecho, o autor, com significativas palavras toca em pontos fundamentais que me possibilita perceber, com clareza, o que ele defende a respeito da promoção da paz.

Quero destacar o aspecto colocado por Freire de que a paz precisa ser construída, através de esforço. Ou seja, nada vai acontecer, se não houver o engajamento e a participação do homem que rompe o isolamento e o determinismo histórico começando a acreditar no campo das possibilidades. Neste ponto encontro reforço para a ideia de que a paz precisa ser construída (GUIMARÃES, 2005; 2006), ou seja, não se trata de algo que vá se concretizar fora deste mundo concreto e do cotidiano das relações sociais.

Um passo importante para a construção da paz trata-se de promover o processo de conscientização (FREIRE, 2005b). Este sendo entendido como ampliação da leitura de mundo no qual o sujeito encontra-se inserido com vistas à transformação de ambos. A pronúncia do mundo, a palavra verdadeira indica um caminho viável para as mudanças necessárias. “... a politização e criticidade do ato educativo, eixo da proposta freireana, é uma instância essencial de um que-fazer que, não sendo mera palavra, é palavração transformadora do mundo, do ser, de si” (FIGUEIREDO, 2007, p. 39).

Outro ponto a partir do trecho do discurso de Freire, diz respeito à crítica do conceito amplamente divulgado de que “para a violência não tem mais jeito”. Freire (2005c) assume o compromisso pela luta contra o movimento que tenta encobrir as injustiças sociais. Engaja-se em ações a favor da construção incessante da justiça social com a qual se alcança o inédito viável, a Paz.

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas (FREIRE, 2005c, p.101).

Estas palavras fazem lembrar o trecho da música *Minha Alma*<sup>18</sup>. O compositor lança uma importante questão que reforça a denúncia presente no pensamento apresentado por Freire. “Qual a paz que eu não quero para tentar ser feliz?” Muitas vezes a paz vem sendo usada para silenciar as pessoas, gerando a acomodação e o não compromisso com a transformação social.

Ao falar da paz recebemos olhares descrentes, de pessoas que já não mais esperam por algo novo. O desespero é uma espécie de recusa do mundo, que gera o silêncio. O homem torna-se incapaz de pronunciar o mundo, de criar e recriar o inédito-viável. A construção da paz precisa do sentimento de esperança. “Não é, porém, um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” (FREIRE, 2005a, p. 95).

O autor deixa claro o seu posicionamento contrário a uma ideia de paz a ser atingida individual ou isoladamente. A paz deve ser atingida neste mundo, com o mundo. Um dos caminhos para se viver em paz é através da relação dialógica. Para Freire (2005a), os homens se encontram por meio do diálogo. No entanto, não há

---

18 Música Minha alma. Composição: Marcelo Yuka (2007).

diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Em referência à obra de Paulo Freire, a autora Ana Maria Freire (2006) afirma tratar-se do diálogo o caminho para o alcance da paz desejada, pois implica a viabilidade da paz através de sua construção na relação entre subjetividades entre si e com o mundo e a objetividade do mundo, isto é, entre os cidadãos e a possibilidade de convivência pacífica.

Para Guimarães (2004), deve-se pensar a paz como uma realidade intersubjetiva. Sendo a paz entendida como produto a ser construído e vivenciado, não apenas isoladamente e internamente, mas a partir do encontro com o outro e outros; a relação dialógica apresenta-se como um caminho necessário a ser estabelecido. Para se efetivar este caminho, de acordo com Freire (2005a), o diálogo deve estar pautado na humildade, no amor, na fé intensa no ser humano e na leitura crítica da realidade.

Ana Maria Freire indica, a respeito do pensamento de Paulo Freire, a sua concepção dialógica da construção da paz. “A Paz tem sua grande possibilidade de concretização através do diálogo freireano porque ele inscreveu na sua epistemologia crítica a intenção de atingi-la” (FREIRE, 2006, p. 392).

O diálogo passa a ser entendido como instrumento básico na construção de relações cooperativas entre os diferentes. A partir das reflexões sistematizadas com a contribuição dos sujeitos pesquisados, considero que a educação para paz necessita da relação dialógica para se desenvolver. Discutirei mais detalhadamente sobre outros elementos que compõem a educação para a paz no item seguinte.

### **3.4 Cultura de Paz e Educação para a Paz**

Um outro aspecto a ser citado refere-se ao ponto de que o estabelecimento de uma determinada cultura necessita do trabalho de cultivo e empenho no seu desenvolvimento. Dessa maneira é muito propício relacionar cultura de paz e educação para a paz.

Adoto a definição de educação para a paz sistematizada por Jares (2007a; 2004; 2002). Ele descreve tal educação como um processo educativo, dinâmico, contínuo e permanente, fundamentado nos conceitos de paz positiva, na perspectiva criativa do conflito, no conceito de desenvolvimento e na tarefa de se assegurar o respeito aos direitos humanos. Estes elementos são tidos como significativos e definidores. Mediante a aplicação de enfoques socioafetivos e problematizantes, o autor propõe o desenvolvimento de um novo tipo de cultura: a cultura da paz. Seu principal objetivo

consiste em colaborar no processo de entendimento crítico da realidade, desigual, complexa e conflituosa, para que as pessoas possam ter uma atitude e uma ação diante dela (JARES, 2007a).

Um outro significado acrescido por esse autor a esse tipo de educação diz respeito ao entendimento de que esta consiste em uma forma particular de educação em valores. Compreende-se que todo modelo de educação traz em si uma opção ideológica e leva consigo a tarefa, em certa medida mais claramente ou não, da construção de um determinado referencial valorativo para a conduta dos indivíduos. É importante explicitar quais valores a proposta de educação para a paz visa desenvolver.

Educar para a paz pressupõe a educação a partir de – e para – determinados valores, como a justiça, a cooperação, a solidariedade, o compromisso, a autonomia pessoal e coletiva, o respeito, ao mesmo tempo, que questiona os valores contrários a uma cultura de paz, como a discriminação, a intolerância, o etnocentrismo, a obediência cega, a indiferença e a ausência de solidariedade, o conformismo (JARES, 2007a, p. 45).

Por sua vez, a proposta da educação para a paz também dá ênfase ao aspecto relacional. Por isso acredito ser importante aprofundar conhecimentos sobre o exercício do diálogo. A contribuição de Freire (2005a) constitui um excelente e fundamental referencial para tal estudo. O autor afirma que o diálogo é uma necessidade existencial, ressalta que para existir diálogo é preciso humildade para que a comunicação entre as pessoas não se transforme em atos de opressão e arrogância.

Em outras palavras, nada disso faria sentido pedagógico se o educador(a) não entende o poder do seu próprio discurso ao silenciar outros. Por esse motivo, esta compreensão do poder silenciar implica o desenvolvimento da habilidade de ouvir as vozes silenciadas de modo a, então, começar a procurar modos - táticas, técnicas, metodologias - que poderiam facilitar o processo de leitura do mundo silencioso que está em íntima relação com o mundo vivido dos alunos(as) (FREIRE, 2001, p.59).

A proposta de educação elaborada por Freire (2005a) tem como alvo principal a vocação humana de ser mais. Esta só ocorre no terreno da intercomunicação, não se faz isoladamente. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005a, p.78).

Desta maneira, percebo o quanto o exercício do diálogo implica em uma clara parceria entre educador e educando. Tive oportunidade de construir tal conhecimento no decorrer de minha trajetória profissional. Com a experiência de sala de aula<sup>19</sup>, aprendi muito sobre como respeitar o diferente, como admirar o processo de construção coletiva e individual. Foi uma constante a prática de escuta e diálogo com os educandos, homens e mulheres, sujeitos também do processo de ensino e aprendizagem (NASCIMENTO, 2003).

No entanto, percebo que, ao longo deste tempo, a prática de uma escuta qualificada, comprometida com o reconhecimento do educando como sujeito, ainda não é tão disseminada. Na ótica freireana só entre sujeitos pode-se superar a relação de opressão marcadamente presente nas práticas da educação bancária para que a educação libertadora possa ser vivenciada.

Perceber o educando como sujeito sociocultural (DAYREL, 1996) implica compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios. Também lembrando Freire (2004, p.24) quando afirma “o que a tolerância legítima termina por me ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente”.

Uma das metas da educação para a paz é contribuir para a promoção de transformações na qualidade das relações sociais. O respeito e acolhimento às diferenças, a promoção da cidadania e o combate a todas as formas de exclusão são ações que devem estar presentes em todas as experiências educacionais, sejam formais ou informais.

O interessante nesse processo é que a construção de tal caminho muda tanto os que o fazem como aqueles a que se destina. Aprender a viver juntos, a “conviver”, desenvolve as potencialidades do ser mais profundo e originário da pessoa. Dessa ótica, podemos criar e recriar uma cultura genuína da paz, da tolerância e da democracia (SERRANO, 2002, p.11).

Nessa busca de caminhos possíveis, os educandos precisam ser reconhecidos como protagonistas (MATOS; NASCIMENTO, 2006). Deve ser possibilitado, a eles, saírem “da posição de vítimas, espectadores ou agentes da violência” para que possam assumir o papel de agente promotor da paz (MILANI, 2006). Para tanto, é necessário

---

19 Meu primeiro trabalho profissional, como educadora foi para jovens integrantes do antigo Curso Pedagógico, ou mais conhecido como Curso Normal, Ensino Médio. Na minha dissertação de Mestrado exploro melhor a realidade desse curso e investigo a escolha dos educandos por esse curso. (NASCIMENTO, 1999).

que se possa resgatar o papel humanizador do espaço escolar. Um dos caminhos é a construção de relações mais respeitadas consigo mesmo, com o outro, com os outros e com o planeta (BOFF, 2007), ou seja, resgatar a paz como princípio regulador de todas as nossas ações (MILANI, 2000).

A relação dialógica de escuta verdadeira e facilitação da expressão da fala do educando (FREIRE, 2005c) é fator fundamental para o desenvolvimento de uma cultura de paz nas escolas.

Acredito, então, que através da tolerância, do acolhimento, da aposta no potencial dos sujeitos integrais, que somos nós e nossos jovens, sobretudo tendo como opção a “educação dialógica”, a prática pedagógica ético-amorosa, redescobriremos e criaremos espaços de afetividade e conhecimento, para a construção efetiva de uma cultura de paz nas escolas (MATOS, 2006, p. 174).

Em consonância com estas palavras, fortaleço a minha crença de que o caminho proposto por Freire (2005a) está delineado através da educação dialógica, traduzida por ações como: o respeito ao diferente e ao seu contexto cultural; a abertura ao bem querer entre os sujeitos; o exercício da amorosidade e a leitura crítica da realidade. Estas ações encontram-se diretamente em sintonia com a proposta de uma educação para a paz.

Abordarei, a seguir, os pontos convergentes entre as propostas da educação para a paz e a educação ambiental seguindo a premissa estabelecida por Jares (2002, p.11), quando afirma que a educação para a paz é “como uma encruzilhada de uma educação afetiva, uma educação sócio-política e uma educação ambiental”.

Um exemplo bem recente desta articulação refere-se à entrega do Prêmio Nobel da Paz do ano de 2008 para pesquisadores do Painel Intergovernamental de Mudanças Climáticas e para All Gore. Eles desenvolvem seus estudos sobre a temática do aquecimento global e são defensores de uma relação mais respeitosa do ser humano com o meio ambiente. Com relação ao momento atual pelo qual estamos atravessando, Gore (2006, p.296) afirma: “Precisamos tomar a decisão de transformar o século XXI em uma época de renovação. Aproveitando a oportunidade que está implícita nesta crise, podemos liberar a criatividade, a inovação e a inspiração. A escolha é nossa. A responsabilidade é nossa. O futuro é nosso”.

De acordo com o documento Carta da Terra<sup>20</sup>, a paz está definida como a plenitude que resulta de relações corretas consigo mesmo, com outras pessoas, com

---

20 Documento universal que se destina a salvaguardar a dignidade da Mãe Terra e de todos os ecossistemas, aprovado no ano de 2000 nos espaços da Unesco em Paris.

outras culturas, com outras vidas, com a Terra e com o Todo maior do qual somos parte. Tal definição nos convida a pensar que estar em paz é conseguir estar em relação harmoniosa e amorosa com todas as instâncias de convivência. Fica clara então a coerência deste posicionamento com os estudos que fundamentam a educação ambiental (RIBEIRO, 2006; NASCIMENTO; MATOS, 2008).

Acrescento, contribuindo com tal reflexão, a seguinte ênfase, não seria possível um projeto de educação para a paz sem estar fundamentado em uma consciência ecológica que tenha como uma de suas diretrizes as ações comprometidas com a sustentabilidade. Acredito na extrema proximidade entre o que está delineado nas propostas de educação ambiental e de educação para a paz. Entendo também que o conceito chave da “sustentabilidade envolve exigências de profundas transformações nos domínios social, econômico e político que dotem os indivíduos e os grupos de uma base de confiança e otimismo para olharem o futuro” (PUREZA, 2001, p.08).

Os recursos naturais foram transformados pela sociedade industrial em bens materiais de consumo. Segundo Ribeiro (2006, p.60), a compulsão por consumir desenfreadamente bens materiais indica que em breve precisaremos de um outro planeta para suprir tamanha demanda. O autor afirma que “ou rapidamente teremos de mudar para outro planeta ou então deveremos imprimir um movimento para que se reduzam voluntariamente as demandas supérfluas”.

Acrescenta ainda que, se desejarmos investir nesta segunda opção, isto implica que precisamos promover uma mudança estrutural de comportamento, na qual os elementos como a simplicidade, o conforto essencial, a frugalidade devem ser revalorizados. O mesmo autor afirma que “nossa qualidade como indivíduos, e sociedades, afeta a qualidade de nossas ações e condiciona os impactos que causam sobre o ambiente” (RIBEIRO, 2006, p. 61). Essa dimensão do “ser mais” (FREIRE, 2005a) como indivíduo não se apresentará espontaneamente e tampouco será fruto do modelo educativo comprometido com a reprodução da informação, conteudista e bancária. Acredito que o ser humano conseguirá atingir um melhor desenvolvimento a partir de uma proposta de educação na qual possa ser visto em sua totalidade.

A mudança de comportamento dependerá da promoção de um conjunto de valores que possam ser cultivados pelo cidadão para que o orientem a estabelecer uma relação menos agressiva e mais cooperativa para consigo mesmo, o outro e a natureza. Um ser humano mais amoroso, sensível, cuidadoso e gentil com a Terra, com sua espécie e as demais espécies vivas.

Valores humanos elevados – como o altruísmo; a solidariedade; a tolerância para com a diversidade social e cultural; o sentido de justiça; a busca pela **paz** pessoal, social e com a natureza; bem como o desejo de servir ou a busca da verdade – tendem a gerar ações com menores impactos negativos (RIBEIRO, 2006, p. 63).

Com certeza, homens e mulheres estarão mais capacitados para projetar e construir um ambiente saudável, vivenciando valores como a tolerância e o respeito com o diferente, concretizando o que também é defendido pela proposta da educação para a paz. Lembrando que “paz é um processo e estado resultante da prática de uma cidadania democrática e pluralista, inspirada nos direitos humanos, com o objetivo de um desenvolvimento sustentável a longo prazo”(SERRANO, 2002, p.13).

No contexto educacional, resalto que é necessário aprimorar os métodos de mediação e gestão democrática. A consolidação disto exige que se aprendam e exercitem, na prática educativa, métodos coletivos de resolução e prevenção de conflitos. “Deve-se potencializar e propiciar o desenvolvimento de uma pedagogia participativa, na qual se ensine os alunos a se envolver ativamente na participação e tomada de decisões” (SERRANO, 2002, p.10).

Chacon (2004) enfatiza o aspecto da interligação dos problemas enfrentados atualmente pelos habitantes do planeta Terra, e acrescenta que essa discussão deve eleger como aspecto central, as relações do homem com os seus semelhantes e destes com a natureza. Uma palavra chave chama minha atenção: interligação. Tal aspecto, bastante citado pelos estudiosos da área ambiental, encontra-se também salientado nos posicionamentos balizadores da educação para a paz. Na ótica da cultura de paz, há claramente o comprometimento com a construção de uma percepção de ser humano em sua integralidade, no qual todos os aspectos do seu ser de relação são compreendidos de forma interligada, ou seja, quebra-se o posicionamento dicotômico responsável por uma visão dissociada da realidade.

Devo ressaltar que “Educar para a paz é um processo permanente. Somos os construtores dessa cultura no nosso cotidiano, se assim o desejarmos e trabalharmos nesse sentido” (MATOS, 2006, p. 172). Relembro que promover a cultura de paz requer a tarefa de desnaturalização dos conceitos de violência e de paz (GUIMARÃES, 2004). Em decorrência desta premissa, não compreendo tais conceitos como imutáveis e previamente estabelecidos. Dessa forma, acredito que o ser humano deve assumir o papel ativo e não o de mero espectador no processo de implementação da paz. Tal

processo passa a ser visto como resultado de um movimento histórico, produto de uma cultura. Relacionando-o com o ambiente educacional, posso concluir que o estabelecimento da cultura de paz deve ser objeto de esforços educativos, que tornem a paz conhecida e problematizada.

De acordo com Milani (2000), o sistema educacional possui uma responsabilidade inegável no processo de construção de uma cultura de paz. A escola tem um papel crucial a desempenhar na formação intelectual e moral das novas gerações. No entanto, ele enfatiza ser fundamental não ceder à tentação de colocar a responsabilidade pela transformação da sociedade exclusivamente da educação ou de considerar que as injustiças socioeconômicas poderão ser solucionadas exclusivamente por um bom processo de escolarização.

Segundo Jares (2005b), os processos sociopolíticos, a globalização neoliberal, a guerra preventiva, a violência social, dentre outros, têm tal penetração que, gostemos ou não, estão afetando diretamente o processo educacional. A partir disto, as investigações na área educacional não podem se eximir da responsabilidade de cada vez mais produzir conhecimentos e propor caminhos de enfrentamento de atos violentos, tão mais presentes na sociedade e no meio escolar também. Entendo que a repressão não é o melhor caminho, podemos e devemos explorar outras alternativas.

Para toda a sociedade, e particularmente a escola, o grande desafio se refere à implementação das mudanças necessárias, entendendo que estas não dependem apenas da ação dos governos nem de mudanças de posicionamentos individuais. A construção de uma cultura da paz não pode ser vista como mais um modismo educacional ou governamental, ou algo que se vende e que se consome isoladamente.

De acordo com essa perspectiva, compartilho o receio de que o discurso da paz seja transformado em mais um modismo educacional. Com uma grave consequência social podendo reduzir todo um estudo importantíssimo a um só aspecto relacionado a uma forma de consumo que esvazia o sentido transformador presente na proposta da cultura de paz. Algo reduzido a uma busca individual por quem pode “pagar para viver em paz”. Uma paz que pode gerar um ensimesmamento descompromissado com as transformações sociais necessárias e urgentes.

A construção dessa cultura traz em si o desafio de romper com o medo, o isolamento e a competitividade impostos pela cultura bélica da violência. A proposta de educação para a paz deve se deter na construção de relações pautadas no respeito às

diferenças e no exercício democrático da participação coletiva (JARES, 2007a). Há de se primar pelo desenvolvimento de vínculos afetivos e solidários, tendo por base o valor da tolerância.

Ainda sobre esta perspectiva, Jares (2002) indica algumas premissas importantes para enfrentar o desafio que nós educadores temos de buscar soluções para a mudança de uma cultura de violência - na qual a guerra continua tendo uma relevância particular - para uma cultura de paz.

Ele afirma que devemos recuperar a paz desde os primeiros anos para o conjunto das/os cidadãs/ãos; viver a paz para todas e todos como um processo ativo, dinâmico e criativo que nos leve à construção de uma sociedade mais justa, livre e democrática e sem nenhum tipo de exclusão social. Tal “aprendizagem deve realizar-se com base na vivência de normas e dos valores da democracia, sistema que traz consigo o respeito aos direitos humanos, mas também o cumprimento das regras e dos deveres inerentes” (JARES, 2007a, p. 12).

Entendo que não basta ser contra a violência, temos de ser a favor da paz e contribuir para sua construção. Compartilho com a ideia de que a paz “precisa ser aprendida”. Desta forma, o conceito de cultura de paz apresenta-se bem apropriado, pois este pressupõe a necessidade do cultivo para que algo se desenvolva. A paz precisa ser cultivada desde cedo.

A educação para a paz configura um espaço privilegiado para operar o consenso para a paz, espaço este que facilita o debate, não mascara os conflitos e estimula nos seus componentes a postura de negociação e tolerância. Segundo Guimarães (2004), a prática do diálogo é fundamental para a construção da paz no ambiente escolar. Esta atitude vem do reconhecimento da alteridade, reconhecimento da existência do outro e da possibilidade de convivência pacífica entre formas de pensar, agir, sentir diferente.

Assinalo a relevância do aprofundamento dos estudos sobre os conceitos até aqui abordados e a responsabilidade social das escolas e educadores. Estes devem se apropriar melhor de tudo o que envolve os diversos entendimentos sobre a paz. Desta maneira, poderão efetivamente contribuir para a vivência de uma educação que prepare os sujeitos para construir a paz.

Na parte seguinte do texto pretendo voltar o meu foco de atenção especificamente para a escola e explorar as possíveis contribuições que essa instituição é capaz de favorecer no processo de desenvolvimento de uma cultura de paz. A partir da

realidade pesquisada, vou tecer algumas considerações sobre a construção da paz na escola.

#### 4. ESCOLA: UM ESPAÇO PARA A CONVIVÊNCIA HUMANA E A CONSTRUÇÃO DA PAZ

Escola é ...  
O lugar onde se faz amigos  
Não se trata só de prédios, salas, quadros,  
Programas, horários, conceitos ...  
Escola é, sobretudo, gente,  
Gente que trabalha, que estuda,  
Que se alegra, se conhece, se estima.  
O diretor é gente,  
O coordenador é gente, o professor é gente,  
O aluno é gente,  
Cada funcionário é gente.  
E a escola será cada vez melhor  
Na medida que cada um  
Se comporte como colega, amigo, irmão.  
Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.  
Nada de conviver com pessoas e depois descobrir  
Que não tem amizade a ninguém,  
Nada de ser como tijolo que forma a parede,  
Indiferente, frio, só.  
Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
É também criar laços de amizade,  
É criar ambiente de camaradagem,  
É conviver, é se “amarrar nela”  
Ora, é lógico ...  
Numa escola assim vai ser fácil  
Estudar, trabalhar, crescer,  
Fazer amigos, educar-se,  
Ser feliz.  
(PAULO FREIRE)

O ambiente escolar deve avançar em direção ao exercício inclusivo do desenvolvimento de relações respeitadas entre os diferentes segmentos que compõem o universo escolar. A educação para paz assume o compromisso de procurar caminhos concretos para a efetivação do que acima foi descrito. Um dos caminhos significativos que posso indicar refere-se ao necessário resgate do papel humanizador do espaço escolar (DAYREL, 1996). Uma boa estratégia a ser adotada é a construção de relações mais respeitadas consigo mesmo, com o outro, com os outros e com o planeta, ou seja, resgatar a paz como princípio regulador das nossas ações (MILANI, 2003).

Nesse capítulo relatarei as descobertas produzidas na pesquisa, principalmente, no que diz respeito às informações relacionadas ao contexto da escola.

#### **4.1 O desafio das ações no cotidiano da Escola VILA**

A escola em questão assume conscientemente a responsabilidade de promover a paz em suas atividades cotidianas. Verifiquei o que Pureza (2001, p.7) salienta “O impossível pode acontecer. Não por passividade expectante, mas como resultado de compromissos e lutas sérios e continuados”. No caso dessa pesquisa, observei a viabilidade da proposta da cultura de paz num ambiente escolar. Algo que por muitos ainda é tido como da ordem do improvável. Com muita dedicação e ousadia, os sujeitos com os quais interagi apontam caminhos vivenciados e outros em desenvolvimento, para a construção da paz.

Relembrando que a escola pesquisada foi escolhida devido ao seu percurso histórico e sua trajetória bem-sucedida, ao longo de 27 anos. A partir do que vivenciei neste espaço escolar, fruto de minhas observações gostaria de propor outros sentidos para o termo VILA. Penso no V com o significado de Verdadeira, pois é uma escola que passa a idéia de credibilidade, de que as pessoas que dela fazem parte acreditam no que defendem. O I me leva para a dimensão presenciada nas aulas que foram observadas, o sentido da Investigação, de que os sujeitos estão criando algo a partir de questionamentos e nunca de certezas imobilizadoras. Já o L, complementando o item anterior, lembra-me o aspecto da Educação Libertadora proposta por Freire (2005a). Foi-me possível acompanhar o desenrolar de uma educação problematizadora, crítica, sem perder a beleza e a sensibilidade. E nessa direção coloco o significado do A, relaciono-o ao Acolhimento. As experiências observadas expressaram o que orienta

também a prática dos profissionais, uma boa interação e o respeito, a fé intensa no ser humano (FREIRE, 2005a).

A fase inicial da pesquisa se deu através de um estudo exploratório que teve como objetivo promover a minha iniciação ao ambiente escolar. O contato aconteceu através da diretora da escola, que me acolheu com atenção e disponibilidade. Essa fase compreendeu quatro visitas onde foi possível conhecer melhor a proposta da escola a partir de entrevista com a direção, pesquisas em documentos da escola, contato direto com a escola em funcionamento e participação de uma apresentação do material didático da VILA para pessoas da comunidade em geral interessadas em conhecer tais recursos.

Por meio de uma entrevista, que se apresentou como um agradável encontro, a diretora relatou com riqueza de detalhes sua trajetória, que se confunde com o caminho até então percorrido durante os anos de existência da VILA. Não foi fácil encontrar um tempo em sua agenda cheia de compromissos dentro e fora do contexto escolar, mesmo assim sua atenção foi repleta de gentileza e respeito por minha demanda de pesquisa.

Com relação à filosofia da escola, a diretora enfatizou que esta se expressa nas ações desenvolvidas no cotidiano. O educando é levado a se perceber como parte integrante do universo e desenvolver uma conexão com o todo e se sentir integrado com este. Nessa passagem, posso destacar que fica claro o posicionamento que privilegia a formação humana dentro de uma visão holística do ser, ou seja, rompe-se com a priorização da razão na formação dos educandos. Posso citar também como fonte importante, no registro dessa experiência, o estudo realizado por Patrícia Limaverde Nascimento, filha de Fátima, a diretora da instituição. Sobre a opção metodológica da escola, a autora enfatiza.

Assim a escola Vila iniciou e sempre investiu em uma didática de estímulo à criatividade, à interação e à ação do aluno no processo de aprendizado como instrumento de atuação na busca de soluções e alternativas para uma sociedade igualitária, fraterna e sustentável (NASCIMENTO, 2008, p.120).

Quando indaguei à diretora sobre sua compreensão sobre a paz, ela prontamente a relacionou com a vivência de valores, principalmente com o respeito: “A disciplina que a gente mais cobra na escola é o respeito”. Ela ainda declara que não se faz necessário abrir mão do seu ponto de vista, mas é importante respeitar/aceitar o ponto de vista que diverge do seu. Disto ressalta a importância da negociação, que pressupõe a

prática do diálogo, da fala e da escuta, o que me fez lembrar de um fato presenciado por mim quando estava visitando as dependências da escola em companhia da diretora.

Em meio ao nosso caminhar pelo ambiente educacional, de repente, ao passarmos pela quadra de esportes surgiu um conflito (foto – anexo A). O horário de duas turmas utilizarem esse espaço coincidiu. Os alunos se dirigiram à diretora da escola com muita intimidade e ela escutou a todos. Pacientemente todos tiveram a vez de expor o seu pensamento e a diretora agiu como mediadora, procedendo a negociação. Chegaram a um acordo onde todos participaram decidindo o que poderia ser feito para contribuir para a solução do problema. Esse fato chamou a atenção, particularmente no que diz respeito à postura de uma escuta qualificada dos educandos por parte da direção.

Retornando ao conteúdo da entrevista da diretora, ela complementa sua fala ressaltando que a paz não deve ser entendida como ausência de conflito (JARES, 2002). Realmente, a diretora apresentou possuir um bom conhecimento sobre a complexidade do conceito paz e demonstrou intencionalmente buscar incluir no cotidiano escolar a prática dos pressupostos teóricos mais atuais sobre a temática em estudo. Como exemplo disto, posso citar sua indicação de um livro recém-lançado, na época da entrevista, do autor já citado anteriormente Xesus Jares (2007a) e que foi de grande valia para a continuidade desse estudo.

Como contribuição específica do conteúdo da entrevista com a diretora, posso assinalar a dimensão da paz interior. Em seu depoimento, ela estabelece uma ligação estreita da paz interior com a dimensão relacional, no âmbito da exterioridade e indica o exercício da respiração como um bom caminho para se trabalhar o conflito: “A paz também está muito ligada ao teu centramento, a tua experiência de contato com o teu interior. A respiração te leva ao exercício de interiorização necessário para te capacitar melhor para o momento do conflito” (Diretora da Escola VILA).

Além disto, resalto do seu depoimento, o caráter processual atribuído à tarefa de construção da paz. Acrescentou que esta passa por vários aspectos como: ambiental, social, político, tecnológico, dentre outros.

Entendo como oportuno citar os princípios defendidos pela VILA que parecem estar muito bem sintonizados com os preceitos relacionados com a promoção da cultura de paz e com o que foi ressaltado na entrevista com a diretora, na seguinte fala: “Trabalhar e desenvolver em toda a comunidade escolar o respeito, o amor, a cooperação, a tolerância, a paciência (ciência da paz) necessária para um convívio harmonioso e de crescimento emocional, intelectual e espiritual”.

Prosseguirei o texto detalhando melhor as informações obtidas fruto da visita às dependências físicas da escola, no turno da manhã, quando encontrei as salas de aula, com os alunos e professores em pleno andamento. Todo o pulsar humano pôde ser sentido num espaço muito acolhedor. Aula de corpo em uma sala bem ampla; aula de laboratório no meio das plantas verdes e tive dificuldades em identificar o professor que se encontrava entre seus educandos.

Uma visita à Escola Vila, mostraria muitos alunos fora de sala, com seus professores em atividades na horta, na farmácia viva, no jardim, no pomar, nos animais, na carpintaria, nas aulas de artes, de música, de corpo e demais espaços. Alunos e professores em grupo discutindo e implementando os seus projetos (NASCIMENTO, 2008, p.120).

Seguindo a minha incursão pela instituição, pude observar que ainda guarda em suas dependências físicas a semelhança de uma casa. No entanto, tive a impressão de uma ausência de planejamento para o seu crescimento. As salas de aula do Ensino Fundamental II localizam-se no andar de cima, são pequenas e o teto é baixo, o que torna o ambiente pouco ventilado e relativamente desconfortável. Um local mais amplo seria ideal para a sistemática de trabalho em grupo, tão acentuada no cotidiano da prática educativa adotada na VILA.

No centro do espaço físico ocupado pela instituição localiza-se o pátio bem arborizado (foto – anexo A). Imagino o local como o “pulmão da escola”, é lá que ela respira e pulsa mais livremente. Nesse ambiente aberto há várias espécies de vegetação, palco para as aulas do laboratório de ciências, como plantas medicinais e uma horta.

As salas destinadas à coordenação e ao serviço de psicologia aparentam um aspecto de precariedade. São pouco iluminadas e precisam de ventilação artificial. O espaço interno não é bem aproveitado, os móveis estão velhos e com aspecto sombrio. Tudo carece de uma maior atenção para que o ambiente se torne mais leve e acolhedor. Fico imaginando como seria positiva uma reforma naquele ambiente, entendo como uma das maneiras de reconhecimento do trabalho da equipe técnica.

O local da recepção e a sala da Direção, que ficam em outra parte da escola, apresentam uma melhor estrutura. A decoração é rústica com várias peças de artesanatos compondo um clima de valorização, pois é fruto da criatividade regional. Além disso, há um belo painel com fotos das atividades desenvolvidas na escola em

diferentes anos. O ambiente é bem agradável e funciona como um cartão de visita para quem chega à instituição.

Quero registrar sobre o que motiva voltar minha atenção para a descrição de alguns aspectos físicos da escola. Não se trata de um súbito interesse por arquitetura ou decoração. Segundo Dayrell (1996), a arquitetura e a ocupação do espaço físico da escola não são neutras. Indicam uma determinada concepção educativa. Ou seja, a maneira que as pessoas se apropriam do espaço revela uma intencionalidade, conseqüentemente, uma determinada concepção de educação.

Por um lado, o que percebi sobre o espaço físico indica um aspecto interessante pela ênfase no contato com meio ambiente natural, a convivência com o verde, a amplitude do espaço físico para aulas em outros ambientes que não fique restrito em uma única sala de aula. Por outro lado, observo um aspecto preocupante com a sala de aula, deparei-me com um ambiente muito limitador que precisa ser percebido como importante elemento a interferir diretamente, por exemplo, na prática pedagógica de trabalho em grupos, dificultando o bom encaminhamento desse momento, tão crucial no encaminhamento do trabalho escolar.

Outro elemento fundamental, diz respeito ao material didático produzido pela escola. Fui convidada a participar de uma explanação para a comunidade em geral conhecer a metodologia e o material didático produzido pela própria editora da VILA. Foi um encontro conduzido pela direção e esteve presente também um dos professores participantes da elaboração e hoje responsável pelo acompanhamento do trabalho de aplicação deste material.

O referencial metodológico adotado é o da transdisciplinaridade. Os conteúdos são trabalhados de forma contextualizada e integrada através da pedagogia dos projetos. O objetivo é o de desenvolver seres humanos íntegros, para a construção de uma sociedade menos fragmentada e mecanicista, mais tolerante e aberta.

O trabalho envolve o currículo obrigatório aliado a questões sociais, tecnológicas, ecológicas, políticas e econômicas do planeta, além de todas as atividades que possam contribuir para o desenvolvimento do ser na sua totalidade.

Um antigo professor da escola, que agora se dedica exclusivamente à composição do material didático próprio da escola, relatou quão enriquecedor para ele e para os seus alunos, é vivenciar a integralidade dos conteúdos. Foi percebido como o material visa desenvolver a autonomia, criticidade e também a criatividade dos

educandos. Todo o corpo docente é sensibilizado e investe-se na contínua capacitação para que o professor seja habilitado para desempenhar com propriedade o seu trabalho.

Algo que ainda gostaria de ressaltar do observado na escola refere-se ao encaminhamento dos trabalhos em sala de aula. Os alunos são organizados sempre em grupos, sendo essa disposição permanente. Há um rodízio semanal na composição de cada grupo. “O objetivo desse tipo de organização é facilitar a convivência e o desenvolvimento de habilidades de cooperação, tolerância e a compaixão” (NASCIMENTO, 2008, p.190).

Essa experiência coloca o educando em contato direto com a diversidade presente em cada integrante da sala de aula. A vivência torna-se mais rica, pois a dinâmica de sala favorece o desenvolvimento dos vínculos sociais e que todos se conheçam entre si. Esse aspecto é de extrema proximidade com a prática da educação para a paz. O educando desde o início de sua escolarização aprende a conviver com a diversidade e a trabalhar em equipe, vivenciando os valores da cooperação e respeito aos diferentes.

Com relação à prática docente e a relevância ao trabalho em grupo, lembro da contribuição de Jares (2006) ao indicar que a escola deve ser entendida como um espaço de convivência entre as pessoas que, por sua vez, devem ser estimuladas a construir sentidos sobre os conhecimentos já sistematizados e sobre a relação destes com a vida, nas instâncias do individual e do coletivo. “La mission de construir sociedades convivenciales compete al conjunto de la sociedad, por lo que en modo alguno ni se puede delegar exclusivamente esta responsabilidad en el sistema educativo, aunque la tenga y sea muy grande” (JARES, 2006, p.11).

Como fruto das observações sistemáticas na escola VILA, percebo que esta assume a responsabilidade de colaborar na construção de sociedades com pessoas cada vez mais hábeis em conviver e sensibilizadas sobre o sentido desta prática.

Especificamente sobre a experiência do trabalho em grupo, ressalto a grandeza desta aprendizagem principalmente por representar uma oposição concreta ao modelo tradicional de educação pautado em relações que estimulam a competitividade. Ao aprender a trabalhar em grupo, o educando vivencia uma situação de aprendizagem colaborativa baseada em relações de cooperação e solidariedade. A vivência desses valores desde o início do processo de escolarização faz com que os sujeitos possam, cada vez mais, tornarem-se capazes para o exercício democrático e comprometerem-se com a promoção do bem comum (MILANI, 2003).

Na perspectiva ainda do aprender a conviver com as diferenças não poderia deixar de assinalar a prática da educação inclusiva. A VILA é uma das pioneiras no cenário educacional local na perspectiva de promoção da integração de alunos especiais ao sistema regular de ensino. Pude perceber a boa convivência entre os alunos e como se sentem pertencendo àquele local. Sei o quanto ainda devemos avançar na promoção da inclusão social e acredito que a escola VILA oferece uma ampla contribuição para o desenvolvimento de ações afirmativas nessa direção. O caminho não está todo ele construído, mas acredito ser a experiência da escola pesquisada de extrema relevância para a reflexão sobre os novos rumos para a educação.

Os caminhos não serão pré-concebidos, terão que ser trilhados por cada aventureiro, em seu caminhar individual ou coletivo. Não haverá mapas, bússolas, nem manuais que possam nos ensinar a chegar a um mundo melhor. (...) As experiências inovadoras nesse sentido, devem ser divulgadas para servirem, não de referenciais estagnados para serem seguidos cegamente, mas, sobretudo, de fonte inspiradora para o próprio caminhar de outros educadores ou instituições de ensino (NASCIMENTO, 2008, p.99).

Como seqüência do texto, passarei a relatar sobre as informações da segunda escola pesquisada.

#### **4.2 A busca de caminhos possíveis para a promoção da paz na Escola Padre Félice Pistoni**

Após repetidas ligações para agendar uma entrevista, resolvi ir diretamente à escola. O primeiro contato com a instituição se deu no sábado dia 19/04/2008. Nessa oportunidade, falei com o porteiro, pois não havia atividade nas dependências da escola. Este informou o horário de trabalho da diretora e o seu nome, pedi para confirmar o número de telefone, para que eu pudesse falar diretamente com a diretora e marcar um melhor dia para retorno. Fui sempre atendida com gentileza pela portaria. Esse fato é significativo, pois acredito que esse setor é fundamental para que as pessoas que chegam à escola possam se sentir acolhidas. Relembro que a gentileza e o acolhimento são elementos imprescindíveis no exercício da Cultura de Paz.

Durante a semana, na terça-feira, ao final da manhã, depois de breve contato por telefone, fui recebida pela diretora em sua sala, que se mostrou, ao longo da entrevista, receptiva e acolhedora. Expliquei o objetivo da pesquisa e como se deu a indicação do nome da instituição. Passamos um bom tempo conversando. Posteriormente, observei como aquele tempo era valioso e quanto ela foi generosa comigo, pois, nos outros momentos em que estive na escola, permaneceu bastante ocupada e até mesmo ausente por motivos profissionais, como reuniões, planejamentos e capacitações.

Nessa oportunidade, relatei também ser moradora do bairro e ter conhecido o patrono da escola, Padre Félíce<sup>21</sup>. Ela se emocionou muito ao lembrar do Padre e informou que trabalhou com ele por mais de quinze anos. Observa que poderia ter aproveitado mais dessa convivência, no entanto, afirma que aprendeu muito com ele.

Essa organização conta com o apoio direto da Congregação dos Padres Piamartinos<sup>22</sup>. A iniciativa fez parte da construção do Centro Social Pe Félíce Pistoni. A diretora ressaltou o empenho dos padres dispostos a providenciar o que há de melhor para os alunos. O apoio da Congregação não se dá apenas no aspecto financeiro. Percebo a forte influência no compromisso que a direção assume na promoção da formação humana. Há uma preocupação clara na vivência de valores no cotidiano da escola. “Transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador” (FREIRE, 2005c, p.33).

Durante todo o tempo de acompanhamento das atividades, observei que a disciplina e a ordem se faziam presentes. Em alguns momentos, de maneira firme; em outros, de forma cuidadosa. Como exemplo, posso citar o momento do início das aulas. Os alunos sabiam de seus horários e as atividades eram efetivadas sem muitos atropelos. Lembrou-me da época em que estudei também numa escola de orientação religiosa. O mesmo som da velha sineta me trouxe recordações de um tempo passado, mas ainda vivo na memória. Um tempo marcado também pela via da ambiguidade, cheio de obrigações, certos temores e boas amizades.

---

21 Tive oportunidade de conhecer Padre Félíce no decorrer do meu processo de escolarização. Ele contribuiu no processo de catequese no período de preparação para minha primeira comunhão, realizado na Paróquia de Nossa Senhora de Nazaré, comunidade na qual trabalhou, reconhecido por todos como um homem muito caridoso e um trabalhador incansável das obras da Igreja. Infelizmente veio a falecer no ano de 1996 em missão na África.

22 Padre João Piamarta fundador da congregação nasceu em 1841, na Itália. Dedicou-se ao trabalho com os jovens. Ênfase na formação de valores da juventude. Principal elemento valorizado em sua doutrina: família. Morreu em 27 de novembro de 1913. Uma frase marcante: “Tudo para todos, nada para si”.

Ainda com relação ao ambiente físico da instituição, a diretora enfatiza que tudo é construído com o material de primeira qualidade. Ela cita o exemplo da torneira do banheiro que precisou de reparo. Se fosse esperar pela prefeitura, não teria a verba tão cedo. O padre mandou comprar uma nova. E, ao falar do banheiro, ela acrescenta que é muito limpo e tem sempre papel higiênico. Os alunos são orientados a respeitar e preservar o que eles passam a entender como sendo algo em seu benefício. Segundo a diretora, não é em toda escola pública que se pode encontrar um banheiro bem cuidado. Ainda acrescenta: “Conhece-se bem uma escola pelo banheiro”.

De fato, não só o banheiro é bem cuidado. O ambiente físico é organizado (foto – anexo A). A diretora relata que a escola conserva o jardim com a venda de material para reciclagem. Os alunos são convidados a integrar esse projeto trazendo de casa materiais que seriam descartáveis para serem vendidos e revertidos em dinheiro utilizado na manutenção de uma pequena área verde. Ela afirma que essa iniciativa tem mais um cunho educativo do que propriamente de interesse financeiro. É para que os alunos se sintam responsáveis pelo jardim e possam também desenvolver cada vez mais uma sensibilidade quanto aos problemas ecológicos. Freire, em **Pedagogia da Autonomia**, apresenta algumas exigências para se ensinar, dentre as quais inclui a necessidade da prática educativa ser pautada na Estética e na Ética. “Decência e boniteza de mãos dadas” (FREIRE, 2005c, p.32).

Acrescento que em seu depoimento a gestora também informou sobre seu investimento particular na confecção de quadros com fotos, imagens sobre temáticas educativas para exposição nas paredes da escola. Como exemplo, ela cita um quadro, que fica bem no pátio central, com quatro pássaros; três deles têm a mesma cor das penas, um verde muito vibrante, e o terceiro tem suas penas na cor azul. Ela afirma ter escolhido tal quadro para poder trabalhar com os alunos a noção da diferença e da inclusão.

Reconheço, mais uma vez, neste ponto, o cuidado e a valorização da estética, a preocupação com a “boniteza” integrada à ética e à formação da cidadania. “Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos” (FREIRE, 2003, p.14).

Outro ponto interessante compartilhado diz respeito ao processo de inscrição dos estudantes. A matrícula é disputada. A diretora afirma acolher bem os pais nessa época, manda servir lanche e fica com eles no período do dia anterior ao da matrícula, quando se forma uma longa fila de espera com pais preocupados em garantir a vaga de seus filhos. Acredito que o gesto de atenção com esses pais expressa um atendimento diferenciado que se aproxima dos valores presentes na proposta da cultura de paz. Segundo o Profeta Gentileza<sup>23</sup>: “amor gera amor; gentileza gera gentileza”.

A família é um aspecto central na obra da Congregação Piamartina. Aos pais são proporcionadas várias oportunidades para interagir com professores e outros profissionais da instituição. Mesmo assim, indica que sua meta é estimular ainda mais a participação dos pais na escola. A ausência dos pais no cotidiano escolar a preocupa. Ela relata que, ao longo do de sua trajetória profissional, vem observando o enfraquecimento da parceria entre escola e pais, tornando-se cada vez mais inoperante.

A partir de suas reflexões, acredito que a instituição educativa deve ocupar-se em desempenhar um papel integrador, buscando incentivar a presença dos pais na escola para além das situações problemas. Observo que a tradicional reunião dos pais não deve centrar seus objetivos em apenas focar os alunos problemas e suas dificuldades. Deve-se oferecer algo de interesse para os pais. Entendo que para atingir essa meta, faz-se necessário estabelecer um canal estreito de comunicação entre escola e comunidade para que, de fato, o interesse específico do grupo de pais seja conhecido.

Um ponto de importância apresentado pela entrevistada refere-se à colaboração da equipe de professores e estes são bem capacitados e comprometidos. Ela chama a atenção para o ambiente relacional, diz que o clima é muito bom entre os professores e também entre os educandos. Isso não significa que não aconteçam problemas de relacionamento, compreende que se faz necessária a conversa. Em outras palavras, o saber da experiência da gestora confirma o que os estudos da cultura de paz indicam sobre a importância de tratar o conflito (JARES, 2007a).

Quando questionada sobre as iniciativas para a promoção da paz no contexto educacional, declara que a paz perpassa as ações da escola. A diretora acrescenta que essa temática foi trabalhada desde sempre. No entanto, teve sua ação intensificada no ano anterior (2007), a partir de capacitação oferecida pela Secretaria de Educação do

---

23 O Profeta Gentileza percorreu o país pregando gentileza. Fixou-se no Rio de Janeiro. Morreu em 1996, em Mirandópolis, São Paulo. Ele pedia a todos que dissessem “por gentileza” e não “por favor” e que falassem “agradecido” em vez de “muito obrigado”. O profeta gentileza faz um convite claro para que possamos desenvolver o nosso potencial de seres cuidantes (BOFF, 1999).

Município. Desse treinamento resultou a elaboração de algumas iniciativas, dentre as quais cita o exemplo do projeto “Amizade” organizado pelos professores, que visou à exploração de um valor diferente a cada mês. Dentre as temáticas, a paz estava incluída. O objetivo geral do projeto consistia em “conscientizar a comunidade escolar para a necessidade de resgatar valores, na aquisição de novas atitudes, percebendo que é possível abandonar atos de transgressão, para o nascer e florescer da paz que habita o interior de cada um de nós para a construção de um mundo melhor”.

As atividades previstas eram bem diversificadas, como exemplo: amigos do recreio; quadra compartilhada; acordo de convivência, leitura de textos para reflexão sobre amizade; dinâmica de grupo com gravuras ou objetos. Atualmente, tais ações não estão mais acontecendo sistematicamente. Há outros projetos solicitados pela Secretaria, tornando-se assim, exíguo o tempo para o desenvolvimento de outras temáticas.

No entanto, ainda sobre a promoção da paz, afirma que a escola busca sempre estimular que os conflitos sejam resolvidos com o diálogo. A direção costuma encaminhar alunos que tenham feito algo de errado, no que diz respeito a um ato de indisciplina, para a “cadeira branca”<sup>24</sup>, momento de reflexão sobre o que foi feito de errado.

Lembrou-se de uma atividade que está em andamento e pode ser relacionada com a promoção da paz, a “Acolhida”. Acontece diariamente no início das aulas, momento para se trabalhar temáticas relacionadas à formação humana, o que inclui a dimensão da paz. Tive oportunidade de acompanhar essa atividade em andamento e descreverei a experiência mais detalhadamente em outro momento do texto.

Além do que foi exposto sobre a temática da paz, chamou a atenção o conteúdo de dois quadros observados na parede da escola e citados pela diretora. O primeiro trata-se da imagem dos pássaros, já descrito anteriormente. A frase que acompanha é muito convidativa a uma reflexão: “Conviver em paz é compreender e respeitar a beleza das diferenças”. Muito relevante essa relação entre paz e convivência com os diferentes. É válido lembrar que a paz não significa ausência de conflitos (JARES, 2002). Dessa forma, faz-se necessário desenvolver habilidades para aprender a melhor resolução de conflitos. Isto inclui o respeito ao diferente.

É preciso avançar na direção do exercício de convivência com a diversidade e com os vários modelos de pensar, sentir e agir. Estou de acordo com Jares (2006, p.17),

---

24 Termo escolhido para designar as cadeiras de plástico brancas dispostas no pátio nas proximidades da diretoria. Esse espaço é destinado para a reflexão. Os estudantes ficam pensando sobre o que fizeram e depois conversam com a diretora.

quando afirma “conflicto y convivência son dos realidades sociales inherentes a toda forma de vida em sociedad”. Não existe vida humana fora do solo fértil da convivência. Somo seres que nos fazemos atravessados por nossas relações sociais e intersubjetivas.

Por toda a entrevista, a diretora pareceu estar consciente do papel formador da escola e interessada em desempenhar essa responsabilidade. Em alguns momentos indica a dimensão da convivência como prioridade. No entanto, se ressentida de um maior apoio da família dos estudantes e se mostra aberta a novas parcerias, como a vinda de estagiários ou pesquisadores da universidade que estabeleçam um espaço de troca e construção de novos conhecimentos.

Outro quadro a ser comentado tem como imagem a tradicional pomba branca (a pomba da paz) bem no centro e apresenta a seguinte frase: “E a paz é, dos milagres, o milagre mais bonito que se possa desejar” (Pe Zezinho). Ao lê-la, questiono-me: qual o conceito de paz inerente a este posicionamento? Uma visão de paz negativa (JARES, 2002) e tem como desdobramento a postura passiva. A paz se apresenta como algo externo ao sujeito que surgirá graciosamente por intervenção divina. Retira o caráter processual do conceito paz, pois “paz é a gente que faz” e essa construção é coletiva. “A negatividade e a passividade desse conceito vão determinar no momento de concretizar a compreensão do que é paz. Parece condenada ao vazio, a uma não existência difícil de concretizar e precisar” (JARES, 2002, p.123).

A imagem da pomba, a frase, tudo isso expressa um forte indicativo de como se faz necessária a problematização do conceito de paz e sua desmistificação. A escola pode ser esse lugar onde as pessoas possam aprender mais e melhor sobre a paz, para que coletivamente se ocupem de sua construção. “A escola é uma instituição que traz uma contribuição imprescindível quanto ao **ensinar e aprender a paz**, promovendo, entre outros recursos, a prática do diálogo” (MATOS; NASCIMENTO, 2006, p. 34).

Acredito ser a pesquisa que desenvolvi uma oportunidade de reflexão junto aos educandos, a partir do espaço de discussão proporcionado. Relembrando que, o exercício do diálogo é um caminho indicado para a construção da paz.

Para concluir essa parte inicial do texto gostaria de chamar a atenção ao papel decisivo da gestão no desenvolvimento de iniciativa para a promoção da paz.

Devido ao papel de liderança do diretor, sua conduta - em especial o modo como trata as pessoas - estabelece um padrão que tende a ser reproduzido nas demais relações dentro da escola. O bom exemplo do

diretor é essencial para o sucesso de qualquer iniciativa que vise criar um ambiente de maior respeito e cooperação (MILANI, 2003, p. 56).

O diferencial das escolas que tenho acompanhado e que estão promovendo mudanças consiste também no importante papel desempenhado pela gestão. Se o núcleo gestor apóia as iniciativas e os docentes estão sensibilizados para a questão, bons resultados são alcançados com maior facilidade e rapidez. (MATOS; NASCIMENTO, 2006)

Mesmo com o apoio da congregação, a entrevistada demonstrou estar um pouco desanimada e fez um pequeno desabafo, expressou o sentimento de impotência diante de algumas questões. A queixa principal foi a falta de apoio da própria prefeitura. Principalmente no que diz respeito aos trâmites burocráticos e institucionais. A diretora pareceu desgastada com o ritmo de trabalho. Questionei-me sobre suas estratégias diárias para não adoecer diante de tanta pressão. A entrevistada relatou pensar em se aposentar e ficar um pouco mais com sua família, mas recebeu esse cargo também por indicação dos padres e não quer desapontar a confiança depositada.

A partir da entrevista com a diretora e a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP), cresceu em mim a curiosidade de presenciar o cotidiano da escola, particularmente a atividade da Acolhida. Segundo o texto do PPP, esse momento consiste no relato de histórias de vários gêneros textuais.

#### **4.3 O encontro com a escola que pulsa: observação da acolhida**

A atividade de acolhimento dos educandos é realizada diariamente nos três turnos. O projeto vem se fortalecendo e conta com a participação dos alunos, professores e especialistas. Passarei agora a relatar a experiência que acompanhei no turno da manhã.

Esse momento começou cedo, às sete horas da manhã. Os educandos foram chegando e se encaminhando para o lugar a ser ocupado no pátio coberto da escola. O grupo de estudantes, em sua maioria, aparentou estar bem cuidado, fardado e chegava acompanhado pela figura feminina, supostamente a mãe. O coletivo é numeroso, o total de estudantes desse turno é de 354.

O pátio é amplo e bem cuidado, ocupa o centro do espaço, logo em frente fica um belo jardim. Mais ao fundo, localiza-se uma ampla quadra coberta para a prática de

esportes. Ao lado, fica a cantina e, do outro, encontra-se a direção, a secretaria e a sala de apoio psicopedagógico. A escola cresce na vertical, salas de aula estão localizadas principalmente no primeiro e segundo piso. A sala de leitura e a sala de informática ficam no primeiro andar, uma próxima da outra. A sala dos professores encontra-se no segundo andar.

Foi perceptível a preocupação com a ordem e a disciplina. Os estudantes se organizaram em filas, agrupados por turmas. Permaneceram sentados em um chão muito limpo. Após o início da fala da professora responsável pela acolhida, nenhum educando pôde passar para o pátio. Os atrasados ficaram esperando também em fila, num largo corredor que dá acesso ao pátio. Rapidamente o grupo aumentou. Ao lado encontravam-se dispostas cadeiras de plástico, nas quais os professores acompanhavam o desenrolar da atividade. Havia adultos, funcionários da escola, que circulavam e cuidavam para que as crianças prestassem atenção e não ficassem dispersos.

A diretora acompanhou atentamente a tudo próximo dos estudantes e interferiu para que houvesse a atenção necessária à fala da professora. Os educandos repreendidos foram chamados pelos nomes, ou seja, reconhecidos por ela. Isto é um fato relevante. Como professora, procuro me reportar aos alunos pelo nome e observo como eles apreciam. Imagino que para alguém que ocupa um cargo de gestão reconhecer o nome de cada aluno é um fato a ser exaltado, principalmente em tempos em que o estudante parece apenas existir na dimensão quantitativa, excluindo-se sua dimensão humana. O contexto relacional assume papel central na criação de um ambiente propício à construção da cultura de paz.

Foi grande a atenção dos estudantes com relação à história. O episódio escolhido conta a história de uma flor, “a margarida com frio”. O modo como a professora apresentou a historinha para os estudantes é rudimentar, só tem como estímulo a sua voz e as figuras diminutas para prender a atenção de um grupo heterogêneo e numeroso. Mesmo assim, eles parecem mobilizados. Fiquei pensando como poderia ser mais enriquecida a atividade caso fossem explorados outros recursos artísticos. As figuras do livro escolhido são pequenas, mesmo assim o grupo apresentou interesse em observá-las de perto. Ela vai contando e pedindo a participação do coletivo para completar as perguntas sobre o enredo. O frio da margarida, que não passava, encontra um fim quando alguém lhe faz um carinho.

A professora em sua fala enfatizou a importância do carinho, do afeto que todas as pessoas precisam para se desenvolverem. O valor da amizade também foi explorado

na reflexão. Ressaltou que devemos fazer a coisa certa para conseguir atenção. Citou exemplos do cotidiano e indicou a melhor maneira para proceder. “A convivência cria-se, desenvolve-se e cultiva-se; não é algo que nos seja dado; exige tempo, cuidado, recreação e, sobretudo, presença, estar com e sentir o outro” (SERRANO, 2002, p.11).

Posteriormente, fiquei sabendo que essa professora é a responsável pela sala de apoio que acompanha principalmente os alunos em processo de inclusão escolar. Como seqüência da reflexão sobre a história contada, a professora introduziu um momento de oração. Novamente houve grande participação e muita concentração. Ao final, a professora trouxe um assunto do cotidiano, greve dos ônibus, para ser refletido. Pediu a Deus que os ônibus possam voltar a circular com tranquilidade e que os motoristas consigam alcançar seus objetivos. Esse momento foi encerrado com a oração “Pai Nosso”, seguido por uma outra que parece ser específica da Congregação Piamartina, não conhecida por mim, mas repetida em coro na escola.

Os estudantes subiram pelas escadas em direção às salas de aulas, monitorados por professores, e a diretora acompanhou tudo. Fiquei com a impressão de que há uma rotina internalizada pelos educandos e demais integrantes da comunidade escolar, todos pareciam saber o que fazer sem precisar de alguém para dirigir suas ações. Ao final do evento, a diretora conversou com uma estudante atrasada, sabia seu nome e também que ela morava perto da escola. Mais uma vez, percebi em sua conduta a escolha do diálogo com intuito de orientação. “O diálogo favorece a informação, o encontro e a compreensão. Contribui para aparar asperezas, más interpretações, enfim, para facilitar a aproximação entre as pessoas” (SERRANO, 2002, p.15).

A ideia de acolhimento é uma iniciativa que pode fortalecer caminhos para a prática dialógica. Acredito também no favorecimento de um espaço para reforçar elementos para a construção de uma boa convivência entre as pessoas. Considero ser muito positiva a escolha de iniciar as atividades escolares dessa maneira.

Na continuidade do trabalho foquei minha atenção para o turno da noite. Passarei a detalhar as informações sobre esse período na parte seguinte do texto.

#### 4.4 A descoberta de uma outra escola

Ao me dirigir ao turno da noite para a realização da pesquisa com a turma de sétimo ano (correspondente à 8ª série – mesma turma pesquisada na primeira escola), deparei-me com uma situação inusitada. Praticamente encontrei outra escola, muito diferente daquela que conheci no turno da manhã.

Poderia imaginar que as diferenças se devessem ao fato de estar lidando com o turno da noite, ou, talvez, por ser outra modalidade de ensino, a Educação de Jovens e Adultos (EJA). No entanto, o que percebi foi que a principal causa da diferença não residia no que pensava. A meu ver, o diferencial consistia, principalmente, nos posicionamentos adotados pela gestão, nesse caso, especialmente, pela vice-diretora, cuja responsabilidade se volta para este turno.

Somado a isso, observei também, por parte do professorado, certo desânimo e apatia. O que gerava ausência de ações junto aos alunos com o objetivo do desenvolvimento de uma leitura crítica do mundo. Os educadores e educadoras atuantes no ambiente pesquisado não pareciam compreender a importância de sua tarefa, e tampouco o nível de exigência no desempenho de suas funções, o que poderia acarretar uma grande diferença para o desenvolvimento dos educandos.

O conceito de educação de adultos vai se movendo na direção do de educação popular na medida em que a realidade começa a fazer exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras. Uma dessas exigências tem que ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular (FREIRE, 2007, p.29).

Provocou-me um incômodo profundo presenciar como os alunos estavam sendo tratados de maneira desrespeitosa. Em todo momento, lembrava de Freire (2005a), ao abordar a questão da falsa generosidade que escraviza e não liberta, reproduz e não transforma. Pareceu-me que o tipo de educação ofertada nesse ambiente (muito contrastante com a do turno da manhã) funcionava como uma concessão, um tipo de “esmola” para “os coitadinhos sem educação”.

Compartilho com o questionamento de Dayrell (1996, p.145): “Considerando-se principalmente a realidade dos cursos noturnos, a escola não poderia estar ampliando o acesso, que lhes é negado a experiências culturais significativas?”. Aproveito ainda para

afirmar que a escola deve ser entendida como um espaço propício à ampliação de tais experiências.

Além do que foi posto, devo ressaltar a importância do olhar e da escuta dos educandos, por vezes negligenciados no processo de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, os resultados da pesquisa desenvolvida por Matos (2003) com jovens em escolas da rede pública e privada do município de Fortaleza são elucidativos. A autora formulou uma questão baseada em suas observações e descobertas no campo muito pertinente ao que me foi possível acompanhar em minha pesquisa, especialmente nessa escola no turno da noite, e que reproduzo agora: “o que leva os jovens a darem importância vital a uma escola que muitas vezes os nega?”. (MATOS, 2003, p.69). Os próprios sujeitos da pesquisa responderam que atribuem importância fundamental ao processo de socialização que ocorre nesse ambiente.

Assim mesmo com todas as dificuldades enfrentadas, como o preconceito, as regras, as negações, os jovens pesquisados, praticamente em sua totalidade, respondem que a escola é importante para eles e destacam que os amigos, em primeiro lugar, e os professores, em segundo, são os sujeitos essenciais para a sua opção de permanecerem na escola (MATOS, 2003, p. 69).

Nessa resposta fica revelado que os jovens estão enfatizando o aspecto relacional, quando indicam pessoas significativas para a sua permanência. Precisamos pensar mais sobre tal indicativo. “Afinal, as pesquisas são perguntas que nos levam a outras perguntas, a muitas respostas, e a outras tantas questões...” (MATOS, 2003, p.24).

Passo agora a relatar as aprendizagens construídas a partir de entrevistas com profissionais da escola, observações de atividades e de aulas ministradas para a sétima série, além de atividades com os educandos em sala. A primeira vez que visitava a escola no turno da noite, expliquei ao porteiro que desejava falar com a vice-diretora e que tinha combinado a visita. Ele informou que ela ainda não tinha chegado e convidou-me a entrar.

Caminhei até o pátio e sentei-me na área das cadeiras brancas. Lentamente os educandos foram chegando. Uns se cumprimentaram, outros chegaram acompanhados e com uma animada conversa entre eles. Alguns ficaram isolados e, assim como eu, só observavam. Todos se dirigem à cantina para pegar a merenda. Naquele dia estava sendo servida uma sopa. Fiquei impressionada com a avidez de alguns pelo conteúdo da

caneca, fiquei imaginando a dificuldade de obtenção do alimento que deveriam enfrentar. A repetição do prato é permitida e muitos se utilizaram dessa prerrogativa.

Esprei um pouco mais a diretora que demorou a chegar. Quando isso aconteceu, apresentei-me citando rapidamente o motivo de minha presença na escola. Ela pediu para que eu aguardasse mais alguns minutos enquanto falava com as professoras. Senti-me pouco acolhida e voltei minha atenção para o movimento de chegada dos educandos. Tudo é chamativo e educativo. Assim como percebe Dayrell (1996) em sua pesquisa desenvolvida em escolas noturnas na cidade de Belo Horizonte, entendo o espaço escolar como “uma unidade sócio-cultural complexa, cuja dimensão educativa encontra-se também nas experiências humanas e sociais ali existentes” (DAYRELL, 1996, p.159). Consciente dessa complexidade, busquei percebê-la durante meu percurso enquanto pesquisadora, e particularmente, nessa experiência de observação no turno da noite.

Muitos entravam na escola de cabeça baixa, com aspecto pesado, o cansaço estampado no rosto. Senti um breve momento de identificação com estes alunos, supus que, assim como eu, deveriam ter trabalhado o dia todo e que a despeito disto estávamos ali, buscando, cada um a seu modo, uma experiência de aprendizagem. Naquele momento, cresceu minha admiração por eles e questionei-me sobre o que faz com que essas pessoas não desistirem. Prossegui minha observação procurando elementos que me ajudassem a pensar sobre essa indagação, amparando-me no pressuposto de que se faz necessário o aprofundamento dos nossos conhecimentos sobre a diversidade e complexidade de experiências vivenciadas por jovens que fazem parte do contexto escolar (MATOS, 2003; DAYRELL, 1996).

Alguns educandos chegavam de “banho tomado”, com a fisionomia boa, falando com os colegas. Foi animador perceber tal alegria e também por um minuto permiti-me alegrar-me com o entusiasmo deles. Concordo com Freire (2005c, p.142), quando afirma “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo de busca”. No contexto observado, encontramos-nos à procura de algo novo e nos alegamos ao caminhar nessa direção.

Tais observações me fazem pensar que a escola também é isso, um lugar de encontro e de troca, de afetar e ser afetado pelo outro. Ressalto a importância das relações, do aspecto humano na experiência de aprendizagem (MATOS, 2003). Talvez, mais do que o alimento para o corpo ou para a razão, as pessoas estejam na escola também por buscarem formar vínculos afetivos, alimento para o espírito. “Os alunos

parecem vivenciar e valorizar uma dimensão educativa importante que geralmente a Pedagogia desconsidera: os momentos do encontro, da afetividade, do diálogo” (DAYRELL, 1996, p.159).

A proposta da educação para a paz objetiva trazer para o centro tais dimensões, geralmente negligenciadas por uma organização escolar pautada na lógica instrumental que privilegia a razão. “A educação da afetividade estimula as pessoas a conhecerem suas emoções e a dos outros, com quem interagem no dia-a-dia” (MATOS, 2007, p.68) Entendo ter isso uma profunda relação com a proposta de promoção da cultura da paz em ambientes educativos. Não identifiquei, nessa primeira visita, educadores com a consciência ampliada sobre tal possibilidade e disposto a, direta ou indiretamente, trabalharem com a perspectiva indicada por essa proposta.

Finalmente a vice-diretora veio falar comigo. Demonstrou pouco interesse em meu trabalho e afirmou ter sido avisada pela diretora sobre a minha necessidade de fazer um trabalho com o turno da noite. Interrompeu a nossa conversa que acontecia no pátio da escola, onde me encontrava sentada para ir cuidar do momento da acolhida.

A sineta tocou avisando o início das aulas. Era uma segunda-feira e o movimento de estudantes estava pequeno. Escutei um comentário sobre a ausência de muitos educandos atribuindo tal fato a incidência de viroses. Recordo a leitura do projeto político pedagógico que indicou como um ponto problemático a evasão dos educandos do turno da noite. Do que pude observar, acredito que, para além do quadro da saúde dos estudantes, outras razões existem para configurar tal problemática. Por exemplo, observei o pouco entusiasmo dos professores e a precariedade de investimentos no sentido de maior motivação dos estudantes. Dessa forma, ressalto que o fenômeno da evasão merece ser refletido mais profundamente. Indico que isso deve acontecer com a participação dos principais sujeitos envolvidos, os educandos.

Acrescento uma premissa importantíssima elaborada por Freire (2003) ao sistematizar suas ideias a respeito da Educação de Jovens e Adultos, a qual não pode deixar de ser incluída no processo de aprofundamento do estudo sobre as motivações dos alunos para permanecerem na escola. “Crianças e adultos se envolvem em processos educativos de alfabetização com palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo” (FREIRE, 2003, p. 31). Dessa maneira, posso afirmar tratar-se de um bom caminho, aquele que significa o espaço da escola e do ensino e aprendizagem como capazes de gerar vida, de construção coletiva de sentidos, de respeito ao universo cultural das pessoas e de formação de vínculos.

Voltando à realidade da escola observada. Os poucos estudantes presentes se agruparam próximos à vice-diretora que ligou um microfone e começou a ler uma passagem de um livro com pequenas histórias. A mensagem principal da reflexão era que “sempre devemos ajudar as pessoas, pois também precisaremos da ajuda delas”. Esse momento é trabalhado em tom doutrinário e parece pouco atingir o grupo. Sinto a experiência como algo burocrático e automático. As pessoas estão longe dali e quem dirige a atividade não consegue enxergar tal distância. O momento é encerrado com uma oração que segue o mesmo ritmo pouco estimulante.

Fica evidente a diferença desse momento para a acolhida do turno da manhã. Não se trata de afirmar que a atividade da manhã seja perfeita, mas acredito que pelo menos atinge um fim essencial, o de conseguir chegar ao estudante e mobilizá-lo. De que adianta essa acolhida no turno da noite, se os participantes não conseguem ter a sensação de que são realmente acolhidos? Apenas o nível da formalidade, de maneira superficial, é alcançado. Aparentando estar distante desse nível de reflexão, a vice-diretora seguiu o seu trabalho e me levou para sala de aula do EJA, correspondente à sétima série, conforme solicitei. A professora já estava em sala.

Fui apresentada à professora que ficou minimamente informada sobre a pesquisa. Convidou-me a entrar e retomou o seu trabalho, não fazendo qualquer movimento na direção de uma breve apresentação sobre “o novo elemento em sala”. Senti-me constrangida, realmente uma “estranha no ninho”. Fiquei pensando que espaço é esse que alguém chega e o responsável pela organização dos trabalhos nem se importa em apresentá-lo aos outros membros do grupo. Outros; que outros? Em que medida os educandos estão fazendo parte do processo? Em que medida, estão sendo realmente percebidos e incluídos? A professora trata a todos como “alunos”, como se isto bastasse para expressar tudo o que a diversidade em cada sujeito representa. É como se “aluno” fosse um termo autoexplicativo, e que, na verdade, pode representar também uma camisa de força aprisionando a todos, inclusive ao próprio professor.

Independente do sexo, da idade, da origem social, das experiências vivenciadas, todos são considerados igualmente alunos, procuram a escola com as mesmas expectativas e necessidades. Para esses professores, a instituição escolar deveria buscar atender a todos da mesma forma, com a mesma organização do trabalho escolar, mesma grade e currículo. A homogeneização dos sujeitos como alunos, corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal (DAYRELL, 1996, p.139).

Na direção oposta a esse processo de homogeneização, tão frequente nas escolas, fui buscando perceber os educandos como sujeitos singulares. O grupo não é numeroso, mas é bem diversificado, em torno de quinze alunos. Pessoas mais velhas, senhoras de meia-idade e alguns jovens.

Sentei-me próxima a uma jovem que se destacou por estar muito atenta ao que se passava na sala de aula, depois fiquei sabendo que ela é a representante da turma. Eu a chamarei de Clara. Ao longo da aula, ela ajudou uma outra estudante a corrigir a atividade passada para casa, é uma senhora de mais idade, que apresentava muitas dificuldades na leitura e na escrita. Foi interessante presenciar a existência de uma relação intergeracional respeitosa. Esta é uma situação que apresenta proximidade com o conteúdo a ser trabalhado para se vivenciar a cultura de paz, pois traz em si a possibilidade do aprendizado para se lidar bem com as diferenças (FREIRE, 2004), ou seja, o convívio tolerante com alguém que tem experiências de vida provenientes de um outro tempo histórico.

Enquanto isso, outro educando chamou minha atenção. Eu o chamarei de Paulo. Era muito falante, não parava quieto e parecia querer chamar muita atenção. Falava alto, dizia palavras hostis e parecia particularmente interessado em desafiar sua colega de sala, Clara. A professora ignorava o comportamento de Paulo, que continuava provocando sua colega de classe. Um clima muito desagradável se estabelecia na sala. A docente seguia seu trabalho, parecendo explicar a matéria para uns poucos, aqueles que “sentavam na frente” e se esforçavam para reproduzir o seu modelo, ou seja, também agindo como se Paulo não existisse.

As dimensões da afetividade e das relações interpessoais foram sendo negligenciadas por quem conduzia os trabalhos em sala, ficam silenciadas pelo predomínio do aspecto instrumental na produção do conhecimento. No entanto, é evidente o entrelaçamento destas dimensões e sua mútua interferência no contexto observado.

Actuamos e pensamos globalmente como seres racionales y afectivos. Por ello, la educación en todos os niveles educativos debe considerar la dimensión sentimental como un aspecto clave de la educación de las personas. Aspecto que, en consecuencia, también debe estar presente en la formación de los futuros profesionales de la educación (JARES, 2006, p.25).

De acordo com a afirmação acima, penso que a formação fornecida para o professor precisa ser revista, pois não sensibiliza e nem o prepara para o enfrentamento das manifestações emocionais, por vezes turbulentas. O professor precisa ser estimulado a repensar o fenômeno educativo, compreendendo que a perspectiva relacional e o componente afetivo são inseparáveis do componente cognitivo, tão ressaltado no contexto do ensino e aprendizagem (ARROYO, 2000).

Concluo que, efetivamente, é gritante a diferença destacada na escola entre o turno da manhã e o da noite. São duas escolas distintas. A diferença percebida, neste caso, é negativa, no que diz respeito à falta de investimento e de cuidado, principalmente com os educandos.

O cenário é desafiador. Encerrei a visita incomodada com o que vi e me perguntando qual o caminho a seguir. Encontrei uma resposta durante o meu trabalho com o turno da manhã. Por uma feliz coincidência, a professora do laboratório de informática estava tirando licença saúde da professora de matemática do turno da noite. Estive acompanhando o seu trabalho pela manhã. Falei com ela sobre a possibilidade de ter um espaço para realizar a oficina no horário de sua aula no período noturno e consegui sua colaboração.

## **5. EXPERIÊNCIAS QUE PROMOVEM A PAZ: AS FALAS DOS JOVENS**

Para as pessoas em geral:

Não importa a classe social nem a cor, a mensagem que eu mando é de paz, compreensão e amor. Que todo mundo possa parar, pensar e refletir que o nosso mundo de hoje tem que melhorar. Diminuir a violência, diminuir o racismo; enfim, que possa acabar essa desigualdade social em que vivemos (Jovem, Educando - Oficina Escola Pe Félice Pistoni).

Nesse capítulo são enfatizadas as falas de jovens das duas escolas estudadas. Para tanto, evidencio o posicionamento de “ir ao encontro dos sujeitos pesquisados” por entender a importância da escuta sobre o que pensam, assumindo um olhar afirmativo com relação a esse grupo.

Apresentarei as principais descobertas da pesquisa a partir de reflexões resultantes da perspectiva metodológica da análise do discurso relativa à fala dos jovens participantes nas oficinas de cultura de paz.

### **5.1 Oficinas da paz: cenário de encontro e criação**

O termo oficina é amplamente utilizado no contexto pedagógico. Em linhas gerais Rena (2006) caracteriza a prática das oficinas em relação ao exercício de pensar sobre fatos do cotidiano na perspectiva de tecer transformações. Tal experiência implica na criação de um espaço educativo pessoal e coletivo, pois a disposição grupal favorece a dimensão de encontro consigo e com o(s) outro(s). O autor enfatiza o olhar psicossocial dessa atividade no que se refere à possível viabilização da revisão de preconceitos e tabus, como também a reconstrução de valores sociais e historicamente construídos. Além disso, a aplicação desse dispositivo deve ser norteadada pelo objetivo último de proporcionar aos seus integrantes a experimentação de novos padrões de relacionamento.

Nessa direção, Cupertino (2008) afirma que a oficina é uma experiência de sensibilização, acima de tudo, e acontece a partir da exploração de si e do outro, bem como do exercício da contextualização e do contato com a alteridade. Nesse espaço são viabilizadas reflexões sobre questões particulares, grupais e comunitárias.

No contexto da promoção da cultura de paz, as oficinas precisam se comprometer com a ampliação das possibilidades de expressão. Em outras palavras, buscar a prática do diálogo participativo que se pautem numa relação horizontal e circular. Entretanto, necessário se faz salientar que apenas dispor objetos e/ou pessoas em círculo não garante a obtenção de uma relação horizontal. Mais do que isto, “trata-se de uma atitude de atenção e de escuta do outro, que pode estar ao lado ou à frente, mas nunca impedindo uma comunicação face-a-face” (RENA, 2006, p.52).

Segundo Guimarães (2005) a técnica da oficina vem se firmando como um importante recurso pedagógico dentre os que se encontram trabalhando com a promoção

da paz. Este autor delimita cinco pressupostos básicos sobre os quais se fundamentam as práticas de “oficinas da paz”.<sup>25</sup>

O primeiro pressuposto apresenta a paz como fruto de um processo de aprendizagem. Nesse posicionamento, o autor ressalta o aspecto cultural da construção da paz, ou seja, algo criado pela humanidade e, portanto, ligada ao ato de aprender. As oficinas se definem como lugar de aprendizagem, de articulação entre teoria e prática. Com objetivo principal de repensar práticas cotidianas e construir novas aprendizagens.

Essa perspectiva introduz o segundo pressuposto, que enfatiza a dimensão processual da paz. Em outras palavras, a paz não é um estado, mas uma construção. Tal percepção enfatiza o aspecto da atividade do sujeito na produção da paz, processo que se dá a partir do elemento da não passividade. Além disso, a construção desse fenômeno é fruto não apenas de um esforço individual, mas principalmente de relações intersubjetivas. O grupo é um fórum privilegiado para o exercício do diálogo. Sendo assim, as oficinas da paz se configuram como espaços propícios para construção coletiva da paz.

O terceiro pressuposto traz uma dimensão fundamental para a construção da paz, a do empoderamento<sup>26</sup> das pessoas, que se relaciona com a percepção do sujeito ativo ressaltada no parágrafo anterior. Há de se resgatar o poder que cada um possui, o qual necessita ser fortalecido, para a construção da paz. No caso específico dos jovens, o exercício da promoção da paz no contexto das oficinas pode ser relacionado ao desenvolvimento da responsabilidade juvenil, no âmbito da troca e do convívio grupal. O termo responsabilidade entendido como capacidade em assumir a própria autonomia, ou seja, desenvolver o domínio sobre si mesmo obtido quando se tem pensamentos próprios e não impostos (ESCAMEZ ; GIL, 2003).

O quarto pressuposto compreende a construção da paz a partir da não-violência. Segundo Guimarães (2005), faz-se necessário criar pólos positivos para se transpor o campo restrito do tratamento da violência apenas pelo aspecto da repressão. O conceito da não-violência, por um lado significa a recusa do ódio que destrói o outro (*ahimsa*) e por outro, implica a implementação da força da verdade e do amor (*sathyagraha*). De

---

25 Termo cunhado por educadores que trabalham com a educação para a paz (GUIMARÃES, 2005).

26 Guareschi (2008) comenta a definição do termo baseado na obra de Paulo Freire e Ira Shor (1986). Os autores advertem que a idéia de empoderamento não deve ser tomada no sentido de dar poder a alguém dentro de um posicionamento individualista. Indicam que o sentido adequado deve ser o de ativar a potencialidade criativa do sujeito, como também desenvolver e potencializar a capacidade dos grupos.

acordo com Matos (2006, p.15) “Gandhi utilizava a palavra satyâgraha para expressar a não-violência (sat significa verdade e âgraha quer dizer firmeza)”<sup>27</sup>.

O último pressuposto indica como caminho para construção da paz o processo dialógico-conflitivo. Nesse sentido, o espaço das oficinas da paz é também um fórum para o convívio respeitoso com o diferente. O exercício da fala e da escuta, o espaço coletivo para debates, a sadia busca do dissenso e da diferença revelam-se como elementos imprescindíveis para a promoção da paz.

Todos os pressupostos apresentados serviram como fundamento para o trabalho organizado no estudo que desenvolvi com as escolas pesquisadas. Foram norteadores para a definição principalmente da proposta do meu trabalho com os jovens no contexto educacional.

Guimarães (2005) também atribui três características principais à metodologia das “oficinas da paz”. A primeira delas ressalta a qualidade coletiva para a prática desenvolvida na oficina. Isto indica que o trabalho em grupo é priorizado e a troca entre os participantes é sempre provocada. A segunda característica ressalta a dimensão da ação, ou seja, a oficina é um momento de relação estreita entre teoria e prática, utilizando o momento grupal para reflexão sobre práticas desenvolvidas e a suposta revisão destas. O terceiro aspecto dessa modalidade de trabalho grupal refere-se à dimensão da comunicação. A oficina passa a ser entendida como momento de expressão das falas e recuperação da condição de sujeito que lê criticamente a realidade (FREIRE, 2005a). Todos esses pontos foram inteiramente aplicados nas oficinas realizadas por mim nas escolas pesquisadas.

Julgo importante explicitar os pontos definidos para serem explorados na situação das oficinas que desenvolvi. Para tanto, identifiquei as categorias de análise estabelecidas no início do estudo que funcionaram como norteadoras para a definição do trabalho com os jovens: Cultura de paz; Escola; Juventudes. O primeiro ponto debatido teve relação com o conceito de paz. O segundo referia-se ao papel da escola na promoção da cultura de paz. No último item solicitei que refletissem sobre a condição de cada um ser capaz de promover a paz e que traduzissem isso em ações relacionadas à sua construção.

No próximo item detalharei como foi aplicada a proposta da oficina na primeira escola estudada.

---

27 Gandhi (Mohandas Karamchand) trabalhou decisivamente para a expansão e vivência da técnica da não-violência, fazendo com que a Índia não mais cooperasse com a Inglaterra, demonstrando a força e a unidade de uma nação mediante atos político pela paz e pela libertação do povo (MATOS, 2006).

## 5.2 A experiência da oficina na escola VILA

A atividade teve como objetivo identificar o conceito de paz dos jovens e, numa segunda fase, promover reflexões sobre como a escola pode colaborar para a promoção da paz e o papel dos jovens nesse processo.

O encontro com a turma de educandos da oitava série aconteceu durante a aula de laboratório de Ciências. O professor me acolheu de maneira cooperativa e acompanhou o trabalho com atenção. Sua presença demonstrou que os docentes da escola podem ter um diferencial no que se refere ao interesse e abertura para o novo. Acredito que isso seja um elemento presente na cultura da instituição, construído a partir de práticas frequentes de investimento por parte da gestão da escola na formação em serviço de tais profissionais.

A oficina transcorreu de forma participativa. Quando cheguei, os jovens estavam na sala do laboratório de informática. Decidimos ficar sentados em torno de uma grande mesa. Essa disposição facilitou que todos se olhassem e mais facilmente pudessem escutar um ao outro.

A configuração em círculo é muito significativa. Evoca o sentido do compartilhar saberes. Segundo Brandão (2008) o trabalho com grupos e a disposição em roda favorece a circularidade do conhecimento. “A partir da crítica formulada por Paulo Freire a respeito do que ele denominou de educação bancária, o círculo de cultura dispõe as pessoas ao redor de uma “roda de pessoas”, em que visivelmente ninguém ocupa um lugar proeminente” (BRANDÃO, 2008, p. 77). Nessa configuração, o diálogo passa a ser entendido como a diretriz principal da experiência didática centrada na vivência do aprender a dizer a sua palavra e a pronunciar o mundo (FREIRE, 2005a).

Durante o desenvolvimento das atividades houve alguns momentos em que a comunicação foi prejudicada devido ao comportamento disperso de alguns jovens, o que foi contornado na condução dos trabalhos. Os integrantes do grupo aceitaram bem a proposta, empenharam-se bastante no seu desenvolvimento. Percebi que havia entusiasmo em debater o tema em foco e em participar de tarefas estimulantes.

Particularmente, avaliei como positivo o acolhimento dos jovens, pois era uma preocupação minha. Será que poderia mobilizá-los? Como conduziria o momento para que não tomasse o aspecto de algo imposto? As constantes observações em sala foram fundamentais para a definição dos recursos trabalhados na oficina. O acompanhamento

do cotidiano das atividades do grupo na escola colaborou para que o sentimento de familiaridade fosse construído paulatinamente, o que determinou a boa realização do que foi elaborado.

Percebi que a atividade foi familiar para eles. Trouxe a referência do desenho da Mafalda<sup>28</sup>, estímulo trabalhado pelo professor de Filosofia. Apresentei também um texto sobre a paz em forma de cordel<sup>29</sup>. Essa forma de literatura, através da história que explorava a personagem de “Seu Lunga”, foi utilizada pela professora de Português e despertou interesse de toda a turma.

A oficina teve início com uma atividade de aquecimento e sensibilização. Foi solicitado para os jovens que escrevessem uma palavra relacionada à idéia de paz, o que primeiramente vinha à mente quando pensavam em paz. Cada um pôde falar sobre a palavra escolhida e desenvolvemos um animado debate. Como encerramento deste primeiro momento foi lido um trecho do cordel sobre a paz.

No segundo momento foi entregue uma folha de papel com o desenho da Mafalda e as perguntas a serem respondidas. Nenhum problema de entendimento foi manifesto pelos educandos. Houve rapidez nas respostas, o grupo se mostrou confiante, desenvolto, parecendo habituado ao debate e expressão das idéias. Acredito que esse fato se deve a prática cotidiana de trabalhos em equipes. Essa fase da oficina foi encerrada com a leitura de um pequeno texto narrando a história de uma lenda africana, “o sapo e a cobra”.<sup>30</sup>

Por último foi solicitado que o grupo fizesse uma avaliação das atividades através de um gesto. Os jovens demonstraram prazer em trabalhar de forma coletiva. Foi perceptível a facilidade de expressão e a formulação rápida de opiniões. O entusiasmo com que participaram também é um ponto a ressaltar. Houve sempre o respeito pela opinião do outro. O tema suscitou interesse e foi criado um espaço de reflexão sobre práticas cotidianas.

A turma tem uma forma bem descontraída e receptiva. Gostam muito de participar e debater sobre os mais diversos assuntos. Os objetivos traçados foram amplamente alcançados. O tempo foi bem utilizado e o que foi programado, desenvolvido. Encerrei a oficina com gostinho de querer mais, os participantes

---

28 No desenho a personagem Mafalda segue um adulto que segura uma placa com a mensagem “com defeito”. Ele coloca o aviso em um telefone público. Mafalda comenta que a placa deveria ser colocada na humanidade (ver desenho em anexo).

29 Cordel da paz. Autoria: Pedro Queiroz, 2003 (Apêndice A).

30 A história “o sapo e a cobra” (Apêndice A) foi retirada do livro “Valores Humanos na Educação” (MESQUITA, 2003).

reforçaram tal sentimento quando, ao final, perguntaram se eu ainda voltaria. Agradei pela ajuda e lembrei a todos sobre a importância do tema e que as opiniões recolhidas naquele momento seriam muito importante para o meu trabalho.

Com a conclusão dos trabalhos na escola VILA, fui para a segunda escola e na parte seguinte do texto apresentarei a vivência das oficinas nesse contexto.

### **5.3 A experiência da oficina na Escola Padre Félice Pistoni**

A aula aconteceu no segundo horário. Cheguei à escola no intervalo de uma aula para outra. Os jovens me reconheceram e acenaram para mim. Procurei a professora, localizando-a no pátio. Ela me acompanhou até a secretaria para conseguirmos um aparelho de som, necessário à atividade planejada para a turma.

Com um misto de desconfiança e curiosidade, o funcionário da secretaria conseguiu encontrar o aparelho, depois de muito procurá-lo. Aparentemente o recurso não era tão solicitado pelos professores. Supus que os conteúdos formais de ensino deveriam ser trabalhados de maneira convencional e pouco criativa.

Após a demora para providenciar o recurso necessário, nos dirigimos à sala de aula. Os jovens nos aguardavam com indisfarçável excitação. Estavam sabendo que, naquele horário, iria acontecer uma atividade “diferente”. A curiosidade os movia, ficaram animados ao observar o aparelho de som. Um dos alunos expressou: “Oba, vamos ter música!”. Outro complementou: “Bota um forrozinho aí”. Foi prazeroso presenciar todas essas manifestações espontâneas, reveladoras de gostos e saberes que o grupo, entusiasticamente, compartilhou comigo. Era visível o prazer dos estudantes por estarem sendo percebidos e tratados com respeito.

Criou-se um território propício para a expressão das subjetividades e conseguimos que o processo de homogeneização “ficasse suspenso” por um breve espaço de tempo. O cotidiano na sala de aula reflete uma experiência de convivência com a diferença, e, de acordo com as opções metodológicas e as intenções de quem ocupa o papel de condução dos trabalhos tal dimensão pode ser incluída fazendo com que venha a ocupar um lugar central no processo de ensino-aprendizagem. “A sala de aula é um espaço potencial de debates de idéias, confronto de valores e visões de mundo, que interferem no processo de formação e educação dos alunos”. (DAYRELL, 1996, p.150).

A oficina contou com três etapas: aquecimento, produção de materiais e avaliação. Na primeira fase, comecei com a exploração da Música “Paz pela paz”<sup>31</sup>. Cada educando recebeu uma cópia da música. Alguns já a conheciam. Todos participaram animadamente da cantoria. O estímulo inicial foi bom para “quebrar o gelo”. Posteriormente, solicitei ao grupo que escolhesse e escrevesse uma palavra que expressasse um sinônimo para a paz, o que foi seguido por um debate sobre as palavras selecionadas. Para fechar esse momento foi lido um trecho do “Cordel sobre a Paz”<sup>32</sup>.

A segunda etapa foi a da construção e discussão sobre as produções. Entreguei uma folha com a tirinha da Mafalda e as questões a serem respondidas. Propus um rápido debate sobre o desenho e comentário sobre as perguntas. A última parte da oficina consistiu no momento de avaliação. Solicitei que cada um avaliasse o trabalho com um gesto e não poderia falar. Foi um momento rico, alguns aplaudiram, outros fizeram o coração com as duas mãos, outros simplesmente sorriram para expressarem a alegria compartilhada por todo o grupo. Como encerramento da oficina, a professora da turma sugeriu que cantássemos a música do momento inicial novamente sem o CD. Todos participaram entusiasmados. Nesse momento pensei como seria interessante a criação de um “coral pela paz” para trabalhar elementos como a expressão vocal, a criatividade, a interação grupal, o conhecimento de obras musicais da cultura brasileira, dentre outros elementos.

A professora ajudou bastante na execução do que foi planejado para a oficina. Observei, durante as aulas anteriores, que as questões propostas para a turma, eram discutidas oralmente de forma coletiva. Expliquei bem cada atividade. Pude perceber que não foi de fácil compreensão as questões da oficina, mesmo assim, todos se empenharam para acompanhar e a participação foi positiva.

As dificuldades no entendimento do que era pedido apresentaram-se de forma bem acentuada, principalmente no que diz respeito à dimensão abstrata que o tema Paz evoca. Consciente disso, abordei a temática a partir de exemplos concretos e práticos do cotidiano relacionando a paz com o respeito à opinião dos colegas de sala de aula; a gentileza que se traduz num simples cumprimento de bom dia, a importância do sorriso no trato com as pessoas, dentre outras situações. Boff (1999) aprofunda os seus estudos sobre o “profeta Gentileza”, personagem urbano que viveu principalmente nas ruas da cidade do Rio de Janeiro, fortalecendo com seu exemplo a idéia central de sua vida;

---

31 Autoria da música: Nando Cordel. CD Paz pela Paz; Movpaz (s/d).

32 Cordel (QUEIROZ, 2003) utilizado na oficina da escola VILA.

“Gentileza, gera gentileza”. “O profeta anuncia um *ethos* capaz de inspirar um novo paradigma civilizatório: a Gentileza como irradiação do cuidado e da ternura essenciais” (BOFF, 1999, p.184).

Foi importante tal direcionamento, pois o grupo passou a se aproximar mais da temática em foco e demonstrou ter alcançado o objetivo proposto. Ainda como suporte que facilitou o entendimento do trabalho, ressaltou o estímulo da música, muito bem acolhido. O grupo quis cantar várias vezes. Tentei exercitar a flexibilidade necessária para estar aberta ao que surgiu e não me aprisionei pelo que estava previamente estabelecido. Acompanhei o fluxo dos acontecimentos e me delicieei com o que foi se descortinando à minha frente.

O grupo apresentou um visível sentimento de alegria vindo da vivência dessa prática libertadora (FREIRE, 2005a). Era como se sentissem mais importantes, merecedores de atenção. A quase total ausência de estímulos no cotidiano das vivências escolares deve ter interferido para que os educandos se mostrassem tão interessados produzindo um efeito realmente positivo com relação à ampla aceitação do trabalho.

As respostas foram construídas a partir da interação com os educandos num contexto de respeito mútuo e valorização do saber de cada um. Tal ambiente estimulou a participação e a troca de conhecimentos. Sentiram-se co-responsáveis, exercendo um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem.

O tempo da oficina transcorreu rápido e a atividade foi avaliada como muito prazerosa e importante. Muitos me agradeceram e perguntaram quando eu voltaria. Nesse momento senti a importância da presença de pessoas que os olhassem verdadeiramente e os escutassem para que a relação de autêntica troca se efetivasse.

Passarei a escrever sobre o material produzido, acerca dos três pontos explorados na realização da oficina, a saber: definição que os jovens possuem sobre o conceito Paz; Como a escola pode contribuir para a construção de uma Cultura de Paz; Como cada participante pode contribuir para promover a Paz.

#### 5.4 Ideias de Paz: problematizar e dizer a palavra

Um significativo elemento presente no material formulado pelos jovens diz respeito à dimensão da importância de se falar sobre a paz. De acordo com a ótica freireana, os jovens foram convidados para o exercício da problematização do conceito em estudo, talvez algo banalizado ou tido como lugar comum, no entanto apenas parcialmente conhecido. O que é a paz? Os jovens aceitaram o convite e apresentaram várias respostas a essa questão. Essa abordagem em si traduz um deslocamento importante, a paz deixou de ser algo dado e concluído para ser um conceito em (des)construção (JARES, 2002; GUIMARÃES, 2005; MATOS, 2006). Movimento este, desenvolvido coletivamente.

Figueiredo (2009, p.57) aborda a importância da problematização dos conceitos estudados enfatizando que no processo educativo “precisamos estabelecer uma rotina de problematizar, de perguntar, de se espantar, de admirar”. Nessa direção, o autor nos convida a refletirmos sobre o movimento contínuo de elaboração do conhecimento e a nos comprometermos com o lugar ativo de construtores dos saberes. Tal posicionamento encontra-se ancorado na proposta elaborada por Freire (2005a) condensada na expressão Educação Libertadora.

No clima de respeito vivenciado durante toda a realização dos trabalhos das oficinas cada um foi convidado a dizer “sua palavra” (FREIRE, 2005b) sobre a paz. A partir dos resultados dessa experiência, entendo que a expressão da fala dos jovens, no espaço escolar, pode cada vez mais ser incentivada. Para tanto, os educadores devem estar sensibilizados sobre a importância da prática que reforça o exercício da fala e da escuta. Ao refletir sobre esse ponto, Figueiredo (2009, p.57) indica um caminho a ser trilhado pelos educadores e educandos: o exemplo do docente que questiona e dialoga gentilmente com seus educandos “desse modo não há perguntas bobas nem respostas definitivas (...) nem desrespeito ao movimento de exercitar a curiosidade”.

Ao expressar as opiniões sobre a paz, os jovens teceram coletivamente a teia de posicionamentos e interrogações que contribui para o entendimento desta importante temática. Além disso, ao produzir reflexões, os educandos produziram o entendimento sobre si, como seres curiosos e potencialmente capazes de falar e de escutar. Ou seja, a dimensão dialógica ganhou importante destaque.

Compartilho o resultado das falas construídas nas oficinas sobre a compreensão de paz. O grupo da primeira escola trouxe as palavras: pomba; amor; nada; felicidade;

alegria; harmonia; pensar; música; igualdade; compaixão; compreensão. Na segunda instituição de ensino as idéias relacionadas foram: carinho; humildade; saúde; união; vida; compaixão; compromisso; alegria nos lares; harmonia. Destacaram ainda: amor e amor ao próximo. Um belo leque com diversas idéias foi composto. Cores vibrantes da diversidade foram expressas estabelecendo um painel original.

No início, os grupos das duas escolas pareceram surpresos em falar sobre o assunto, mas depois, animadamente se dispuseram a refletir e compartilhar idéias a respeito do conceito paz. Tal reação me levou a imaginar que houve um estranhamento sobre o tema (a paz) e a descoberta de que é preciso conhecer e debater sobre as várias possibilidades de construir a paz. Em resumo, percebi claramente a necessidade de falar sobre a paz, pensar, sentir a paz, para se construir a paz.

Para reforçar esse ponto, quero apresentar uma das vozes dos participantes da pesquisa que registrou sua opinião sobre como a escola pode contribuir no processo de construção da cultura de paz: “Pode desde cedo passar o conceito de paz, e mostrar porque é tão importante, para cada aluno tirar suas próprias conclusões” (Jovem, Educando - Oficina Escola VILA)<sup>33</sup>.

O primeiro aspecto que me chamou atenção diz respeito ao posicionamento de se trabalhar e vivenciar a paz precocemente. O jovem expressou o entendimento que nos faz refletir sobre a importância de medidas promotoras da paz na infância (DREW, 1990). Ou seja, não devemos esperar que algum problema grave se estabeleça para só assim tomar a iniciativa para sua resolução.

Outro elemento da fala do estudante é sobre a atribuição de importância ao tema. A paz passa a ser entendida como um objeto de reflexão a ser problematizado e sobre ela deve ser elaborado mais conhecimentos. A perspectiva é de que é preciso se conhecer e debater mais sobre as várias possibilidades de se construir a paz. Foi perceptível a necessidade de se falar a paz e sobre ela, torná-la objeto de estudo, de reflexão e de experimentação, para assim tornar possível a sua construção. Ainda sobre a importância do tema em estudo, é indicado que possamos nos apropriar da complexidade em torno do conceito de paz, principalmente para desmistificá-lo. O ambiente da escola revela-se como um espaço indispensável para essa tarefa.

Um último aspecto precisa ser pontuado. Diz respeito à posição ativa que o jovem defende sobre a “construção do entendimento da paz”. A escola pode colaborar

33 Como a oficina constituiu-se num espaço de construção coletiva não foi solicitada a identificação dos estudantes que participaram desse evento. Desta forma, ao apresentar as falas dos jovens, designarei apenas a escola onde foi realizada cada oficina.

na exploração do tema, mas o educando irá construir suas próprias conclusões. Um processo interativo, de troca que fortalece a construção social do sentido individual que cada educando, sujeito de seu processo de aprendizagem, torna-se capaz de tecer.

Ressalto que a paz não nasce por ela mesma e deve ser cultivada desde a tenra idade, conforme abordado na resposta de nosso colaborador da pesquisa. Isto me leva a apresentar uma discussão sobre a dimensão processual da paz, a ser construída coletivamente. Os jovens revelam-se interessados em aprender e afirmam que a escola deve trabalhar: “ensinando aos alunos como construir a paz” (Jovem, Educando - Oficina Escola VILA).

Nessa afirmação, fica indicada a compreensão do educando que a paz não nasce pronta. É necessário que haja ações intencionais para que seja desenvolvida. O mais animador é que tal concepção encontrava-se presente nos discursos sujeitos da pesquisa. Importante acrescentar que para sua promoção interessante seria pensar em ações contextualizadas, de acordo com a cultura de cada grupo para que não sejam produzidas “receitas universais”.

Na direção de propostas mais concretas os jovens da segunda escola pesquisada sugeriram a promoção de uma palestra por mês com toda a comunidade escolar ou na própria sala de aula ter alguns minutos para falar no assunto, paz. Assinalo que a paz precisa também ser tratada como conteúdo transversal do currículo, sendo compreendida em seus aspectos teórico e vivencial. “A educação para a paz, como dimensão transversal do currículo, afeta todos os seus elementos e etapas educativos. Os temas transversais fazem referência a um tipo de ensinamento que deve ser recolhido em todas as etapas pedagógicas” (JARES, 2007a, p. 46).

Ressalto a relevância do aprofundamento dos estudos sobre os pontos até aqui abordados e a responsabilidade social de escolas e educadores de contribuírem com a vivência de uma educação que prepare os sujeitos para construir a Paz. “O sistema educacional, como espaço de aprendizagem e convivência, deve fornecer instrumentos necessários à aprendizagem de uma cultura de paz e não-violência oposta a qualquer forma de fundamentalismo” (JARES, 2007a, p. 12).

Após a exploração do conteúdo trazido pelos jovens sobre as variadas concepções de paz, apresentarei os resultados do estudo no contexto da escola promotora da paz a partir da organização das análises em quatro temáticas: o exercício da convivência; o exercício do diálogo; o exercício do cuidado e o exercício da criatividade.

## 5.5 Escola promotora da paz

Será a escola capaz de promover a paz? Dito de outra maneira na qual se dá ênfase ao movimento contínuo da construção de saberes: Em que medida a escola se aproxima e se distancia do objetivo de promoção da paz?

Os depoimentos dos jovens ajudaram a delinear mais claramente algumas trilhas oportunas que poderão conduzir os participantes da instituição de ensino na tarefa complexa de implicar-se na transformação do mundo e da escola a partir das práticas de construção da paz. São quatro as trilhas indicadas, inicio a travessia pelo exercício da convivência. O meu guia foi o conteúdo das falas dos jovens.

### 5.5.1 O exercício da convivência

Os jovens apontam um caminho muito importante para a reflexão de todos sobre como construir a paz e a importante contribuição da escola na direção de uma educação voltada para a promoção da cultura de paz. “Ensinando a seus alunos não só conteúdos, mas ensinando-os a serem humanos, amigos, solidários” (Jovem, Educando - Oficina Escola VILA). É bastante significativa essa resposta do educando. Aprender a viver juntos, a conviver, este é o grande desafio atual, traduzido nas palavras do sujeito pesquisado. Como indica Serrano (2002, p.11), tal exercício de convivência é prioritário para o desenvolvimento das potencialidades do ser mais profundo e originário da pessoa. “Dessa ótica, podemos criar e recriar uma cultura genuína da paz, da tolerância e da democracia.”.

*Para explicitar melhor a relação do que descrevo no parágrafo anterior com um suporte teórico refiro-me ao conteúdo do relatório da UNESCO sobre os quatro pilares da educação<sup>34</sup>, organizado por Delors (1996), que chama atenção para um aspecto pertinente observado por mim na fala do sujeito pesquisado, a dimensão do aprender a conviver, que segundo o relatório*

---

<sup>34</sup> No século XXI as missões da educação fazem com que englobe todos os processos que levam as pessoas, desde a infância até ao fim da vida, a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, combinando de maneira flexível quatro aprendizagens fundamentais. Aprender a conhecer: Adquirir os instrumentos da compreensão. Aprender a fazer: Para poder agir sobre o meio envolvente. Aprender a viver juntos: A fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas. Aprender a ser: Via essencial que integra as três precedentes.

*consiste em aprender a viver com os outros desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências - realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos - no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.*

Ressaltada a importância da convivência, necessário se faz apresentar uma definição para esse termo. Para tanto, recorro à contribuição de Boff (2006b, p.32) “como a filologia da palavra convivência claramente sugere, trata-se de uma vivência vivida sempre com os outros (con) e jamais sem os outros”. Implica na abertura respeitosa para o diferente, ou seja, ela só surge a partir da relativização das diferenças em favor de pontos em comum.

Sobre essa temática o autor acrescenta que devemos nos abrir para outras dimensões da convivência. O seu entendimento não pode ser restrito a uma visão antropocêntrica. Dessa forma, o ser humano precisa construir um novo padrão de relacionamento com o planeta. “Os povos devem aprender a conviver entre si e com o planeta Gaia, com ecossistemas, com seu entorno mais imediato” (BOFF, 2006b, p.41).

A escola VILA organiza o seu currículo enfatizando a integração de todas as dimensões do ser humano. O cuidado com todos os seres vivos, incluindo nesse âmbito o planeta Terra. Acredito que esse movimento é uma importante iniciativa que precisa ter maior expressão, pois aprender a viver em paz é, basicamente, um exercício de transformação, de mudança. É uma mudança significativa na maneira de perceber o “outro” e de se perceber como **elo de uma corrente interdependente**. Viver humanamente é sempre con-viver (BOOF, 2002, p. 124).

O exercício da convivência inclui o desenvolvimento de valores que irão nortear a construção de habilidades como o diálogo com a diversidade, a tolerância com o diferente, ou seja, como essencialmente aprender a lidar com o outro pela prática do respeito mútuo. “Una cultura de paz tiene que recuperar para muchos ciudadanos, desarrollar para otros y cultivar para todas y todos, el valor del compromiso y la solidaridad” (JARES, 2007b, p. 121).

A partir do observado, reporto-me à contribuição de Jares (2007a) que sistematizou pontos elucidativos sobre o trabalho do professor, de acordo com a proposta da educação para a paz. Para o autor o(a) professor(a) possa deverá incluir em seu repertório profissional a habilidade de conduzir grupos., principalmente no que diz respeito ao trato dos possíveis conflitos oriundos da convivência grupal. Incentivar a convivência cooperativa e não negar a existência de conflitos. Saber enfrentar as

situações conflitivas de forma positiva, ou seja, de maneira não-violenta. “Aprender a conviver significa conciliar a igualdade e diferença” (JARES, 2007a, p. 179).

É importante ressaltar que “a aprendizagem da convivência não pode ser uma tarefa improvisada nem sujeita à mera intervenção verbal em determinado momento” (JARESa, 2007, p.177). O processo de educação para a paz deve ter o caráter de perenidade, ou seja, não pode ser uma iniciativa isolada e provisória. Para que se alcancem os resultados desejados há de se primar pela continuidade dos programas. “A Educação para a Paz é um processo permanente” (MATOS, 2007, p.66).

As dimensões interpessoal e afetiva são priorizadas na educação para paz, contudo não podem se restringir ao aspecto individual. O desafio da convivência é estar aberto para o outro. Dessa forma, é indicado que se tenha atenção para se evitar uma postura de ensimesmamento (JARES, 2006). Além disso, na perspectiva da construção da cultura de paz, concordo com o posicionamento de Matos (2007, p. 66) “Somos sujeitos que podemos instaurar esse processo, assumindo-o enquanto construtores coletivos, ou seja, não é possível pensar em paz individual”.

A dimensão da convivência nos desafia a ampliar nossa consciência do que existe ao nosso redor, sobretudo, pelo contato com o outro numa relação de interdependência. Nesse território vasto e incerto uma via se apresenta essencial para a concretização dos frutos da convivência. Reporto-me à prática do diálogo, peça fundamental na efetivação da convivência e na promoção da paz que descreverei com mais detalhes no próximo item.

### **5.5.2 O exercício do diálogo**

Um outro ponto extremamente relevante trazido pelos sujeitos da pesquisa diz respeito à concepção de que a paz deve ser construída através do diálogo e da escuta atenta de toda a escola sobre o que os jovens pensam (FREIRE, 2005c). Um dos participantes da pesquisa afirma que a escola pode construir a paz “sendo mais compreensiva e escutando os alunos” (Jovem, Educando - Oficina Escola VILA). Expresso minha concordância com o argumento trazido pelo sujeito pesquisado enfatizando a relação dialógica de escuta verdadeira e a facilitação da expressão da fala do educando (FREIRE, 2005c) enquanto fatores fundamentais ao desenvolvimento da cultura de paz nas escolas.

A Educação para a Paz configura um espaço privilegiado para operar o consenso facilitando o debate, não mascarando os conflitos e estimulando nos seus componentes a postura de negociação e tolerância. A boa comunicação, por meio da integração da escuta respeitosa e da facilitação das falas, constitui uma ferramenta primordial para a construção da paz. Segundo Guimarães (2004), a prática do diálogo é fundamental para a construção da paz no ambiente escolar. Esta atitude vem do reconhecimento da alteridade, reconhecimento da existência do outro e da possibilidade de convivência pacífica entre formas de pensar, agir, sentir diferente.

Para Guimarães (2004) a paz deve ser pensada como uma realidade intersubjetiva, sendo entendida como algo a ser construído e vivenciado entre pessoas, não apenas isoladamente e internamente, mas a partir do encontro com o outro. A relação dialógica apresenta-se como um caminho necessário a ser estabelecido. Para se efetivar este caminho, de acordo com Freire (2005a), o diálogo deve estar pautado na humildade, no amor, na fé intensa no ser humano e na leitura crítica da realidade.

Freire (2005a) afirma que o diálogo é uma necessidade existencial. Ressalta que para existir o diálogo é preciso humildade, esse não pode significar um ato de arrogância. Como posso dialogar com alguém quando pré-julgo que esse nada tem a me oferecer? Na relação dialógica está inerente a dimensão da troca, para que isso aconteça é necessário ter a consciência da incompletude do ser humano. Sendo assim, homens e mulheres humildemente podem reconhecer suas limitações.

O mesmo autor deixa claro o seu posicionamento contrário a uma idéia de paz a ser atingida individualmente ou isoladamente. Esta deve ser obtida neste mundo e com o mundo, pois os homens se encontram por meio do diálogo. No entanto, não há diálogo se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Por ser capaz de amar, o ser humano torna-se semelhante e disponível ao encontro através do exercício dialógico (FREIRE, 2005a).

O território dialógico deve se configurar como solo fértil ao desenvolvimento das potencialidades humanas. Para tanto, Freire (2005a) adverte que jamais poderemos nos entregar ao sentimento de desesperança e deixar de cultivar a fé intensa no homem.

O exercício do diálogo inclui certamente a leitura crítica da realidade. Essa prática significa romper com o silêncio, pronunciar o mundo, ocupar o lugar de sujeito crítico, capaz de promover transformações sociais, a partir do conhecimento dos processos dos quais homens e mulheres fazem parte (FREIRE, 2005a).

Educar para a paz requer a vivência da educação dialógica. Quero ressaltar também que a própria prática das oficinas realizadas nas escolas pesquisadas está relacionada à ênfase no exercício do diálogo. Primeiramente, toda a metodologia da atividade buscou dialogar com os participantes, ou seja, não ficou na teoria sobre, mas vivenciei com os participantes o diálogo, a escuta e o resgatar da fala. A relação dialógica traz consigo a participação ativa, o envolvimento e a discussão. Isso ficou nítido com o grau de envolvimento e participação dos jovens no decorrer dos debates. Por fim acreditamos também que “O diálogo favorece a informação, o encontro e a compreensão. Contribui para aparar asperezas, más interpretações, enfim, para facilitar a aproximação entre as pessoas” (SERRANO, 2002, p.15).

El diálogo implica tolerancia y el respeto a las diferencias como clave esencial de la práctica democrática en la que los actores prestan atención activas con su pensamiento y acción a las diferentes opiniones, creencias y valores que difieren de los propios. Y es, por otro lado, elemento imprescindible de la cooperación y constituye la esencia de la Cultura de Paz que reside primeramente en el encuentro entre las personas y sus realidades históricas y éticas diversas (TUVILLA, 2004, p. 228).

Existir é também falar e ser ouvido, esse deveria ser um dos direitos fundamentais da humanidade. É terrível a sensação de falar e não ser escutado. Certamente lembramos de nossa infância como ficávamos irritados quando algum coleguinha ou irmão fingia que não estava nos escutando. A sensação era de não existência, o quadro angustiante, e, ao mesmo tempo, poderia ser irritante. O que essa sensação pode gerar? Por que ainda reproduzimos momentos de desrespeito em sala de aula ou em nossas relações cotidianas?

Percebo ser possível estabelecer uma relação entre o diálogo e a escuta. Ambos pedem que o sujeito da ação dirija sua atenção para um determinado objetivo. No caso do educador em sala de aula, a atenção para com seus educandos. Quando escutamos alguém estamos sinalizando para ele que naquele momento ele está sendo importante para nós. Dessa forma confirmamos a existência do outro em sua essência de ser humano em relação, na dependência de outro para existir. A esse respeito Leonardo Boff (2002, p.124) observa “a vida humana se concretiza numa tecedura de relações muito complexas. Seu destino e sua identidade residem em poder estar no mundo junto com os outros. É através do diferente dele mesmo que o ser humano chega a si mesmo,

na mediação com o mundo”. A relação dialógica é ponte para que esse encontro consigo e com o(s) outro(s) se estabeleça.

A garantia da existência humana passa pelo exercício do cuidado. Na próxima parte do texto desenvolverei considerações sobre essa temática.

### **5.5.3 O exercício do cuidado**

Um outro aspecto relevante a ser destacado da experiência das oficinas nas escolas relaciona-se ao ponto de que a proposta da educação para a paz traz em si o desafio de romper com o medo, o isolamento e a competitividade impostos pela cultura bélica. Este caminho educacional indica que devemos concentrar esforços na construção de relações pautadas no respeito às diferenças, e no exercício de uma participação coletiva, onde todos possam sentir-se responsáveis e construtores da paz.

Creio na “arqueologia” do saber cuidar está a visão de que o conhecimento não implica somente a capacidade de compreender, devassar e interferir na realidade, mas igualmente, a de conviver com ela, toma-la parâmetro da sobrevivência, reconhecê-la como maior que nós (DEMO, 2000, p.55).

A realidade trazida pelos jovens da primeira escola pesquisada demonstra que algo está sendo feito nessa direção. O discurso e a prática educacional se irmanam na construção de relações respeitadas consigo, com o outro e com o planeta. O caminho está sendo percorrido e dentro do que pude acompanhar a experiência se revela bastante exitosa. Na segunda escola, percebi a posição de desvelo da professora que acompanhei com relação ao grupo de educandos. Ela demonstrava alegria de encontrar os jovens, o que colaborava para criar um clima de respeito e bem-querer mútuos.

O que registrei nas duas escolas se aproxima do que Boff (2006b, p.26) indica como as dimensões da “paz que resulta dos valores da cooperação, do cuidado, da compaixão e da amorosidade vividos cotidianamente”. Coloco em evidência o posicionamento de Boff (1999) que nos alerta para a importância do cuidado. A partir de sua contribuição, é possível afirmar que o ser humano é um ser de cuidado e, mais ainda, sua essência se encontra nesse aspecto.

Sem o cuidado ele deixa de ser humano. Se não receber cuidado, desde o nascimento até a morte, o ser humano desestrutura-se, define-se, perde

sentido e morre. Se, ao longo da vida, não fizer com cuidado tudo o que empreender, acabará por prejudicar a si mesmo e por destruir tudo que há em volta. Por isso o cuidado deve ser entendido na linha da essência humana. O cuidado há de estar presente em tudo (BOFF, 1999, p.34).

Para o autor, o cuidado é uma característica singular do ser humano. Sem este a sobrevivência de todos é comprometida. Não apenas a vida de homens e mulheres pode ficar ameaçada, mas a de todo o planeta. Tudo precisa de cuidado para continuar a existir. Este representa uma relação amorosa com a realidade. Onde se exercita o cuidado de uns para com os outros, vivencia-se o respeito e o medo desaparece (BOFF, 2006b).

O autor aprofunda suas reflexões indicando duas dimensões do cuidado que se encontram intimamente ligadas entre si. A primeira reside na atitude de desvelo, atenção, bom trato e solicitude para com o outro. O estar para o outro se traduz, por exemplo, necessário para o exercício do diálogo. A disponibilidade para estar com o outro é chave para o convívio. Todos esses aspectos se revelam como fundamentos para a promoção da paz. “Cuidar do outro exige inventar relações que propiciem a manifestação das diferenças não mais entendidas como desigualdades, mas como riqueza da única e complexa substância humana” (BOFF, 1999, p.140).

A segunda dimensão relaciona-se ao sentido da responsabilidade, ou seja, de importar-se com o outro, “porque a pessoa que tem cuidado se sente envolvida e afetivamente ligada ao outro” (BOFF, 1999, p. 91). Esse último aspecto coloca em evidência a perspectiva da interdependência presente na existência do ser humano.

Na medida em que, homens e mulheres, educadores e educandos, forem capazes de assimilar e acolher o diferente dentro e fora deles, nessa mesma medida comungaram e criaram comunidade. “É face a uma estrutural relacionalidade que o ser humano descobre seu estar-em-si-consigo-mesmo-no-mundo, isto é, seu eu. O eu só existe numa relação com um tu” (BOFF, 2002, p.124). Da relação de interdependência e do estar no mundo, o homem deve se perceber como um ser de cuidado.

A partir do que foi colocado, posso concluir que a construção da paz requer, essencialmente, o exercício do cuidado. Todos os componentes da escola precisam passar a se perceberem como seres de cuidado. Essa prática precisa ser coletiva e general. A educação para a paz pode contemplar ações que promovam o cuidado para consigo, a disponibilidade para o outro e a atenção com o planeta.

O cuidado é a chave para o encontro, para o desenvolvimento do solo fértil no qual florescerá a paz. “Cuidar do outro é zelar para que esta dialogação, esta ação de diálogo eu-tu seja libertadora, sinérgica e construtora de aliança perene de paz e amorização” (BOFF, 1999, p.139).

O convívio, o diálogo e o cuidado configuram-se elementos de uma nova forma de viver pertinente ao que propõe a cultura de paz. Quando se fala em algo novo evoca-se a possibilidade da criação. Desenvolverei algumas considerações sobre esse ponto na seqüência do texto.

#### **5.5.4 O exercício da criatividade**

A delimitação desse último tema foi feita não apenas a partir dos conteúdos das respostas dos estudantes das duas escolas estudadas como também através das observações sistematizadas no cotidiano escolar. Os dois grupos participantes da pesquisa apontaram o processo de criação e a utilização de elementos artísticos como caminho possível para a construção da paz nas escolas. Eles enfatizaram a utilização de recursos criativos no momento da acolhida como vídeos; músicas e dramatizações abordando temáticas relacionadas à cultura de paz. Seguramente, o recurso da arte foi indicado como estímulo bem apropriado no trabalho de promoção da paz.

Interessante refletir sobre o porquê da valorização da dimensão da criatividade por parte dos jovens. Entendo que esse aspecto supostamente deve estar mais ativado nessa fase da vida por estes sujeitos, em regra geral, estarem atravessando um período de reconstrução de si mesmos. Um processo por vezes doloroso, mas muito rico em novas descobertas. Acredito que, para os jovens o momento de auto-criação compartilhado com o seu grupo social faz com que o potencial criativo esteja mais presente do que em outras fases da vida e deveria ser mais explorado pelo contexto educativo.

Para ser mais aproveitado pelos educadores, acredito ser importante o desenvolvimento de reflexões em torno do conceito de criatividade para se aprofundar conhecimentos a respeito da complexidade que o termo encerra. Etmologicamente esse conceito relaciona-se ao ato de criar, que significa “dar existência a, sair do nada, estabelecer relações até então não estabelecidas pelo universo do indivíduo, visando determinados fins” (NOVAES, 1972, p. 17).

Ostrower (1987) afirma ser esse aspecto inerente ao ser humano e aponta como necessário para este a realização de seu potencial criativo. Nessa direção, criar corresponde ao ato de atribuir uma forma a alguma coisa. Esse ato de criar envolve a perspectiva da comunicação, algo da exterioridade, e a perspectiva da realização, abrangendo aspectos expressivos de um desenvolvimento interior. Sobretudo, devo ressaltar que o ato de criar não deve ser restrito ao âmbito individual. “O contexto cultural representa o campo dentro do qual se dá o trabalho humano, abrangendo os recursos materiais, os conhecimentos, as propostas possíveis e ainda as valorações” (OSTROWER, 1987, p. 147).

Os processos educativos inerentes ao nosso contexto cultural privilegiam, sobremaneira, desde tenra idade, o domínio e o desenvolvimento do discurso falado e escrito (RENA, 2006) Ao refletir sobre a tarefa de promoção da paz, acredito ser indispensável incorporar à metodologia das ações educativas, outros canais comunicativos como alternativa de expressão. A fala dos participantes da pesquisa indica o caminho para a exploração dos recursos como os referentes às artes plásticas e dramáticas, como também a inclusão de técnicas como o desenho, a música, a dança, a dramatização etc, as quais, em alguns momentos, asseguram a expressão mais facilmente da realidade subjetiva. Figueiredo (2009, p. 58) reforça esse posicionamento ao afirmar que os recursos “como o humor, a comédia, a emoção, a alegria, o entusiasmo, as habilidades teatrais, as dinâmicas de grupo favorecem os processos de discussões, os discursos dialógicos e a conseqüente instituição das perguntas”. Ao se perceber capaz de problematizar um tema, o jovem se percebe “capaz de fazer algo”, a condição de ser mais se efetiva.

O exercício da criatividade deve ser trazido para o cotidiano escolar por se tratar de uma importante chave de acesso a pontos do desenvolvimento humano que são constantemente negligenciados, a partir da lógica instrumental presente em muitas escolas que privilegiam o aspecto da racionalidade. Lubart (2007) assinala a condição positiva do papel desempenhado pela criatividade na vida cotidiana. Essa dimensão deve ser resgatada pelo contexto escolar, pois pode ajudar a resolver os conflitos oriundos, por exemplo, do trato relacional da convivência entre as pessoas.

A contribuição de Freire (2001, 2005c) oferece importantes elementos para subsidiar significativas reflexões a respeito do potencial criativo do ser humano e o contexto educativo. Em seu trabalho, o autor preocupa-se em definir características pertinentes ao desenvolvimento humano. Um desses traços, que relaciono à dimensão

da criatividade, seria o que foi denominado pelo autor de inconclusão. “O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento” (FREIRE 2005c, p. 51).

O homem como ser inacabado, não está pronto e por isso busca aprender. Essa é a essência da educação. “O homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado” (FREIRE, 2001, p.27). O exercício de criar envolve a relação de ensinar e aprender que pressupõe a abertura para o novo. Nessa perspectiva os sujeitos (educando e educadores) se inventam em conjunto. Madalena Freire, filha de Paulo Freire afirma: “A matéria-prima a ser forjada, lapidada, como nós mesmos, junto com os outros, neste processo permanente pela beleza do conhecimento na busca da transformação, mudança *viva em vida*” (FREIRE, 2008, p.21).

Ainda de acordo com o pensamento freireano, não se pode entender o exercício da criatividade sem contextualizá-lo de maneira histórica e culturalmente. “Arte e cultura expressam, em si mesmas, provas definitivas da mudança, da capacidade de aprender, mas não se deslocam da história, do lugar, do contexto” (DEMO, 2000, p.62). Em outras palavras, o exercício criativo de que falo deve estar compromissado com a expressão da liberdade e a inclusão de todos na vivência do jogo democrático na perspectiva sempre de transformação de uma realidade social concreta. Não deve nunca significar um exercício de isolamento e reforçar o processo de alienação.

O’Sullivan (2004) demarca a necessidade de uma cultura que nos ajude a viver e proporcione atividades através da ênfase à multiplicidade e a criatividade e que esteja estreitamente ligada a cotidianidade da vida. Essa caracterização está muito próxima ao que se entende por cultura de paz que, no contexto atual, encontra-se num momento de maior visibilidade e de permanente construção. Mais uma vez, enfatizo a perspectiva trabalhada no decorrer desse texto de que a paz precisa ser construída, dessa forma para sua construção faz-se imprescindível ativar a dimensão da criatividade na tessitura desse novo. “A potência de agir (imaneente aos seres vivos) é aumentada pelas afetações dos bons encontros que não acontecem na repetição do mesmo, mas na alegria da criação” (ANDRADE, 2008, p.74).

Finalizo essa parte do texto ao considerar que a escola promotora da paz deve incluir, no cotidiano de suas atividades, práticas comprometidas com o exercício da convivência, do diálogo, do cuidado e da criatividade.

Na parte seguinte desenvolverei um desdobramento do exercício da criatividade no contexto do professor em situações de sala de aula observadas nas escolas pesquisadas por entender que esse personagem exerce papel fundamental no processo de construção de ações promotoras da cultura de paz.

## **5.6 O Educador criativo: situações cotidianas nas escolas relacionadas à promoção da paz**

Segundo Madalena Freire (2008) como seres geneticamente criadores por estarmos sempre buscando respostas, enfrentando dificuldades, atravessando crises, criando saídas. Nesse movimento o ser humano inventa a sua existência e cria sentidos para o seu estar no mundo.

Com relação à prática docente pode-se afirmar que “Os educadores devem nos ajudar a entender a natureza desse processo criativo aguçando nossas faculdades criativas e expondo-nos a uma grande variedade de criações culturais” (O’SULLIVAN, 2004, p.394).

Ressalto a importância deste encaminhamento, pois precisamos cada vez mais de **educadores criativos**, sujeitos na relação de construção de conhecimento, principalmente para que possam perceber os educandos também enquanto sujeitos criativos e não apenas como recipientes a serem depositados o conteúdos numa perspectiva clara de reprodução.

Com relação ao processo de formação do educador, Pacheco (2008, p.10) aponta a necessidade da criação de “dispositivos de autoformação cooperativa que rompam com a cultura do isolamento e auto-suficiência que ainda prevalece em nossas escolas”. Nessa direção, compartilho as experiências vivenciadas nas escolas pesquisadas que ressaltam o posicionamento de professores comprometidos com a criação e com o movimento dinâmico que a vida traz. Reforço também a necessidade de imprimir ações que favoreçam a troca de experiências e relações de cooperação entre os profissionais. Serão três as situações em sala de aula compartilhadas no texto seguinte. As experiências trazem em comum o elemento da inovação, traduzida na flexibilidade e abertura para a criação.

### 5.6.1 Aula de Corpo na Escola VILA

O grupo de alunos foi chegando de forma descontraída. Os alunos demonstraram intimidade com o espaço amplo e acolhedor. Naquele dia estavam presentes 15 alunos, do total de 19. O professor fez um círculo para iniciar os trabalhos. Realizou a chamada e logo após, explicou a razão de minha presença no grupo. Ele também pediu para que eu me apresentasse.

Foi o meu primeiro contato com a turma. Todos me observavam com curiosidade e prestaram muita atenção em minhas palavras. Disse que estava fazendo um trabalho para minha escola, a universidade, e que iria aprender com eles. Avisei que estaríamos juntos outras vezes e conversaríamos sobre o que é paz e como construí-la no nosso cotidiano. Para finalizar esse primeiro momento, o professor pediu que os alunos se apresentassem rapidamente apenas pronunciando os seus nomes.

O professor retomou os trabalhos se dirigindo aos grupos formados. Eles estavam estudando os ritmos escolhidos pela própria turma, e ensaiando uma coreografia. O projeto de trabalhar o corpo foi eleito a partir de um planejamento onde o grupo optou pela dança. Cada equipe deveria definir qual o ritmo para elaborar uma pequena coreografia e também fazer uma pesquisa para apresentação no grupão em dia específico marcado com antecedência.

A turma foi dividida em quatro grupos com média de cinco participantes. Dois grupos estavam com os ensaios bem adiantados. O ritmo escolhido foi o mesmo, o do filme americano *High School Music*. O primeiro grupo composto só por meninos chamou-me atenção. Apresentou-se com surpreendente desenvoltura e envolvimento com a atividade. Muita ludicidade e descontração. Percebi também que não estavam preocupados em errar, isso facilitava a execução do exercício.

Os outros dois grupos mostraram um pouco de timidez e principalmente grande resistência em fazer a tarefa. O professor sugeriu a junção dos dois grupos em um só e pediu para que eles definam um ritmo. Ele se mostrou flexível em seu planejamento.

O docente se encaminhou para encerrar a aula, solicitou que todos formassem um círculo. O grupo apresentou muita dificuldade em ouvir, muita dispersão. Ele teve que falar repetidas vezes. Senti a falta de um exercício de respiração para que os estudantes pudessem se acalmar um pouco, desacelerar.

O professor retomou a temática da paz e perguntou como é possível promovê-la através da arte, da música. Um educando rapidamente respondeu que se pode tudo

através da arte. Ele então pediu uma música sobre a paz, o grupo afirma que são mais divulgadas as músicas com mensagens de violência, que isso é mais comum. Mesmo assim, eles conseguem lembrar do que chamaram o “rap da paz”<sup>35</sup>.

Do acompanhamento desta experiência ressalto a boa acolhida do professor facilitando a exploração do tema da pesquisa. Foi extremamente criativa a forma que rapidamente relacionou a temática da promoção da paz com a sua disciplina, colocando em prática a perspectiva transdisciplinar estabelecida como filosofia de trabalho na escola. Enfatizo também a ótima receptividade por parte do professor e da turma, fiquei realmente animada como o início dos trabalhos com a turma. Houve também o convite para participar de outras aulas e da apresentação final dos grupos. Pude interagir com todos os integrantes da turma e estes já ficaram um pouco mais conhecedores sobre o meu trabalho.

Foi perceptível na conduta do professor a sua desenvoltura, atuando como sujeito capaz de criar e de estabelecer relações criativas com os educandos. A seguir apresentarei uma outra experiência de observação em sala de aula com o professor de Filosofia.

### **5.6.2 Aula de Filosofia na escola VILA**

Cheguei à escola no primeiro horário, às 7:30 e acompanhei a chegada dos educandos. Enquanto esperava ser atendida pela coordenadora observei esse movimento. Pareceu-me que as pessoas sentiam-se chegando a um ambiente familiar, ou seja, bem conhecido. Há muitos pais pelo pátio da escola. Fico sabendo posteriormente que o grupo de pais da oitava série, turma que acompanho, é bem participativo e, muitos pais costumam ficar conversando pela manhã nos bancos da escola.

A espera para entrar em sala de aula foi um pouco demorada. Comecei a ficar apreensiva. Seria a segunda experiência de observação em sala. É sempre um novo começo. Como encontrarei o grupo? Os alunos lembrarão de mim? Percebi a tempo que troquei os horários e a aula a ser observada na realidade só começaria depois do recreio. Resolvi voltar mais tarde. O engano foi interessante, pois me possibilitou acompanhar o movimento do início dos trabalhos pela manhã.

---

35 A música referida na realidade recebe o nome de “Rap da Felicidade”, autoria de Cidinho e Doca.

Quando retornei à escola, no horário agendado, a coordenadora me recebeu calorosamente e me conduziu à sala onde aconteceu a aula de filosofia. Apresentou-me ao professor e falou rapidamente sobre a minha pesquisa. Pedi autorização para observar sua aula. O docente não colocou qualquer obstáculo sobre minha presença em sala de aula abrindo espaço para que eu realizasse a observação no contexto de ensino.

Foi o primeiro contato com o espaço físico formal da sala de aula, pois a observação anterior (aula de corpo) tinha sido no salão. A minha sensação inicial a respeito desse espaço não tão satisfatória. Senti-me oprimida, pois o espaço é pequeno e não tem iluminação adequada. As mesas e carteiras ficam dispostas em grupo de quatro, permitindo o trabalho em equipes no ambiente da sala. No entanto, questionei-me se tal disposição não prejudicaria o sentido de uma comunicação com o grupo todo.

Há um quadro branco com uma boa extensão. Nele estava escrito: “A Filosofia é um esforço intelectual do pensamento”. Ao lado do quadro, quase no canto da sala fica uma pequena mesa para o professor e junto desta fica um armário onde estão guardados materiais de trabalho de uso coletivo (cartolina, pincéis para o quadro branco, papel madeira, dentre outros).

Os educandos me reconheceram, uns acenaram com a cabeça, outros com as mãos. Estavam agitados, após o retorno do recreio. É um desafio para o professor fazer com que a turma entre num clima que permita o exercício do questionamento, do debate e da escuta.

O ponto de partida da aula foi a retomada do que foi solicitado para ser feito em casa, ou seja, pensar sobre a questão: como sei e provo que estou vivo? Os educandos começaram a expressar seus pensamentos, houve dificuldade para que escutassem uns aos outros. Muitos falavam ao mesmo tempo e paralelamente. O assunto pareceu mobilizar todo o grupo.

O professor atuou como mediador ensinando e aprendendo sobre a importância do respeito pela opinião do outro, a tolerância com o diferente e o exercício da fala e da escuta. Todas essas dimensões ainda pouco vivenciadas nos contextos educacionais, mas extremamente necessárias ao exercício democrático e ao desenvolvimento mínimo do verdadeiro cidadão. Todos os elementos descritos nessa aula apresentam-se em concordância com a proposta da cultura de paz.

Observando este momento, percebo o quanto é necessária ao professor a habilidade de lidar com grupos e saber facilitar os trabalhos em grupo. “O professor aparece como o coordenador de um diálogo entre pessoas a quem se propõe construir

juntas o saber solidário a partir do qual cada um ensina e aprende” (BRANDÃO, 2008, p.77). Houve uma boa participação, os educandos interagiram entre si e comentaram as respostas dos outros colegas. Ele adotou o papel de provocador e colocou mais questionamentos fazendo assim que os educandos sejam questionados em suas certezas. A intenção é que consigam chegar a um importante ponto: “Desbanalizar o banal”, ou seja, que possam desenvolver a capacidade de estranhamento, de desnaturalizar os fatos. Achei extraordinário esse encaminhamento revelador de um compromisso com o lugar da crítica que leva o educando a romper com a reprodução, pressuposto básico para que o exercício da criação seja efetivado.

Passarei a relatar outra observação em sala realizada na segunda escola pesquisada.

### **5.6.3 Aula de Matemática no turno da noite na Escola Padre Félice Pistoni**

Na segunda visita à escola cheguei cedo e fiquei esperando pelo meu novo contato, a professora da manhã que se encontrava substituindo uma outra do turno da noite. Os estudantes aos poucos chegavam. Um número muito reduzido. A escola, numa sexta-feira à noite “parecia se arrastar”. Ambiente sem vida. A freqüência, de maneira preocupante, comprovou-se muito baixa. A vice-diretora reuniu todos no pátio e com muito desânimo fez uma oração. A docente que eu iria acompanhar propôs um círculo e nos demos as mãos. O grupo era bem pequeno. Todos rezaram e por fim os alunos se dirigiram às salas de aulas.

Neste dia a aula foi de matemática. A professora fez questão de me apresentar e explicar que eu estava realizando um trabalho na escola pela manhã e ficaria vindo também no período da noite. Senti-me bem melhor com esse gesto de acolhimento e percebi que os educandos também puderam se sentir parte do processo e integrantes importantes do grupo que compõe a sala de aula.

A despeito do número reduzido de pessoas presentes na hora da acolhida, na sala da sétima série, aos poucos, a freqüência foi se elevando. A média de participantes foi superior às outras salas. Posso imaginar que o número relativamente alto para uma sexta-feira à noite pode ser atribuído ao vínculo criado entre educadora e educandos.

Com relação a esses últimos, posso dizer que fui muito bem acolhida e Clara, estudante que encontrei em minha primeira observação em sala, logo me chamou para sentar-me próxima a ela. Perguntou sobre o meu trabalho, mostrando-se interessada.

A professora corrigiu a tarefa passada para casa. O conteúdo foram as expressões matemáticas, soma e subtração. Ela acompanhou o desempenho de cada um, citou o nome de cada educando e orientou a todos para pedirem ajuda caso alguém sentisse dificuldade. Concluiu a correção, fez uma revisão e passou outras expressões para serem resolvidas em classe. A turma acompanhou tudo com atenção, é perceptível o interesse dos estudantes.

Paulo, o educando que não parava quieto no encontro anterior, estava na sala. Apresentou dificuldades em fazer o exercício. A professora ficou por perto, dando-lhe um pouco mais de atenção. Solicitava para ele não falar tanto e concentrar-se na realização do exercício. Pedia também para ver o que estava fazendo, evitando que se dispersasse.

Desde o início da aula consegui perceber a diferença no encaminhamento dos trabalhos dessa professora, principalmente no que se refere à maneira de tratar os educandos. Fiquei pensando em minha experiência na docência e sei como é delicado o momento de substituição de um professor, chegar num grupo formado, com vínculos estabelecidos, não é uma situação confortável. No entanto, o grupo de estudantes parece receber bem a docente, que por sua vez se mostrou atenciosa e afetiva com todos. Citou o nome de cada um deles, foi até onde eles estão, interagiu e dialogou com eles a qualquer momento. A distância entre “professor e aluno”, tão característica ao modelo tradicional de ensino, parece ser ultrapassada e todos aparentam estar bem próximos. Na sala de aula pude respirar um clima de cooperação e respeito.

Ainda nessa direção, não posso deixar de fazer alusão à contribuição de Freire (2005c) quando discorre sobre as exigências que a docência implica. Dentre elas, destaco duas que foram percebidas mais claramente no contexto observado, entendendo que tais exigências são determinantes em qualquer projeto de Educação para a Paz e trazem em si a urgência de serem exercitadas no contexto educacional. Estou me referindo aos dois aspectos especificados a seguir: Querer bem aos educandos e Disponibilidade para o diálogo.

De acordo com Matos (2003), que apresenta importantes reflexões sobre o trabalho do professor em sala de aula, “O professor resgata o que há de melhor neles, e por isso os alcança” (MATOS, 2003, p.109), Indico também como significativo na conduta da professora nessa aula observada, o trabalho de auto-estima e respeito para com os educandos. Pude observar que ela consegue alcançar os educandos, ou seja, há uma interação construtiva entre os diversos atores no cenário da sala de aula.

Com relação aos jovens, veremos no próximo item quais ações estes propõem para promover a paz nas escolas.

### **5.7 A participação dos jovens na promoção da paz**

No que se refere ao terceiro ponto explorado na oficina: o que cada um pode fazer para a construção da paz, os participantes assinalaram a dimensão da amorosidade, como algo a ser vivenciado entre eles. “Amar os outros, como Deus nos amou. Amar uns aos outros. Ter amor no coração” (Oficina Escola Pe Félice Pistone). Essa última fala registrada encontra eco no pensamento de Boff (2008, p.1) “O grande desafio atual é conferir centralidade ao que é mais ancestral em nós, o afeto e a sensibilidade. Numa palavra, importa resgatar o coração”. O autor ressalta que no coração está o nosso centro, nossa capacidade de sentir em profundidade; é a sede dos afetos, o nicho dos valores.

Maturana (1998) afirma que o amor é a emoção que funda o social e faz com que o outro seja reconhecido, tratado e aceito como legítimo outro na convivência respeitosa com o diverso.

O amor é a emoção central na história evolutiva humana desde o início, e toda ela se dá como uma história em que a conservação de um modo de vida no qual o amor, a aceitação do outro como legítimo outro na convivência, é uma condição necessária para o desenvolvimento físico, comportamental, psíquico, social, e espiritual normal da criança, assim como para a conservação da saúde física, comportamental, psíquica, social e espiritual do adulto (MATURANA, 1998, p.25).

Os educandos ao citarem o caminho do amor e do coração resgatam da experiência do vivido os saberes que os estudiosos também indicam como significativos a serem incluídos num trabalho que vise desenvolver o cultivo da paz. “Somos seres amorosos em busca de amor, paz e harmonia em nosso viver/conviver” (MORAES, 2003, p. 281).

Além do ponto inicial, os educandos assinalam como ações a serem desenvolvidas: “Respeitar seu colega; Resgatando o respeito pelo próximo; Respeitando os colegas na sala e respeitando o professor; Ter mais humildade e saber perdoar o próximo” (Jovem, Educando – Oficina Escola Pe Félice Pistoni). Nessa direção, a tolerância é uma instância pertinente à existência humana, necessária à construção da

paz. Nesse sentido podemos compreender a tolerância como virtude a ser criada e cultivada por todos nós. “O que a tolerância autêntica demanda de mim é que *respeite* o diferente (...), que não o negue só porque é diferente” (FREIRE, 2004, p.24).

Tais observações me fizeram compreender que a educação para a paz configura um espaço privilegiado para operar a reflexão de nossas ações do cotidiano e sobre a contribuição de cada um para a construção da paz. A “Paz, como resultado das múltiplas possibilidades de conversações traduzidas em auto-aceitação, no reconhecimento dos direitos do outro, no respeito às diferenças, no cultivo da serenidade e do desapego em nossas vidas” (MORAES, 2003, p. 281).

Sobretudo, trabalhar para a construção da cultura de paz significa estar comprometido com um determinado sistema de valores “com uma educação em valores humanos e universais (...) se desejarmos paz, é preciso aprender a cultivar os valores que potencializem a paz em nosso dia-a-dia” (MORAES; TORRE, 2004, p.160).

A proposta da educação para a paz objetiva também trazer dimensões, geralmente negligenciadas pela organização escolar, pautada na lógica instrumental que privilegia a razão em detrimento da afetividade. “A educação da afetividade estimula as pessoas a conhecerem suas emoções e a dos outros, com quem interagem no dia-a-dia” (MATOS, 2007, p.68).

Nesse momento, seria interessante demarcar que não defendo a colocação prioritária do aspecto da afetividade. Afirmo a perspectiva de interligação entre todos os aspectos do desenvolvimento humano.

Enquanto humanos ‘somos uma inteireza’, e ao mesmo tempo ‘seres inacabados’ como nos diz Paulo Freire. Inteireza marcada por dimensões que nos constitui numa totalidade; somos constituídos de cognição, razão, inteligência, mas também de afetividade, amorosidade (FREIRE, 2008, p. 24).

Acredito que as experiências aqui relatadas ilustram uma nova via, um novo caminho para transformar a escola num ambiente mais acolhedor e humanizado, onde o aspecto da afetividade seja o mediador para a construção do conhecimento e para a edificação das relações humanas. Trabalhando com os educandos, entendo ser capaz de afetar todo o ambiente escolar e os educadores são também beneficiados nesse processo de mudança. Como indicativo para uma nova prática educativa, Ferreira e Figueiredo (2008) advertem sobre a necessidade e urgência da inclusão do aspecto afetivo na procura pelo entendimento das ações dos sujeitos envolvidos nesse contexto. Dessa

forma, os educadores poderão desenvolver suas atividades promovendo também “uma mudança de valores, sentimentos e emoções, considerando a ética da afetividade e a amorosidade na educação” (FERREIRA; FIGUEIREDO, 2008, p.128).

Desejo uma vez mais sinalizar o posicionamento assumido que orienta meu entendimento sobre algo que urge ser realizado no ambiente da escola. “A humanização do espaço escolar consiste em que as pessoas possam descobrir nesse espaço o acolhimento, e entre tantos saberes, o saber da afetividade” (MATOS; NASCIMENTO, 2006, p. 33). Talvez, mais do que o alimento para o corpo ou para a razão, as pessoas estejam na escola também para formar vínculos afetivos, alimento para o espírito.

Este exercício também significa uma transformação efetiva na forma de percepção de interdependência do ser humano encontra-se inserido. Inclui o desenvolvimento de valores que irão servir de norte para a construção de habilidades como ouvir o outro, reconhecer na diversidade das falas uma rica possibilidade de estabelecer um diálogo no qual se relacione gentilmente com o diferente. “Sem a afetividade conscientemente construída nas relações educativas não há realmente respeito e solidariedade entre educandos e educadores” (FIGUEIREDO, 2009, p.65). O papel do docente na tarefa de facilitação do convívio grupal respeitoso é imprescindível.

Um último aspecto a ser salientado refere-se ao bom nível de compreensão sobre a importância de implicação por parte dos educandos, ou seja, eles demonstraram compreender que podem e devem fazer parte da construção da cultura de paz ao interessarem-se pela temática e apresentarem um ótimo nível de reflexão e leitura da realidade. O que se traduz em uma habilidade valiosa a ser mais desenvolvida nos ambientes escolares, trata-se da implicação de todos através de um alto grau de responsabilidade pelas mudanças sociais a serem tecidas.

Ser uma pessoa de boa índole para que os outros se conscientizem de tal maneira que o ato toque seu coração, haja de maneira solidária, faça campanhas a favor da paz. Seja agente multiplicador da paz (Jovem, Educando - Oficina Pe Felice Psitoni).

O posicionamento a favor de que os atos toquem o coração ressalta o que já foi colocado no texto sobre a importância da integralidade do ser onde todos os aspectos do desenvolvimento humano sejam abordados na tarefa educacional. Os jovens também demonstraram interesse em participar da construção da paz e reforçam o papel de agentes multiplicadores da paz.

Enfatizo que a complexidade de promover a cultura de paz é um imenso desafio para todos nós, e em especial para os educadores (MATOS; NASCIMENTO, 2006). No cenário educacional, tal empreitada não pode ser efetivada sem a abertura respeitosa para a experiência dos jovens. Quando respeitados e incluídos no processo educativo, os jovens revelam ter muito a contribuir. Observei essa vontade de participação no conteúdo de seus posicionamentos nas oficinas desenvolvidas.

Assinalo ainda que o movimento de valorização da fala dos jovens é uma importante iniciativa que precisa ter continuidade, pois o exercício de se construir a paz é diário e permanente, assim como o ofício de viver. “Nada pode nos trazer a paz eterna e duradoura porque estamos vivos e a cada instante negociando e renegociando com a vida e sujeitos aos imprevistos e ao acaso” (MORAES, 2003, p. 281).

A seguir apresentarei a última parte do texto na perspectiva de quem acredita estar, na realidade, finalizando uma importante etapa que deve servir de base para muitos outros desafios.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser humano, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo (FREIRE, 2005c, p. 106).

Acredito que esse trabalho cumpriu o papel de anunciar o tempo de possibilidades conforme Freire (2005c) assinalou em toda a sua trajetória de vida. Ao finalizá-lo não posso deixar de expressar minha satisfação em tê-lo feito. Mais do que isto, acalento em mim a esperança de que o seu conteúdo sirva de inspiração para outros trabalhos.

Lima (2009) compara a tarefa do escritor a do agricultor, que escolhe as melhores sementes para realizar o seu plantio. O escritor seleciona, trabalha suas imperfeitas ideias no intuito de melhorá-las, para formular sentenças capazes de expressar toda a riqueza do vivido e também na intenção de gerar bons frutos. No caso desse estudo, a escolha das sementes foi feita, o plantio já findou. Desejo que a colheita seja farta.

Todo o caminhar revelou-se rico de aprendizagens através de um trabalho árduo. Nesse percurso, contei com importantes colaborações. O exercício da pesquisa e da escrita foi alimentado por vários elementos. O primeiro deles foi o convívio com o campo pesquisado, apresentando-se de extrema valia para as reflexões formuladas. As pessoas com as quais encontrei nos ambientes pesquisados foram extremamente gentis e o bom acolhimento, uma constante.

O diálogo com os atores da pesquisa e com os demais teóricos cujos posicionamentos me ajudaram a fortalecer as análises sistematizadas ao longo desse estudo se configurou o segundo e efetivo elemento indispensável à tarefa de tessitura dos fios que compõe a presente trama. Um terceiro elemento revelou-se a partir da dimensão do cuidado traduzida nas ações de escuta respeitosa dos participantes do estudo; no acolhimento das falas dos jovens através da facilitação do diálogo nas oficinas. Atitude que foi retribuída com atenciosa participação.

Outro aspecto presente em todo o trabalho refere-se à criatividade. O caminho não estava feito, ele foi sendo construído a partir das escolhas realizadas, dos encontros efetivados por meio da imersão no campo de pesquisa e da inestimável contribuição das pessoas envolvidas. A quebra da rotina e o contato com o inesperado atuaram como elementos estimulantes contra o desânimo e a descrença que por vezes teimaram em se manifestar.

A convivência, o diálogo, o cuidado e a criatividade foram também destacados na análise dos discursos dos jovens quando indicaram ações que a escola poderia desenvolver para promover a cultura de paz.

Outro aspecto aprofundado no estudo diz respeito ao ato criador de dizer sua palavra. No caso dos jovens participantes, de se perceberem possuidores de um determinado posicionamento sobre a temática pesquisada e poder compartilhar com o grupo, descrevendo um movimento coletivo de problematização do conceito de paz.

Este processo de problematizar o problema é um caminhar que abre a vereda no meio da mata, potencializa novos horizontes no meio da rede de seres; é um costurar com a linha da docência, num macramé como via de mão dupla com a discência, dando os nós com a rigorosidade metódica, a pesquisa, o respeito aos saberes dos outros, à criticidade, à estética, à ética, à corporificação da palavra pelo exemplo, o que significa coerência (FIGUEIREDO, 2009, p. 64).

Ainda com relação ao papel da escola, o estudo reforça que é grande o desafio no que se refere à construção das mudanças necessárias para nos aproximar de uma educação centrada no desenvolvimento da condição humana, que pode ser traduzida na proposta da Educação para a Paz. “La Cultura de Paz es un proceso colectivo y una tentativa cargada de futuro y de esperanza que encuentra en la educación – centrada en la condición humana – uno de sus mejores instrumentos para superar los retos de un nuevo milenio no exento de peligros.” (TUVILLA, 2004, p.13).

É importante o entendimento que as transformações necessárias para a superação dos desafios que o novo milênio apresenta não dependem apenas da ação dos governos nem somente de uma mudança de postura individual. A experiência da primeira escola acompanhada revela um esforço coletivo e intencional, consolidada por mais de vinte e cinco anos de aplicação da educação libertadora. O que percebi foram atores (gestão, professores e educandos) em busca do ser mais (FREIRE, 2005a). Através dos resultados desse estudo, acompanhei uma experiência educativa que atua na direção do fortalecimento de um movimento crescente assumido por vários segmentos da sociedade comprometidos em mostrar os sinais de mudança na direção da construção da cultura de paz.

Com relação à segunda escola, a gestão se mostra sensibilizada e consciente da difícil tarefa de implementação da cultura de paz. Percebi que a esperança permanece ainda nutrida em certo nível de resistência aos desafios do cotidiano escolar. Interessante questionar: “Qual a fonte da esperança? Para mim, só pode ser o amor à vida, quer dizer, a manifestação da amorosidade no dia-a-dia” (CORTELLA, 2007, p.15).

Perder a esperança na possibilidade de transformação social é a pior consequência criada pela ideologia neoliberal (JARES, 2005). Além disso, perder a fé no ser humano mina a base de qualquer possibilidade de convivência entre as pessoas. Todo esse quadro pode gerar atitudes com tendência ao conformismo, apatia ou a busca de salvação individual com o exagero do sentimento de competitividade. “Em suma, a esperança se constrói e se desenvolve em relação à luta, ao compromisso, à solidariedade e à alegria. Todos eles atuam de forma inter-relacionada como aspas de um moinho de vento de Cervantes” (JARES, 2005, p.186).

Enfatizo que não seremos capazes de construir a paz sem cultivá-la no solo fértil da esperança e sem o compromisso ético com a transformação social guiados por uma fé intensa nos homens e mulheres. Para tanto se faz também necessário, que os educadores se percebam como imprescindíveis a essa tarefa, entendendo que não há educação sem projeto de futuro e não há futuro sem que todos se movam utopicamente em sua direção impulsionados pelo sentimento da esperança. Acrescento ainda, as palavras de FREIRE (2000, p. 115) “Pra mim, a briga pela atualização do sonho, da utopia, da criticidade, da esperança é a briga pela recusa, que se funda na justa raiva e na ação político-ética eficaz, da negação do sonho e da esperança”.

Com relação ao discurso sobre esperança, Betto (2007, p.15) acrescenta:

Sou intrinsicamente otimista. Quanto a essa esperança de que as coisas vão melhorar, devo dizer que, durante muito tempo, esperei que o meu tempo pessoal coincidissem com o meu tempo histórico. Arrisquei a vida por isso na resistência à ditadura militar. Até perceber que o meu tempo pessoal não coincidiria com o meu tempo histórico. Nem por isso abandonei a luta. A diferença é que, hoje, espero morrer semente; tenho certeza de que não participarei da colheita.

Para me guiar no trabalho de concluir esse texto, escolhi as palavras finais de Paulo Freire em sua obra mais conhecida, *Pedagogia do Oprimido* “Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos, esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 2005a, p.218). Entendo que esse mundo anunciado pelo autor é o solo fértil para se cultivar a paz e tudo que esta implica.

Nesse momento encerra-se uma etapa. Espero que o material produzido seja capaz de nos desafiar (FREIRE, 2005a) e que este sirva de alimento para a curiosidade que nos move.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMO, Helena. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. In: PERALVA, Angelina. & SPOSITO, Marília. *Juventude e contemporaneidade*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação, 1997, p. 25-36.

ABRAMO, Helena. Condição juvenil no Brasil contemporâneo. In: ABRAMO, Helena; BRANCO, Pedro (org). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Instituto Cidadania, 2005.p.37-72.

ALVES, Rubem. *Por uma educação romântica*. São Paulo: Papirus, 2002.

ANDRADE, Ângela. Oficinas de criatividade – deslocamentos e com-posições. In: CUPERTINO, Christina. (org). *Espaços de criação em Psicologia: oficinas na prática*. São Paulo: Annablume, 2008. p.53-74.

ANDRÉ, Marli Eliza. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

ANGROSINO, Michael. *Etnografia e observação participante*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagem*. Rio de Janeiro, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BETTO, Frei; CORTELLA, Mário Sérgio. *Sobre a esperança: diálogo*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Crise: oportunidade de crescimento*. Campinas, SP: Verus, 2002.

\_\_\_\_\_. Bases para a cultura de paz. In: GUIMARÃES, Dulce (org). *A paz como caminho*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006a. p.24-27.

\_\_\_\_\_. *Virtudes para um outro mundo possível*. Vol III: comer bem e beber juntos e viver em paz. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006b.

\_\_\_\_\_. *Como definir a paz*. Disponível em: <http://www.leonardoboff.com>. Acesso em 12/10/2007.

\_\_\_\_\_. *Resgatar o coração*. Disponível em: <http://www.leonardoboff.com>. Acesso em 20/08/2008.

\_\_\_\_\_. *É urgente rever os fundamentos*. Disponível em: <http://www.leonardoboff.com>. Acesso em 27/02/2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A canção das sete cores: educando para a paz*. São Paulo: Contexto, 2005.

\_\_\_\_\_. Círculo de cultura. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (p.76).

BRENES, Abelardo. Educação para la paz y la carta de la Terra. In: *Revista de educação*. Porto Alegre, RS, Ano XXIX, n.2 (59), p. 255-283, Maio/Ago.2006.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CANEVACCI, Massimo. Diversidade nômade e a mutação cultural. In: TRINDADE, Azoilda; SANTOS, Rafael dos. (orgs). *Multiculturalismo: mil e uma faces da escola*. 3ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.115-138.

CHACON, Suely Salgueiro. Reflexões sobre a condição humana: bases para a harmonia ambiental. In: MATOS, Kelma; SAMPAIO, José Levi (orgs). *Educação ambiental em tempos de semear*. Fortaleza: Editora UFC, 2004. p.45-57.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento, liberdade e paz. In: MATOS, K.S.L.; NASCIMENTO, V.S.; NONATO JUNIOR, R. *Cultura de Paz: do conhecimento à sabedoria*. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p. 142-154.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, S.T.M. & CODO, W. *Psicologia social: O homem em movimento*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987. p. 58-77.

CUPERTINO, Christina. (org). *Espaços de criação em Psicologia: oficinas na prática*. São Paulo: Annablume, 2008.

DAYRELL, Juarez. Escolas e Culturas Juvenis. In: FREITAS, Maria; PAPA, Fernanda (org). *Políticas Públicas: juventude em pauta*. São Paulo: Cortez: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação: Fundação Friedrich Ebert, 2003.

DAYRELL, Juarez. Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez. (org.) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p.136-161.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

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

DEMO, Pedro. *Saber pensar*. São paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2000.

DETHLEFSEN, Thorwald.; DAHLKE, Rüdiger. *A doença como caminho*. São Paulo: Cultrix, 1999.

DREW, Naomi. *A paz também se aprende*. São Paulo: Gaia, 1990.

ESCAMEZ, Juan; GIL, Ramón. *O protagonismo na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRA, Karla Patrícia; FIGUEIREDO, João Batista. Educação ambiental dialógica: em busca de uma cultura de paz com a natureza. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de Matos; NASCIMENTO, Verônica; NONATO JÚNIOR, Raimundo. *Cultura de Paz: do conhecimento à sabedoria*. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p.64-78.

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

\_\_\_\_\_. O problema é a questão. In: FIGUEIREDO, João Batista; SILVA, Maria Heleni. *Formação Humana e Dialogicidade em Paulo Freire II: reflexões e possibilidades em movimento*. Fortaleza: UFC, 2009. p.51-79.

FLICK, Uwe. *Uma Introdução à pesquisa qualitativa*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Ana Maria. Educação para a paz segundo Paulo Freire. In: *Revista Educação*. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n2 (59), p.387-393, Maio/Ago, 2006.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

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

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 24ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_. *Cartas a Cristina*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. Da tolerância, uma das qualidades fundantes da vida democrática. In: FREIRE, Ana.(org) *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora UNESP, 2004. p.23-24.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 42ª ed. Rio de Janeiro, 2005a.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3ªed. São Paulo: Centauro, 2005b.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005c.

\_\_\_\_\_. *Política e Educação*. 8ª ed. São Paulo: Vila das Letras, 2007.

FREIRE, Madalena. *Educador, educa a dor*. São Paulo. Paz e Terra, 2008.

FREJAT; QUENTAL, Dulce. O Poeta está vivo. Intérprete: Frejat. In: *Barão vermelho MTV ao vivo*. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 2005. Cd nº 01. Faixa 12.

FROTA, Ana Maria Monte C. Diferentes concepções da infância e da adolescência: a importância da historicidade para sua construção. In: *Estudos e Pesquisas em Psicologia*. UERJ, RJ, Ano 7, nº 1, 1º semestre de 2007, p.144-157.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*. 10ª ed. Porto Alegre: L&PM, 2003.

GILL, Rosalind.; Análise de discurso. In: BAUER, Martin; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 6ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GONH, Maria da Glória. *Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GONÇALVES, Luiz Alberto; SPOSITO, Marília. Iniciativa pública de redução da violência escolar no Brasil. *Cad. Pesquisa*, mar. 2002. nº 115. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 16.04.2006.

GORE, Albert. *Uma verdade inconveniente – o que devemos saber (e fazer) sobre o aquecimento global*. Barueri, SP: Manole, 2006.

GROPPO, Luis Antonio. *Juventude: ensaio sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro, DIFEL: 2000.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p.165.

GUIMARÃES, Marcelo. *Um novo mundo é possível*. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

\_\_\_\_\_. *Educação para a paz: sentidos e dilemas*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

\_\_\_\_\_. *O futuro não será de caos e miséria: fortalecendo uma cultura de paz*. Disponível em: <http://www.educapaz.org.br> capturado em: 20/11/2006.

HAGUETE, Teresa. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

\_\_\_\_\_. *Educar para a verdade e para a esperança: em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia de la convivência*. Barcelona: Grão, 2006.

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

\_\_\_\_\_. *Educación y conflicto*. Guia de educación para la convivência. 2ª ed. Madrid: Editorial popular, 2007b.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. *História dos jovens: da Antigüidade à Era Moderna*. (vol.1) São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

LIMA, José Batista de. A arte de escrever. In: MACHADO, Eduardo *et all*. *Diálogos acadêmicos: relatos de práticas docentes do Centro de Humanidades*. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2009 p. 76-87.

LIMAVERDE, Fátima. *Escola Vila construindo um mundo melhor: uma experiência em educação holística*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 1999.

LOPES, Kleber. A escrita dos riscos e os riscos da escrita: rabiscos sobre juventude e psicologia. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de; ADAD, Shara Jane; FERREIRA, Maria D'Alva. *Jovens e Crianças: outras imagens*. Fortaleza: Editora UFC, 2006. p.56-61.

LUBART, Tood. *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MAIA, M. Em favor do cultivo da paz. MATOS, Kelma Socorro Lopes de Matos; NASCIMENTO, Verônica; NONATO JÚNIOR, Raimundo. *Cultura de Paz: do conhecimento à sabedoria*. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p.15.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de. *Juventude, professores e escola: possibilidades de encontro*. Injuí: Unijuí, 2003.

\_\_\_\_\_. Juventudes e Cultura de Paz: diálogos de esperança. In: *Linguagens, Educação e Sociedade*. Teresina, Ano 12, n. 16, p. 65-70, Jan./Jun. 2007.

\_\_\_\_\_. Juventude, Paz e Espiritualidade: opção por uma prática educativa ético-amorosa. In: IBIAPINA, Ivana; CARVALHO, Maria Vilani (orgs). *A Pesquisa como mediação de práticas socioeducativas*. IV Encontro de Pesquisa em Educação UFPI. Teresina: EDUFPI, 2006 vol.01. p.167-177.

\_\_\_\_\_. Escola: quando a juventude tece significados. In: DAMASCENO, Maria Nobre; MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VASCONCELOS, José Gerardo. (orgs.) *Trajatórias da juventude*. Fortaleza: LCR, 2001. p.43-56.

\_\_\_\_\_. Vivência de Paz: O Reiki na Escola Parque 210/211 Norte-Brasília. In: BOMFIM, Maria do Carmo; MATOS, Kelma Socorro Lopes de. *Juventudes, Cultura de Paz e Violências na escola*. Fortaleza: UFC, 2006. p. 15-32.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; NASCIMENTO, Verônica. Construindo uma Cultura de Paz: o Projeto Paz na Escola em Fortaleza. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org) *Cultura de paz, educação ambiental e movimentos sociais: ações com sensibilidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2006. p.26-35.

\_\_\_\_\_. Articulando saberes da educação para a paz e educação ambiental: o anúncio de uma nova era. In: MATOS, Kelma Socorro Lopes de Matos; NASCIMENTO, Verônica; NONATO

JÚNIOR, Raimundo. *Cultura de Paz: do conhecimento à sabedoria*. Fortaleza: Edições UFC, 2008. p.64-78.

MATOS, Kelma Socorro Lopes de; VIEIRA, Sofia. *Pesquisa educacional: o prazer de conhecer*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, UECE, 2001.

MATURANA, Humberto.  *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. In: PERALVA, Angelina. & SPOSITO, Marília. *Juventude e contemporaneidade*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação, 1997, p.3-14.

MESQUITA, Maria Fernanda. *Valores Humanos na Educação: uma nova prática em sala de aula*. São Paulo: Gente, 2003.

MILANI, Faizi. “Cidadania: construir a paz ou aceitar a violência?” In: FREITAS, M. *Cidadania mundial, a base da Paz*. Mogi Mirim: Planeta Paz, 2000.

MILANI, Faizi. *Cultura de paz: estratégias, mapas e bússolas*. Salvador: INPAZ, 2003.

MINAYO, Maria Cecília; SOUZA, E.R. *É possível prevenir a violência? Reflexões a partir do campo da Saúde Pública*. Ciência & Saúde Coletiva. n°4, 7-32, 1999.

MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAES, Maria Cândida; TORRE, Saturnino de la. *Sentirpensar: fundamentos e estratégias para reencantar a educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

NASCIMENTO, Patrícia Limaverde. *Educação Bio-sustentável, Eco-sistêmica e Transdisciplinar: uma prática da escola Vila*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 2008.

NASCIMENTO, Verônica. Reflexões sobre a importância da educação para a cidadania: um enfoque prático. *Revista de Humanidades*. Fortaleza, Vol. 13, n°. 02. p. 123-127, Agosto/ Dezembro, 2003.

\_\_\_\_\_. *A escolha pelo curso normal: para além do discurso da vocação*. Dissertação de Mestrado. Fortaleza. UFC, 1999.

NERI, Anita Liberalesso. *A Psicologia do envelhecimento*. Campinas: Papyrus, 1995.

NOVAES, Maria Helena. *Psicologia da Criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1972.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos criativos*. 14ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

O'SULLIVAN, Edmund. *Aprendizagem transformadora: uma visão educacional para o século XXI*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

OZELLA, Sérgio. *Adolescências construídas*. São Paulo: Cortez, 2003.

PACHECO, José. *Escola da Ponte: formação e transformação na educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PERALVA, Angelina. O jovem como modelo cultural. In: PERALVA, Angelina. & SPOSITO, Marília. *Juventude e contemporaneidade*. Revista Brasileira de Educação. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação, 1997, p.15-22.

PINHEIRO, Ângela. Psicologia social: alguns princípios fundantes de uma trajetória acadêmico-política. In: *Revista Humanidades*. Fortaleza, v.20, nº 1, p. 21-29, jan/jun. 2005.

PREFEITURA DE FORTALEZA. *Notícias*. Disponível em: <http://www.fortaleza.ce.gov.br>. Acesso em 21/05/2007.

PUREZA, José Manuel. *Para uma cultura de paz*. Coimbra: Quarteto, 2001.

RENA, Luiz Carlos. *Sexualidade e adolescência: as oficinas como prática pedagógica*. 2ª ed. Belo Horizonte. Autêntica, 2006.

REY, Fernando González. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thompson, 2005.

RIBEIRO, Maurício. Caminhos para uma cultura de paz com a natureza. In: GUIMARÃES, Dulce (org). *A paz como caminho*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2006. p.60-70.

SERRANO, Glória. *Educação em valores: como educar para a democracia*. 2ªed. Porto Alegre, 2002.

TUVILLA, José Rayo. *Cultura de paz: fundamentos y claves educativas*. Bilbao: Desclée, 2004.

UNESCO. 53/243. Declaração sobre uma Cultura de paz e respectivo Programa de Acção. Disponível em <http://www.unesco.pt/antigo/decadapaz.htm>. Acesso 21/03/2005.

YUKA, Marcelo. Minha alma (a paz que eu não quero). Intérprete: Maria Rita. In: *Segundo CD + DVD*. Warner Music, 2007. 1CD. Faixa 6.

## APÊNDICE A - Material utilizado nas oficinas

## PLANEJAMENTO OFICINA VILA

TEMÁTICA: CULTURA DE PAZ

RESPONSÁVEL: Verônica Salgueiro do Nascimento

PÚBLICO ALVO: alunos da oitava série da escola VILA

OBJETIVOS:

1. Identificar o conceito de Paz que os alunos possuem.
2. Promover reflexões sobre como a escola pode colaborar para a promoção da paz e o papel de cada um nesse processo.

METODOLOGIA: oficina com três etapas (aquecimento; construção; avaliação).

ATIVIDADES:

1. Aquecimento: escolher e escrever uma palavra que expresse um sinônimo para a paz. Debate grupal sobre as palavras.
2. Construção: explicação sobre o conceito de Paz. Entrega com folha com desenho e questões para serem respondidas (em anexo). Debate sobre desenho e comentário sobre as perguntas.
3. Avaliação: avaliar o trabalho com um gesto.
4. Mensagem final: história sobre o sapo e a cobra (em anexo).

DURAÇÃO: 50 minutos

LOCAL: Salão

REFERÊNCIAS:

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

MATOS, Kelma. *Juventude, professores e escola: possibilidades de encontro*. Unijuí, 2003.

MATOS, Kelma; NASCIMENTO, Verônica. Construindo uma Cultura de Paz: o Projeto Paz na Escola em Fortaleza. In: MATOS, Kelma (org) *Cultura de Paz, Educação Ambiental e Movimentos Sociais: ações com sensibilidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

LIMAVERDE, Fátima. *Escola Vila construindo um mundo melhor: uma experiência em educação holística*. Fortaleza: Expressão Gráfica, 1999.

## PLANEJAMENTO OFICINA PE FÉLICE PISTONI

TEMÁTICA: CULTURA DE PAZ

RESPONSÁVEL: Verônica Salgueiro do Nascimento

PÚBLICO ALVO: alunos da sétima série da escola Pe Félice Pistone – Turno da noite

OBJETIVOS:

3. Identificar o conceito de Paz que os alunos possuem.
4. Promover reflexões sobre como a escola pode colaborar para a promoção da paz e o papel de cada um nesse processo.

METODOLOGIA: oficina com três etapas (aquecimento; construção; avaliação).

ATIVIDADES:

5. Aquecimento: escolher e escrever uma palavra que expresse um sinônimo para a paz. Debate grupal sobre as palavras. Leitura do Cordel sobre a Paz.
6. Construção: explicação sobre o conceito de Paz. Exemplo do cotidiano sobre a idéia da Paz. Exploração da Música “Paz pela paz”. Entrega de folha com desenho (tirinha da mafalda) e questões a serem respondidas. Debate sobre desenho e comentário sobre as perguntas.
7. Avaliação: avaliar o trabalho com um gesto.
8. Mensagem final: cantar música novamente sem o cd.

DURAÇÃO: 1 hora e 30 minutos

LOCAL: Sala de aula.

REFERÊNCIAS:

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

MATOS, Kelma. *Juventude, professores e escola: possibilidades de encontro*. Unijuí, 2003.

MATOS, Kelma; NASCIMENTO, Verônica. Construindo uma Cultura de Paz: o Projeto Paz na Escola em Fortaleza. In: MATOS, Kelma (org) *Cultura de Paz, Educação Ambiental e Movimentos Sociais: ações com sensibilidade*. Fortaleza: Editora UFC, 2006.

# PAZ PELA PAZ

Nando Cordel / Direto

A paz no mundo começa em mim  
Se eu tenho amor com certeza eu sou feliz  
Se eu faço o bem ao meu irmão  
Tenho a grandeza dentro do meu coração  
Chegou à hora de a gente construir a paz  
Ninguém suporta mais o desamor

Paz pela paz – pelas crianças  
Paz pela paz – pelas florestas  
Paz pela paz – pela coragem de mudar  
Paz pela paz – pela Justiça  
Paz pela paz – a liberdade  
Paz pela paz – pela beleza de te amar

Paz pela paz – pro mundo novo  
Paz pela paz – a esperança  
Paz pela paz – pela coragem de mudar  
Paz pela paz – pela Justiça  
Paz pela paz – a liberdade  
Paz pela paz – pela beleza de te amar

## CORDEL

## PAZ

*AUTOR: Pedro Queiroz  
Recife, Março de 2003 – 1ª edição*

*Composta só de três letras  
Fácil de pronunciar,  
Paz é uma palavra mágica,  
De um poder singular  
Ela deve estar presente  
Em todo e qualquer lugar.*

*Esta palavra simbólica,  
Do nosso vocabulário, tão pequeno é o seu tamanho  
Pra o mundo, tão necessário  
Existe em todo idioma  
E em qualquer dicionário.*

*A PAZ está com os homens  
De iluminadas mentes  
Está no largo sorriso  
Das crianças, os inocentes  
Nos corações amorosos  
Germinam suas sementes.*

*Se não existisse PAZ,  
Amor não existiria  
Ambos estão irmanados  
Na mais perfeita harmonia  
Ela é como a luz solar  
Que vem clarear o dia.*

*A PAZ é contagiante,  
Fácil de disseminar  
Num breve aperto de mão,  
Num aceno, num olhar  
Até mesmo num sorriso  
Tende a se propagar.*

*Quem vive em PAZ admira  
O cantar de um passarinho  
Também sabe conviver  
Entre a flor e o espinho  
Aquele que é pacifista  
Nunca se sente sozinho.*

O SAPO E A COBRA  
(LENDA AFRICANA)

Era uma vez um sapinho que encontrou um bichinho comprido, fino brilhante e colorido deitado no caminho.

- Olá. O que você está fazendo esticado na estrada?
- Estou me esticando aqui ao sol. Sou uma cobrinha, e você?
- Um sapo. Vamos brincar?

E eles brincaram a manhã toda no mato.

- Vou ensinar você a pular – disse o sapo.

E eles pularam a tarde toda pela estrada.

- Vou ensinar você a subir na árvore se enroscando e deslizando pelo tronco – disse a cobrinha.

E eles subiram.

Ficaram com fome e foram embora, cada um para a sua casa, prometendo encontrar-se no dia seguinte.

- Obrigada por me ensinar a pular – disse a cobrinha.
- Obrigado por me ensinar a subir em árvores – agradeceu o sapo.

Em casa o sapinho mostrou a mãe que sabia rastejar. Ela perguntou:

- Quem ensinou isso a você, meu filho?
- A cobra, minha amiga.
- Você não sabe que a família cobra não tem gente boa? Eles

têm veneno. Você pode morrer. Você está proibido de brincar com cobras e também rastejar por aí. Não fica bem! – repreendeu a mãe.

Em casa, a cobrinha também mostrou à mãe que sabia pular.

- Quem ensinou isso a você? – perguntou a mãe espantada.
- O sapo, meu amigo.
- Que besteira! Você sabe que a gente nunca se deu com a

família sapo? Da próxima vez, agarre o sapo e ... Bom apetite! E pare de pular! Nós, cobras, não fazemos isso.

No dia seguinte, cada um ficou no seu canto.

- Acho que não posso rastejar com você hoje – disse o sapo.

A cobrinha o olhou, lembrou-se do conselho da mãe e pensou. “Se ele chegar perto, eu pulo e o devoro”.

Mas lembrou-se também da alegria da véspera e dos pulos que aprendeu com o sapinho. Suspirou e deslizou pelo mato.

Daquele dia em diante, o sapinho e a cobrinha não brincaram mais juntos, mas ficavam sempre ao sol pensando no único dia em que puderem brincar e ser amigos de verdade.



## Perguntas

- 1- Como a escola pode contribuir para a promoção da paz?
- 2- O que cada um de nós pode fazer para construir a paz?

## ANEXO A – Fotos das Escolas



FIGURA 1: Quadra de esportes da Escola VILA.  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.



FIGURA 2: Pátio da Escola VILA  
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.



FIGURA 3: Parte inicial da Escola Pe Félice Pistoni.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.



FIGURA 4: Jardim da Escola Pe Félice Pistoni.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.



FIGURA 5: Pátio da Escola Pe Féllice Pistoni.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora



FIGURA 6: Cantina da Escola Pe Féllice Pistoni.

Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.