

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Marcio Adriano Cardoso

Paz e violência na escola

Vozes, ecos e silêncios

São Leopoldo, 2012.

Marcio Adriano Cardoso

Paz e violência na escola

Vozes, ecos e silêncios

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora: Prof. Dra. Mari Margarete dos Santos Forster

São Leopoldo, 2012

Marcio Adriano Cardoso

A paz e a violência na escola: Vozes, ecos e silêncios.

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em / 12 / 2012

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. *Mari Margarete dos Santos Forster*
(Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS)
Orientadora

Prof. Dr. Solon Eduardo Annes Viola
(Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS)

Prof. Dra. Aida Maria Monteiro Silva
(Universidade Federal de Pernambuco - UFPE)

Agradecimentos

Ao meu amor,
Karine Quadros da Silva,
que não apenas incentivou este trabalho, mas amorosamente
trilhou comigo cada passo dessa jornada, leu cada página escrita e generosamente
compreendeu minhas ausências e necessidades. Agradeço especialmente por me ensinar,
todos os dias, o quão forte é a esperança e quanta força tem os nossos sonhos. É a mulher
mais forte que conheço.

A minha filha,
Brendha Cardoso,
que, com paciência e docilidade que lhes são peculiares,
compreendeu minha falta de tempo. Com ela aprendi que é possível educar sem o uso de
violências.

À Professora Doutora *Mari Margarete dos Santos Forster*, que orientou com dedicação,
competência, amizade e cuidado a construção da presente dissertação, acompanhando-me
de perto, com carinho e atenção.

Ao Professor Doutor Solon *Eduardo Annes Viola*, pelas reflexões enriquecedoras por
ocasião do Exame de Qualificação e pela constante simpatia e cortesia com o qual sempre
tratou este tema.

A *CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior)*, pela bolsa
concedida ao longo do mestrado que viabilizou financeiramente este sonho.

Agradeço ainda...

Ao meu cunhado, Mestre *Jones Quadros da Silva*, pela presteza, solidariedade e empenho
em me ajudar nos primeiros contatos com a UNISINOS e por ter me apresentado a máquina
de mocaccino.

À Professora Doutora *Aida Monteiro*, da Universidade Federal de Pernambuco, que
generosamente atravessou o país para fazer parte dessa banca. Obrigado pelas
contribuições.

Aos meus colegas e futuros mestres, *Thiago Vargas, Thiago Locatelli, Márcia Ecoten,
Monalisa Pinheiro, Edson Tavares, Tatiane Kovalski, Débora Junges, Deise Maria
Szulczewski, Ricardo Vitelli, Gilmar Staub, Marcelo Salami, Janaina Menezes, Vitor Schutz,
Kelli Teixeira da Silva*, pelas várias discussões, reflexões e sugestões que permitiram o
amadurecimento desse projeto.

A todos os professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da
UNISINOS, pela competência e dedicação ao ensino e à pesquisa em educação. Obrigado
pelas diversas contribuições teóricas dadas ao longo desses dois anos.

Às escolas municipais de Montenegro, que foram parceiras dessa pesquisa, em especial a
Escola Municipal Cinco de Maio e a Escola Municipal Adolfo Schüller que abriram suas
portas e participaram ativamente desse projeto.

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender; e, se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar”.

Nelson Mandela

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

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação busca compreender os pressupostos conceituais que embasam projetos e ações de professores que visam, direta ou indiretamente, a superar as diversas violências presentes no cotidiano escolar e, dessa forma, refletir sobre como os autores percebem seu papel na construção de novos referenciais culturais baseados nos princípios de tolerância, não violência e respeito às diversidades e aos Direitos Humanos. O estudo tem natureza qualitativa e, através da análise de conteúdo, aprecia 83 relatos de experiências escritos por professores da rede municipal de Montenegro/RS. Faz uma interlocução mais direta com duas das experiências. As análises indicam que diferentes concepções de paz convivem nos discursos escolares, influenciando as diferentes maneiras que as escolas e seus docentes lidam com as violências em seu cotidiano. Algumas ignoram as violências por acharem que não é tarefa da escola (Silêncios), outras percebem a violência, mas não sabem como lidar com ela e acabam repetindo antigas fórmulas ordenadoras e disciplinadoras (Ecos) e, por fim, algumas percebem a violência e buscam soluções coletivas a longo prazo (Vozes). As instituições que construíram experiências de resistência à violência têm em comum um conjunto de procedimentos: desenvolvem atividades que aproximam os vínculos entre a escola e a comunidade; investem na consolidação de uma equipe unida e determinada; acreditam e investem na formação continuada de professores, através de um processo participativo e coletivo; realizam parcerias com outras instituições.

PALAVRAS-CHAVE: Paz, Violência Escolar, Educação para a Paz.

RESUMEN

Esta disertación trata de comprender los presupuestos conceptuales que subyacen proyectos y acciones de profesores que pretenden, directa o indirectamente, superar las violencias diversas en la vida escolar cotidiana y, de esa forma, reflexionar sobre cómo los autores perciben su papel en la construcción de nuevos referenciales culturales basado en los principios de la tolerancia, la no violencia y el respeto a la diversidad y los Derechos Humanos. El estudio es cualitativo y, a través de análisis de contenido, aprecia 83 relatos de experiencias escritas por profesores de la red municipal de Montenegro / RS. Se hace un diálogo más directo con dos de los experimentos. Los análisis indican que las diferentes concepciones de paz conviven en los discursos escolares, influyendo en las diferentes formas que las escuelas y los profesores tratan la violencia en sus vidas diarias. Algunos ignoran la violencia porque piensan que no es tarea de la escuela (Silencios), otros ven la violencia, pero no saben cómo manejarla y terminan repitiendo viejas fórmulas de orden y de disciplina (Ecos) y, finalmente, algunos perciben la presencia de la violencia y buscan soluciones colectivas a largo plazo (Voces). Las instituciones que construyeron experiencias de resistencia a la violencia tienen en común un conjunto de procedimientos: desarrollan actividades que aproximan los vínculos entre la escuela y la comunidad; invisten en la consolidación de un equipo unido y determinado; creen e invisten en la formación continua de los docentes a través de un proceso participativo y colectivo; realizan sociedades con otras instituciones.

PALABRAS CLAVE: Paz, Violencia Escolar, Educación para la Paz.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO..... | 6 |
| 2. O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI..... | 9 |
| 3. CONSTRUINDO UM OBJETO DE PESQUISA..... | 14 |
| 4. CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA | 17 |
| 4.1 Os objetivos..... | 17 |
| 5. ESTUDOS SOBRE VIOLÊNCIA | 19 |
| 5.1 A violência como objeto de estudo | 19 |
| 6. ESTUDOS SOBRE PAZ E EDUCAÇÃO PARA A PAZ | 24 |
| 6.1 Problematizando o conceito de paz..... | 24 |
| 6.1.1 A concepção romana | 25 |
| 6.1.2 A tradição judaico-cristã..... | 26 |
| 6.1.3 A concepção estoica..... | 27 |
| 6.1.4 A concepção platônica-agostiniana | 28 |
| 6.1.5 A tradição do humanismo renascentista | 29 |
| 6.1.6 O conceito moderno de paz: a concepção filosófica | 30 |
| 6.2 A Educação para a Paz | 32 |
| 6.2.1 A contribuição pedagógica..... | 34 |
| 6.2.2 Escola Nova e a Escola Moderna | 35 |
| 6.2.3 Organização das Nações Unidas e UNESCO..... | 36 |
| 6.2.4 Paulo Freire: um Educador para a Paz | 40 |
| 6.2.5 Algumas metas em Educação para a Paz | 44 |
| 6.3 Políticas Públicas em Educação para Paz..... | 47 |
| 7 A PAZ E A ESCOLA SOB OS GOLPES DO MARTELO | 51 |
| 7.1 As impossibilidades da Paz | 51 |
| 7.2. A impossibilidade de a escola educar para a paz | 55 |
| 8 VOZES, ECOS E SILÊNCIOS | 63 |
| 8.1 Campo da Pesquisa | 64 |
| 8.2 Procedimentos..... | 67 |
| 8.3 O difícil processo de ouvir..... | 72 |
| 8.4 O que escutar | 76 |
| 8.5 As primeiras vozes | 78 |
| 8.6 Articulando vozes, ecos e silêncios..... | 82 |

| | | |
|------|---|-----|
| 8.7 | Ouvindo mais de perto..... | 91 |
| 9 | APRENDENDO A DIFÍCIL DANÇA DA PAZ..... | 100 |
| 10 | REFERÊNCIAS | 112 |
| 11 | ANEXOS..... | 115 |
| 11.1 | Anexo 01 - Dez pontos de prevenção da violência no meio escolar..... | 115 |
| 11.2 | Anexo 02 - Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não violência..... | 122 |
| 11.3 | Anexo 03 – Diálogo: Sustentabilidade da paz..... | 123 |
| 11.4 | Anexo 04 – Fotos E.M. Cinco de Maio | 124 |
| 11.5 | Anexo 05 – Fotos E. M. Adolfo Schüler | 125 |

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a violência tem sido experimentada também como um problema educacional, seja por sua presença dentro da própria comunidade escolar, a depredação escolar, as brigas e agressões entre alunos (as), as agressões entre alunos (as) e professores – violência na escola –, seja pela consciência das relações que se estabelecem entre o fato social e a educação – violência da escola. Entre as alternativas de solução a esta problemática, têm-se destacado aquelas que se centram no caminho educativo, com eixo na resolução não violenta dos conflitos, denominadas genericamente como educação para a paz.

A educação para a paz tem emergido como uma alternativa significativa à violência cultural e social. Tarefa urgente, exigência indiscutível, componente importante dos programas educativos são alguns dos atributos referidos à educação para a paz. Ainda pouco conhecida no Brasil, a educação para a paz cada vez mais está presente dentro das escolas como possibilidade de enfrentamento das violências. No entanto, apesar da unanimidade em relação à importância da paz e da multiplicação de projetos sobre essa temática, poucas mudanças reais são percebidas. Talvez, uma das dificuldades esteja no próprio significado da palavra paz ou, melhor dizendo, nos inúmeros significados da palavra paz.

Através de um estudo qualitativo, pretendo analisar os enunciados que produzem significados sobre paz e violência na realidade escolar, buscando entender as “forças” e “fraquezas” que estes geram nas práticas pedagógicas que intencionam, direta ou indiretamente, dar algum tipo de resposta para os problemas ligados aos conflitos e às violências que interpelam a escola.

Ao longo de todo este trabalho, coloco estes dois termos – PAZ e VIOLÊNCIA - sob suspeita, evitando compreensões totalizantes a fim de que possamos compreender os significados que estes enunciados produzem na emblemática realidade escolar permeada de conflitos oriundos das relações sociais e culturais.

Para tamanho intento busco, nos capítulos I e II, enfatizar a importância desse tema de estudo para a realidade escolar e social e, como não poderia deixar de ser, parto da minha própria história de vida e de como este tema de estudo me cativou e continua a me transformar constantemente.

Nos capítulos seguintes, III, IV, V e VI pretendo aprofundar os conceitos principais dessa pesquisa: violência, paz, educação para a paz. A clareza conceitual desses termos, mais do que mero capricho teórico, é uma necessidade. Todos eles são termos complexos e que possuem diversos e até contraditórios significados. Nestes capítulos procuro clarear quais são estes significados e como eles foram sendo forjados nas tramas da história. Além disso, procuro tensionar a relação entre paz e escola, questionando a real possibilidade de se educar para a paz a partir da escola.

No capítulo VII, informo o percurso e os passos dados por esta pesquisa na sua busca incessante de “escutar” as vozes da realidade. Descrevo como aconteceram as aproximações e os afastamentos do campo de pesquisa, os caminhos escolhidos, as dificuldades encontradas. Procuro analisar os diversos relatos de experiências das atividades realizadas pelas escolas parceiras para enfrentarem as diversas formas de violência que vivenciam e, no exercício de escuta constante, perceber os significados expressos e ocultos. Nesta parte, busco enredar, através da análise de conteúdo, as noções de paz que me servirão de baliza para operar nas análises.

Por fim, no capítulo VIII, destaco como fui materializando possibilidades de respostas aos questionamentos que realizei ao longo dessa pesquisa. Ao escutar a “escola”, percebi um discurso polifônico repleto de vozes, ecos e silêncios que nascem da necessidade de fazer frente à violência, a grande diferença está na maneira como cada instituição escolar responde a este desafio. A partir das aprendizagens adquiridas em conjunto com as escolas parceiras e dos estudos teóricos, aponto algumas mudanças que podem nos auxiliar a abandonar uma posição de indiferença, fuga, resignação ou submissão em relação à violência. Como afirmou Freire no trecho que escolhemos como epígrafe desse trabalho, a paz

é importante e fundamental, mas paz implica lutar por ela. A paz se constrói na luta incessante de toda e qualquer realidade social perversa.

Como educadores, temos que enfrentar o desafio de encontrar soluções para o trânsito de uma cultura de violência para uma cultura de paz, em que a paz seja entendida e buscada como e através de um processo ativo, dinâmico e criativo que nos leve à construção de uma sociedade justa, livre e democrática e sem nenhum tipo de exclusão social. A exemplo de Mandela, também citado na epígrafe, acredito que paz e violência se ensinam e se aprendem e que, logo, é possível construir uma educação para a paz. Essa pesquisa quer ser uma contribuição para isso.

2. O QUE ME TROUXE ATÉ AQUI

Tornei-me professor por acaso. Não tenho lembranças da infância que me remetam, ao menos conscientemente, ao entendimento do meu desejo em atuar na educação. Ao terminar a faculdade de filosofia, que fiz por outras questões¹, fui convidado a lecionar numa escola particular. Ao pisar na sala de aula, percebi o abismo que existia entre minha formação acadêmica e os saberes necessários para desenvolver uma “boa aula”.

Na tentativa de encontrar respostas, coloquei-me a caminho. Comecei a ler, a participar de encontros, seminários, a trocar ideias com colegas de diferentes instituições e aos poucos fui revendo minhas práticas e assumindo uma postura diferente diante do desafio de ser professor. Posso dizer, com clareza, que me fiz educador na busca incessante de um sentido para a minha prática e na tentativa de estabelecer encontros autênticos com os educandos, de dar sentido ao ato de ensinar e de aprender. Sempre achei que a educação está ligada necessariamente a um fim, um sonho, uma utopia. Aos poucos fui percebendo que ser educador não é simplesmente transmitir conteúdos, mas é promover verdadeiros encontros entre sujeitos competentes, é provocar, desestabilizar, desconstruir, reconstruir, instigar.

Pela minha formação em filosofia e minha experiência na formação de grupos de jovens, desde muito cedo fui convidado a desenvolver encontros de formação humana² com os alunos e também com os professores, portanto meu foco na educação sempre teve este viés ligado ao ensino de valores, princípios éticos, direitos humanos, cidadania, ecologia. Em todos os ambientes em que trabalhei como professor - escolas particulares católicas -, encontrei espaços propícios para a vivência de experiências pautadas na comunhão e na partilha de vidas, sonhos e utopias. Neste contexto, participei de muitas Campanhas da Fraternidade³ que abordavam temas referentes à construção da Paz, tais como política e justiça

¹ Na época estava no seminário e pretendia seguir a carreira eclesiástica.

² Encontros de formação humana era o nome dado aos encontros realizados em momentos específicos do ano letivo que abordavam temas extraescolares tais como Ética, Valores, Convivência, Projetos de Vida, Virtudes.

³ São Campanhas assumidas pela CNBB, desde 1964, que abordam temas de relevância social e que exigem respostas de justiça, paz e direito para todos como caminho de transformação social.

voltadas para a paz (1996), educação e paz (1998), dignidade humana e paz, para um novo milênio sem exclusões (2000), dentre outras que propunham o combate a todas as formas de violência e aviltamento humano.

Para entender mais a complexidade da vida humana em sua dimensão pessoal e social, comecei a cursar a faculdade de Psicologia na UFRGS. Logo me identifiquei mais com a psicologia social e aos poucos fui direcionando minha formação e meus estágios para esta linha de atuação. Fui consolidando a ideia de que educar é um ato social e neste terreno, da inter-relação entre sujeitos, é que nos constituímos e nos afirmamos.

Em 2000, a UNESCO declarou a nova década como a década da Cultura de Paz. Para aprofundar esse tema, passei a fazer parte de um grupo de estudos sobre cultura de paz. Foi onde, pela primeira vez, tomei conhecimento da Educação para a Paz. Quanto mais estudava e me envolvia nos projetos, mais se enraizava em mim a certeza de que a Educação para a Paz pode contribuir em muitas questões que envolvem o mundo da educação e a atual realidade social. Desde aquele ano, os estudos sobre paz e violência fazem parte de minha vida.

Aos poucos fui percebendo que a violência e a paz não existem por si mesmas, mas são consequências das relações humanas e dos modos como aprendemos a nos relacionar e a entender o mundo, ou seja, paz e violência são construções culturais. Isso quer dizer que paz e violência se aprendem e, portanto, se ensinam: se vivemos numa sociedade extremamente violenta, em todos os sentidos, é porque ensinamos esta violência. Ninguém nasce violento, como afirma o Manifesto de Sevilha (encontro de cientistas, biólogos e geneticistas promovido pela ONU em 2001); a violência é ensinada nas nossas diversas instituições, entre elas a escola. Se queremos construir a paz, é necessário, dentro desse enquadramento cultural, a apreensão de novos paradigmas, e isso se dá também pela via educativa, entendendo aqui a educação como um dos mapas sociais que possibilitam orientações novas, reorientações e mudanças de posicionamento.

Em 2000, por solicitação da SMED de Porto Alegre, um grupo de educadores foi convidado a realizar estudos sobre o aparente crescimento da violência nas

escolas do município a fim de formular programas e políticas que combatessem esta realidade. Como resultado desse estudo e das discussões decorrentes, em 4 de julho de 2000, foi promulgada a Lei Municipal nº 8541, que institui o Programa de Prevenção à Violência nas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre e foi lançado o documento “10 pontos para prevenção da violência no meio escolar” (ANEXO 01). Este grupo de educadores⁴, convencidos da necessidade de tornar a Educação para a Paz mais conhecida e na intenção de colaborar na formação dos educadores dentro dessa concepção, em 2002, fundaram a ONG EDUCADORES PARA A PAZ. Devido aos compromissos com a faculdade de psicologia, em seus últimos semestres, não participei diretamente desse processo, mas nunca me afastei completamente dessa discussão.

Continuei participando dos seminários e encontros de estudos promovidos pelos EDUCADORES PARA A PAZ, o que me possibilitou grande imersão na teoria. Aos poucos, fui forjando minhas convicções e reconstruindo muitos dos meus conceitos. Em 2004 fui convidado a ser membro efetivo da ONG. Os estudos continuaram, mas agora iluminados pelos desafios da militância dentro do pacifismo.

Os anos que se seguiram foram intensos de estudos, discussões e muito trabalho. Comecei, em nome da ONG, a coordenar diversas oficinas e cursos de Educação para a Paz para professores em diversas cidades do estado com o objetivo de promover a Educação para a Paz como meio eficaz e significativo de combater a violência escolar. Formar educadores para a paz foi se revelando uma tarefa muito gratificante, e aos poucos fomos vendo a Educação para a Paz tomar corpo no estado do Rio Grande do Sul e fora dele.

Neste período, tive a oportunidade de dirigir alguns seminários, de coordenar inúmeras oficinas, de dar várias palestras para os mais diferentes públicos ligados ao universo da educação. Toda esta experiência me possibilitou entrar em contato com vários professores e conhecer um pouco mais de suas experiências, angústias e dúvidas em relação a este tema. Para muitos desses educadores, a experiência da violência é algo visceral e presente nos cotidianos escolares.

⁴ Entre eles destaco Marcelo Rezende Guimarães, Sônia Maria Passos, Beatriz Dinonet, Leonete Cassol, Raquel Pena Pinto.

Fui aos poucos percebendo que, culturalmente, não aprendemos a refletir sobre violência e paz, mas apenas a responder aos conflitos de forma violenta. No âmbito da educação, nós, docentes, não somos preparados na nossa formação acadêmica e nos cursos de formação continuada a lidar com as questões que envolvem violência e paz. Para responder às necessidades do “chão da escola”, usamos a intuição, alguns conhecimentos do senso comum e muitas vezes acabamos por repetir velhas fórmulas, a maioria delas disciplinadoras.

Como “Educador para a Paz” aguçou-me a necessidade de desconstruir as ideias de PAZ e de VIOLÊNCIA que carregamos, para reconstruí-las com novos sentidos. Compreender que o fenômeno da violência é extremamente complexo e que muito da exaltação da violência provém da degradação da ação política e cidadã, como afirma Hannah Arendt, se torna essencial para entender o papel da educação neste processo. A promoção e o desenvolvimento da ação geradora do novo e da cidadania apresentam-se como uma alternativa para diminuir a violência que surge justamente no vácuo da participação e do protagonismo. As experiências educativas que têm obtido resultados eficazes no combate à violência são exatamente aquelas que estão conseguindo potencializar, empoderar os sujeitos, ajudando-os a assumirem seu papel de protagonistas na história social. Assim nos ensinou o grande mestre Paulo Freire.

É necessário também tensionar os conceitos de paz ligados à tranquilidade, à ausência de conflito, ou mesmo aos conceitos de paz alicerçados em um paradigma bélico. A Paz não pode ser um conceito, uma receita, um ideal metafísico, pois se torna inatingível. Como afirma Immanuel Kant, em seu livro *A Paz Perpétua* de 1795, a paz é aliança, pacto, acordo entre os homens, fundamentado na racionalidade e com o objetivo de garantir a convivência entre todos (Kant, 1989, p. 32-33). Neste sentido os conflitos deixam de ser vistos como algo negativo ou um impedimento para a paz e passam a ser vistos como situações possíveis de acontecer, não necessariamente positivas ou negativas, más ou ruins. “É a resposta que se dá aos conflitos que os tornam negativos ou positivos, construtivos ou destrutivos” (Guimarães, 2005, p. 18). Assim, “para construir uma cultura de paz, é preciso mudar atitudes, crenças e comportamentos, até se tornar natural resolver os

conflitos de modo não violento (por meio de acordos) e não de modo hostil” (MALDONADO, 1997, p. 96). Neste contexto entendemos a paz como um conceito dinâmico que nos leva a provocar, enfrentar e resolver conflitos de uma forma não violenta.

Por questões que não cabem aqui mencionar, as atividades da EDUCADORES PARA A PAZ encerraram no final de 2008, mas até hoje as vivências e os aprendizados, que esta experiência me deixou, direcionam minhas buscas.

Dessas práticas de “sonhador da paz” é que nasceu meu desejo de analisar, com espírito “mais científico”, as questões referentes à paz e à violência no meio escolar. Sei que são questões complexas que extrapolam os muros escolares e, talvez, a própria competência escolar. Por outro lado, são questões presentes na escola e que, portanto, afetam e interpelam o seu fazer e necessitam de respostas. O silêncio, neste caso, torna-se mais uma violência por parte da escola. Como Habermas afirmou peremptoriamente numa entrevista em 1994, “não temos escolha: se não queremos cair em guerras tribais (...), temos que nos pôr de acordo sobre regras de uma convivência equitativa e justa” (in Guimarães, 2005, p. 264).

3. CONSTRUINDO UM OBJETO DE PESQUISA

Boaventura afirma que “não parece que faltem no mundo de hoje situações ou condições que nos suscitem desconforto ou indignação e nos produzam inconformismos” (Santos, 2009, p. 15). Da mesma forma, esta pesquisa nasce do meu desconforto em relação ao fenômeno da violência presente em todos os espaços sociais, mas neste caso, de modo especial, presente nos ambientes escolares. Mais do que a presença das violências, o que mais me mobiliza é a aceitação e naturalização da violência na escola.

A Escola, muitas vezes acusada de ser uma instituição de “reprodução” da cultura dominante, ou seja, dos valores e regulações que mantêm as incoerências e contradições sociais e que “contribuem para manter as divisões sociais existentes” (SILVA, 1992, p. 60), também tem sido acusada de reproduzir as diversas formas de violências presentes na sociedade. Os atuais valores de mercado, predominantes em nossa sociedade, “desenvolvem em todos nós uma dinâmica de agressividade, de ver o outro como inimigo, como competidor” (Candau, acessado em 17/09/2011). A escola, dentro desta lógica de reprodução, acaba educando para a violência ao perpetuar a ideia de que “o diferente é sempre o inimigo, e você deve proteger-se dele e para isso precisa atacá-lo, discriminá-lo e se valer de atos violentos” (Candau, acessado em 17/09/2011). Percebemos, portanto, que a escola não é apenas o lugar onde ocorre violência, mas é também produtora da violência. A escola não é simplesmente palco da violência social que ali se manifesta, ela também é produtora de violência. Assim podemos afirmar que existem a violência na escola e a violência da escola.

Apesar da importância dos estudos sobre as violências nos meios escolares, a presente pesquisa não trata sobre isso. Nossa intenção é investigar justamente o “*outro lado da moeda*”. Assim como a educação reproduz os valores e as práticas dominantes, ela também produz o novo, o diferente, a mudança. A Sociologia da Educação tem destacado a escola como lugar de mudanças e resistência,

justamente por sua capacidade histórica de produzir “rupturas, contradições, transformações” (Silva, 1992, p. 67), ou seja, de construir alternativas eficazes de fazer da tarefa educativa uma tarefa emancipadora.

Assim, percebemos que a escola tem sido, ao longo da história, palco desta tensão entre o que se produz e o que se reproduz em educação (SILVA, 1992) e entendemos que ainda hoje isso não mudou. Desta premissa podemos concluir que, assim como as violências têm ganhado notoriedade por estarem cada vez mais presentes nos ambientes escolares, também estão crescendo e se fazendo presentes nas escolas iniciativas de enfrentamento dessas violências.

Sabemos que o mundo pós-moderno, esfacelado de sentidos e perspectivas, impõe ao mundo da educação enormes desafios. Destacamos apenas que, entre muitos desses desafios, encontra-se o enfrentamento da violência ou, em outras palavras, a construção de um novo paradigma⁵, não único, mas plural e multidimensional que tem como principais características o respeito e a tolerância com a diversidade e a valorização da dignidade humana. Combater todos os tipos de barbáries sempre foi uma tarefa da educação e, portanto, de todos os educadores.

Embora reconheçamos todos os ideais e todas as utopias defendidos pela educação ao longo dos tempos, é sabido que, neste início de século, estamos vivenciando uma realidade extremamente complexa, repleta muito mais de dúvidas do que de certezas e que nos fazem refletir sobre quais caminhos seguir. É imprescindível a necessidade constante de questionar em que base a sociedade está se pautando e quais são as prioridades das pessoas e das instituições, enfim, estão em evidência uma série de questões que nos colocam em cheque, pois nos desassossegam, nos desafiam e nos fazem buscar novas alternativas, características de que estamos vivendo um momento de transição paradigmática (Santos, 2009).

⁵ Segundo Boaventura de Souza, estamos vivendo uma mudança paradigmática, ou seja, estamos vivendo um período intervalar entre o colapso do paradigma moderno e o nascimento de um novo paradigma que o autor chama de pós-moderno. (SANTOS, 2009)

Diante de um panorama de tamanha gravidade e urgência (Santos, 2009), cada um tem que fazer a sua escolha. Não há neutralidade: ou se ajuda a manter as coisas como estão, ou a transformá-las. Mesmo a não ação (omissão, acomodação, alienação, apatia ou procrastinação) é uma escolha. Também não há impunidade: tanto os benefícios quanto os prejuízos afetarão a todos, indistintamente. (Milani e Jesus, 2003)

É justamente neste momento e neste cenário que entendemos que é preciso potencializar as iniciativas e os projetos que estão sendo gestados nos ambientes escolares, especialmente os que mantêm vivos a ideia de que a educação é mais do que a simples soma de conteúdos escolares e equipamentos de última geração. Educar é muito mais do que “repassar” os conhecimentos acumulados pela humanidade. Parto da concepção que a educação escolar precisa considerar a construção de tempos e espaços que possibilitem a significação, a interação, o reconhecimento, a humanização. A tarefa implícita da educação é a socialização, por isso a tarefa de educar é uma tarefa ética. A educação transmite valores, preceitos, auxilia na construção de uma concepção de pessoa, de humanidade, numa visão de sociedade e numa visão de mundo.

4. CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Minhas inquietações de pesquisa me inserem no cenário escolar, nos discursos que ali estão sendo produzidos sobre violência e paz e nas ações que esses discursos produzem.

Parto do princípio que, neste momento da história, é preciso colocar estes dois termos – PAZ e VIOLÊNCIA - sob suspeita, evitando compreensões universalizantes ou totalizantes. É necessário situá-los, portanto, na centralidade da cultura, na emblemática realidade escolar e na ordem do discurso social como lugar de constituição de significados, na conflitividade das relações sociais e culturais.

O que está sendo analisado, ao longo desta dissertação, são os enunciados que produzem significados sobre paz e violência na realidade escolar, intencionando entender as “forças” e “fraquezas” que estes significados geram nas práticas pedagógicas que buscam, direta ou indiretamente, dar algum tipo de resposta para os problemas ligados aos conflitos e às violências que interpelam a escola e se, de alguma forma, a proposta metodológica da Educação para a Paz pode contribuir para gerar algo novo nos ambientes escolares e sociais.

4.1 Os objetivos

Para a construção do nosso objeto de pesquisa, partimos de dois pressupostos importantes. Primeiro: A violência é uma produção cultural. Vivemos numa cultura de violência e, portanto, a violência está presente em todos os ambientes sociais e reprodutores de cultura. Isso nos faz concluir que também está presente na Escola.

Segundo, partindo do referencial de Hanna Arendt (1989, 2009), não basta combater a violência ou extirpá-la de um determinado ambiente. É preciso pôr algo no lugar dela, ou seja, criar ações e projetos que criem novos tipos de relações entre os sujeitos ali implicados. Portanto, para fazer frente ao fenômeno da violência, é preciso criar novas formas dos indivíduos resolverem seus conflitos, administrar suas diferenças, superar seus preconceitos e estereótipos. Se a violência está presente na Escola, de alguma forma, a Escola precisa lidar com seus reflexos e consequências.

A proposta central da presente pesquisa é buscar compreender os pressupostos conceituais que embasam projetos e ações de professores que visam, direta ou indiretamente, a superar as diversas violências presentes no cotidiano escolar e, dessa forma, tentar refletir sobre como os autores percebem seu papel na construção de novos referenciais culturais baseados nos princípios da tolerância, não violência e respeito às diversidades e aos Direitos Humanos.

Para atingir este objetivo principal através de metodologia qualitativa, propus-me a:

- Identificar o que professores entendem por violência e paz e como estes conceitos orientam suas práticas e reflexões na realidade escolar;
- Analisar as práticas sugeridas e vivenciadas pelos atores, ancoradas em suas percepções, que visam a criar referenciais de uma cultura de paz no ambiente educativo;
- Refletir sobre a relevância ou não de propostas pedagógicas como a Educação para a Paz e a Educação em Direitos Humanos nas realidades escolares.

Com o nosso tema de pesquisa delimitado e orientado pelas questões acima, como próximo passo dessa investigação, nos propusemos a aprofundar teoricamente todos os conceitos que vão perpassar constantemente este estudo. Nos capítulos a seguir, apresentaremos, portanto, os eixos principais dessa pesquisa: violência, paz, educação para a paz, escola.

5. ESTUDOS SOBRE VIOLÊNCIA

5.1 A violência como objeto de estudo

A violência na escola não é absolutamente um fenômeno novo. O que observamos é que, antes de se “tornar um objeto de estudo, se tornou um grave problema social” (Abramovay, 2001, p. 13) e é justamente da necessidade de entender esta problemática que os estudos sobre violência escolar iniciam.

Pesquisas (Abramovay, 2002; Sposito, 2001) mostram que o estudo sobre a violência no meio escolar, embora, modestamente, tem aumentado nas últimas décadas, especialmente a partir da década de 80 em que, segundo as autoras, passa a existir um ambiente mais propício para iniciar a discussão dos problemas sociais. No entanto, o que se produz sobre este tema demonstra exatamente a amplitude que ele tem, abordando diversas áreas e concepções acerca desse fenômeno.

“A ênfase de cada estudo depende daquilo que é definido como violência” afirma Abramovay (2002, p. 21), sendo assim percebemos que, por exemplo, na década de 50 o foco eram as violências dos professores contra os alunos (através de castigos e punições). Na década de 70 e 80, os sociólogos, psicólogos e educadores enfocam a violência que acontece entre os alunos, ou entre os alunos com o patrimônio, como depredações, vandalismos, pichações (Abramovay, 2002).

Depois da década de 80, observa-se uma ampliação no conceito de violência, o que vai direcionar os estudos nesta área. Charlot (2002) afirma que os sociólogos franceses têm conceituado a violência em três níveis, assim classificados:

a. Violência: golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismos. “O termo violência, pensam eles, deve ser reservado para quem ataca a lei com o uso da força ou ameaça usá-la” (Charlot, 2002, p. 437);

b. Transgressão: consiste na não realização dos trabalhos escolares, no absenteísmo, falta de respeito, “é o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento, mas não ilegal do ponto de vista da lei” (Charlot, 2002, p. 437);

c. Incivildades: desordens, grosserias, palavras ofensivas, empurrões. As incivildades “não contrariam, nem a lei, nem o regimento interno do estabelecimento, mas as regras da boa convivência” (Charlot, 2002, p. 437).

Ao discutir a violência, Debarbieux (2002) também a associa à incivildade; colocando em evidência a desorganização da ordem, o caos, a perda de sentido e de compreensão. E, ao relacioná-la com a incivildade, o autor destaca a desorganização do mundo da escola, ou seja, a crise de sentidos pela qual passa essa instituição. Nesta perspectiva, Debarbieux, na mesma publicação, “denuncia” o fracasso das escolas em cumprir as promessas de integração social.⁶ Quando se estuda violência escolar, segundo Debarbieux, deve-se considerar:

1. os crimes e delitos tais como furtos, roubos, assaltos, extorsões, tráfico e consumo de drogas etc., conforme qualificados pelo Código Penal;
2. as incivildades, sobretudo, conforme definidas pelos atores sociais;
3. sentimento de insegurança ou, sobretudo, o que ele denomina “sentimento de violência” resultante dos dois componentes precedentes, mas, também, oriundo de um sentimento mais geral nos diversos meios sociais de referência.

Assim, percebe-se, na literatura mundial e no Brasil, uma busca por refinar o conceito de violência, “enfocando o público-alvo, os jovens e a escola como instituição” (Abramovay, 2002). Isso podemos perceber nos estudos de Sposito, que,

⁶ Os estudos sobre violência escolar em DEBARBIEUX estão presentes em vários artigos sobre o tema. Aqui destaco dois: Violência na escola e construção de identidades de jovens da periferia de Belo Horizonte de Araujo Maria Carla de Ávila e a dissertação de mestrado de Célia Auxiliadora dos Santos Marra, intitulada Violência escolar: um estudo de caso sobre a percepção dos atores escolares a respeito dos fenômenos de violência explícita e sua repercussão no cotidiano da escola – Belo Horizonte, 2004.

a partir de Hannah Arendt, relaciona violência com a ausência da palavra, a impossibilidade do diálogo e, portanto, da capacidade de negociação, que, de alguma forma, é a matéria-prima do conhecimento/educação. Assim, para a autora

violência é todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito. (Sposito, 1998, p. 60).

É importante destacar que os estudos realizados por Hannah Arendt tornam-se referência na maneira de conceber a violência e, conseqüentemente, na maneira de analisá-la no ambiente escolar. Sua principal contribuição está em desmistificar o conceito de violência. Essa desmistificação pode ser compreendida em três dimensões: a desnaturalização, a despersonalização e a desdemonização.

Para Arendt, a violência não é natural. Ela descarta as metáforas orgânicas da violência como doença da sociedade (Arendt, 2009). A desnaturalização do fenômeno da violência em Hannah Arendt é sua recusa em associar o processo histórico com a luta pela sobrevivência e a morte violenta no reino animal e de abrir mão do significado da política enquanto determinação do humano (Arendt, 2009).

Além da desnaturalização, Arendt contribui, igualmente, para despersonalizar a violência, uma vez que não atribui a ela nenhuma potencialidade de sujeito, mas apenas instrumental, ou seja, como um dos meios usados pelas pessoas para resolverem seus conflitos. Ela não existe em si mesma. Só existe como produto da relação humana, como meio e/ou instrumento para atingir determinado fim.

Ela não promove causas, nem a história, nem a revolução, nem o progresso, nem o retrocesso; mas pode servir para dramatizar queixas e trazê-las à atenção pública (Arendt, 1994, p. 58).

Em virtude de sua instrumentalidade, a violência perde o caráter mágico ou demoníaco que comumente lhe é atribuída. Ela não tem vida própria, é usada por nós para determinados fins:

A violência não é nem bestial nem irracional – não importa se entendemos estes termos na linguagem corrente dos humanistas ou de acordo com teorias científicas (Arendt, 2009, p. 70).

A obra de Arendt fornece um referencial teórico, a partir da filosofia política, para entender o fenômeno na sua complexidade e amplitude. No seu livro “Sobre a violência”, publicado pela primeira vez em 1969, faz uma investigação acerca “da natureza e das causas da violência”. Neste trabalho, faz uma importante distinção entre poder, vigor, autoridade, comando, obediência, buscando criar uma delimitação conceitual entre estes temas. Ela demonstra que cada um desses termos se refere a fenômenos distintos e diferentes. Esta clareza conceitual será fundamental para os estudos sobre violência.

Entre eles destacamos a relação entre poder e violência, muitas vezes confundidos e tratados como sinônimos. A autora, não apenas diferencia poder e política de violência, mas coloca-os em espaços contraditórios:

Poder e violência são opostos; onde um domina absolutamente, o outro está ausente. A violência aparece onde o poder está em risco, mas, deixada a seu próprio curso, ela conduz à desaparecimento do poder (Arendt, 2009, p.73).

Assim, percebemos que a violência é justamente ausência de poder. Poder “corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto” (Arendt, 2009, p. 60). Portanto, Arendt se recusa a aceitar a violência ligada à natureza humana e a coloca no campo relacional. A violência acontece no espaço político, justamente quando os indivíduos são “silenciados”, impedidos de dizer a sua palavra, de se afirmarem como sujeitos no plano da ação.

Hannah Arendt defende a tese de que a deterioração da ação política, promovida pela mecanização e despersonalização do mundo moderno, relaciona-se com o crescimento da violência: “Muito da presente glorificação da violência é causada pela severa frustração da faculdade da ação no mundo moderno” (Arendt, 2009, p. 60).

É nesta perspectiva que a teorização de Arendt será extremamente útil na reflexão dos fenômenos das violências na escola. Primeiro por entender a violência

como fenômeno complexo e de múltiplas causas e que precisa ser abordado de forma interdisciplinar. Os pesquisadores não podem, em suas análises, prescindir das contribuições de outras áreas de conhecimento, como a antropologia e a sociologia, e, especialmente, a filosofia política, sob o risco de não entender este fenômeno na sua complexidade e amplitude. Segundo, porque, “desentificando” a violência, a traz para o campo relacional, ou seja, ela é fruto das formas que os seres humanos se relacionam.

Arendt auxilia a entender que os discursos sobre violência na educação procedem a mixagens semânticas, confundindo, por exemplo, violência com agressividade ou com força, não fazendo a distinção conceitual que a autora utiliza por compreender estes fenômenos de forma diferenciada. Muitas das falas, nesta área, personificam e entificam a violência, com afirmações como estas: “A violência na educação está crescendo; a violência está fazendo isto; a violência está invadindo a escola...”, sem considerar sua instrumentalidade. Assim, compreender a violência como ausência da palavra, que silencia os sujeitos retirando sua dimensão de participação política e de empoderamento, se torna essencial para o estudo da violência dentro desta perspectiva dialógica-conflitiva.

6. ESTUDOS SOBRE PAZ E EDUCAÇÃO PARA A PAZ

6.1 Problematizando o conceito de paz

A paz, como conceito simbólico que habita nossas mentes, nosso imaginário e que perpassa nossos discursos, foi sendo construída ao longo da história da própria humanidade e recebeu diversas influências, tornando-se hoje um conceito polissêmico. Seu significado semântico, que orienta nossa ação, foi constituído numa mixagem de sentidos que aqui queremos elucidar. A paz, portanto, não se constitui como ideia única, mas, pelo contrário, abarca diferentes concepções que, como veremos, acabam por influenciar e direcionar diferentes posturas e práticas.

Por ser um conceito simbólico universal, acaba por abarcar um campo abrangente e que interage com outros campos – político, religioso, econômico, etc. – incorporando significados e sentidos novos (GUIMARÃES, 2005, p. 92). Para acessarmos estes conceitos, buscando desvelar seus sentidos, ou seja, a ideia de consciência, a concepção dos sujeitos que pensam tal ou tal coisa só pode ser entendida a partir de um universo de metáforas tiradas das tradições históricas. Como suporte conceitual de nossa pesquisa de mestrado, é necessário fazermos o esforço de compreender como, ao longo dos tempos, os vários sentidos que perpassam a palavra PAZ foram sendo agregados, construídos e reafirmados.

Neste nosso esforço de construirmos este quadro histórico, visitaremos a seguir as principais matrizes do conceito de paz.

6.1.1 A concepção romana

Quem já não ouviu a expressão: “Se queres a paz, prepara-te para a guerra”? Esta maneira de conceber a paz como simplesmente ausência de guerra, como consequência do uso da força e do poderio bélico e beligerante sobre o oponente foi cunhada ao longo da história do Império Romano. (Jares, 2007; Guimarães, 2005)

Quando da volta de Otávio Augustos das campanhas da Espanha e da Gália, o senado romano, em 13 a. C., decretou a construção de um altar à deusa da Paz – o *Ara Pacis Augustae* - em comemoração às suas vitórias. O pequeno monumento, redescoberto em escavações arqueológicas no início do século passado, (...) é denso de sentido em apontar a simbólica romana de paz. (Guimarães, 2005, p. 96)

A paz, para os romanos, era a paz estabelecida pelo poder de Roma, desejada pelo imperador e garantida militarmente pela força do exército romano, que não por acaso se intitulava “*Pax Romana*”. Nesta concepção, a Paz é entendida como fruto do poder militarista, que deve manter a “ordem” e coibir revoltas e violências.

Esta concepção de paz influenciou fortemente o ocidente através da formação de escolas militares e de exércitos permanentes como meio de garantir esta pretensa paz. Com certeza também é uma das concepções mais presentes no senso comum:

(...) É sem dúvida a concepção mais difundida pelos meios de comunicação, os quais ligam estreitamente o debate da violência com a temática da segurança. Em muitas escolas que enfrentam o desafio da violência, essa tradição se viabiliza através dos guardas e das cercas, ao mesmo tempo se faz comum ouvir educadores proporem o aumento do aparato repressor e militar, como forma exclusiva de combater a violência e a criminalidade. (Guimarães, 2005, p. 99)

O símbolo mais conhecido da paz e que habita nosso imaginário, a bandeira branca, tem sua origem nesta tradição. A bandeira branca era usada como sinal de trégua entre as batalhas ou mesmo em momentos de rendição. Portanto, é um símbolo carregado de significado bélico. Esta concepção marca sua presença nas discussões sobre políticas públicas para segurança em que o enfrentamento da

violência se dá, quase que exclusivamente, pelo aumento do aparato policial. Tem-se a ilusão de que, quanto mais policial na rua, quanto mais armamento, maior segurança.

6.1.2 A tradição Judaico-cristã

Outra concepção importante a ser referida é aquela que nasce no interior do judaísmo e que depois é retomada e reelaborada pelo cristianismo e que deixa marcas profundas no mundo ocidental.

Imortalizada nos textos bíblicos, esta concepção atribui à palavra PAZ uma pluriformidade de significados. Segundo Guimarães (2005) a expressão *shalom* abrange significados como “*terminar, completar, pagar; pode-se dizer que a palavra significa em geral completude, perfeição, talvez mais precisamente, uma condição à qual não falta nada*” (GUIMARÃES, 2005, p. 99).

Essa noção de completude só é possível através da noção do pacto entre o povo de Israel e seu Deus. Esta ideia de pacto, firmado entre promessas e compromissos assumidos entre Deus e Israel, dá à simbologia da PAZ o significado de aliança. Esta aliança aparece claramente ao longo de todo texto bíblico, como, por exemplo, em Nm 6, 26⁷, Nm 25,12⁸, Is 26, 12⁹.

Dessa tradição nasce um dos principais símbolos da paz, a pomba branca carregando um ramo de oliveira, justamente por ser sinal da nova aliança formada entre Deus e os filhos de Noé.

Dessa tradição herdamos a ideia de que a paz é “presente de Deus”, um dom, algo divino que só é possível quando aceitamos sua vontade. Em nome da paz, muitas vezes, Deus se colocava ao lado do povo de Israel nas inúmeras guerras que este protagonizou para conquistar a terra prometida e defendê-la.

⁷ O senhor volte para ti seu olhar e te dê a paz.

⁸ (O Senhor falando a Moisés para que ele se dirija ao povo) Por isso, dize-lha: Dou-lhe minha aliança para a paz.

⁹ Senhor, tu dispões da paz para nós, és tu quem realizas para nós tudo aquilo que fazemos.

Embora esta concepção possa ser identificada com uma postura passiva e submissa diante da paz, é também possível retirar dos textos bíblicos embriões de importantes simbologias da paz que serão retomadas por outras tradições posteriormente. Entre elas a noção de paz como obra da justiça, como observamos no Salmo 85: *“Justiça e paz se abraçarão”* (Sl 85, 11). Em Isaías 2,3-4 encontramos a belíssima passagem que remonta ao universo escatológico onde lobo e cordeiro pastarão na mesma relva e onde as *“lanças se transformarão em enxadas e espadas em arados. Uma nação não levantará a espada contra outra e não se adestrarão mais para a guerra.”*

6.1.3 A concepção estoica

Esta é outra tradição que influenciou diretamente o cristianismo e nossa cultura e, portanto, está na base do conceito comum de paz.

Para os estoicos, a paz era um “estado da alma, do espírito” (Guimarães, 2005, p. 106). É aqui nesta tradição que a paz ganha sua conotação de repouso e tranquilidade que marca indelevelmente a cultura ocidental.

Esta corrente filosófica surgiu a partir do governo de Augusto, um período histórico no qual a estabilidade social e política de Roma favoreceu certo clima de tranquilidade entre os cidadãos romanos, permitindo-lhes concentrarem-se mais em si mesmos e aspirar à alegria da vida interior e contemplativa. Estar em paz passou a indicar uma condição de espírito. Estar em paz era estar sem problemas, sem conflitos externos ou internos. A compreensão da paz experimenta uma interiorização decisiva enquanto tranquilidade e concórdia da alma.

Poucos séculos mais tarde, a espiritualidade cristã absorvera fortemente esta concepção, como foi possível observar no movimento hesicasta, que marcou o Oriente Cristão, com seu ideal de repouso (Guimarães, 2005).

Esta tradição está presente em movimentos pela paz que priorizam a dimensão interior e intimista do ser humano, descontextualizando-a. Expressões

hodiernas, como “me deixe em paz”, “a paz começa em mim”, encontram aqui sua origem. A grande limitação desta concepção é separar o conceito de paz da realidade humana, como se fosse possível um estado de paz que não passe pelo conflito, inerente a nossa existência.

6.1.4 A concepção platônica-agostiniana

A concepção estoica, impregnada na espiritualidade cristã, séculos mais tarde influenciou decisivamente o mundo cristão através da ideia da tranquilidade da ordem, proposta por Santo Agostinho e inspirada no platonismo.

“Para Santo Agostinho, a paz assume a conotação de repouso harmonioso, ordenado e hierárquico, tornando-se o fim de toda atividade humana” (Guimarães, 2005, p. 108). Para alcançar este estado de ordem e paz, é possível usar os meios necessários, entre eles a própria guerra. Desta forma Santo Agostinho e a própria Igreja Cristã acabam por formular a concepção da “guerra justa”, ou seja, “reconhecem o emprego da violência bélica como meio necessário para restabelecer e manter a paz” (Guimarães, 2005, p. 108).

Com esta base filosófico-teológica, muitas vezes favorecida por uma interpretação belicista das escrituras, estava aberto o caminho para uma concepção simbólica cristã e guerreira da paz, concretizada mais tarde nas cruzadas e na reconquista espanhola, na luta entre católicos e protestantes, nas guerras de conquista das Américas, nas bênçãos eclesásticas para as guerras dos Estados Nacionais.

Esta concepção está ainda muito presente em todos os movimentos pacifistas que não se colocam absolutamente contra a guerra e a violência e, em muitos casos, até as defendem como recurso para a obtenção da desejada paz. Ainda hoje vemos, em muitos grupos bélicos e de repressão, a presença da figura religiosa através da pessoa de um representante da igreja, como um capelão do exército, por exemplo.

6.1.5 A tradição do humanismo renascentista

Com a desintegração do cristianismo medieval e os novos processos políticos e econômicos, como a criação dos estados nacionais, a ascensão da burguesia, o nascimento do capitalismo, o fortalecimento das ciências como expressão maior da racionalidade moderna, a simbologia da paz ganha novos ingredientes.

Com a derrocada do teocentrismo, surge a necessidade de uma justificativa não religiosa da aspiração da humanidade à paz. A primeira dessas tentativas deu-se dentro do que hoje chamamos humanismo cristão em que a ênfase será colocada na ética (GUIMARÃES, 2005, p. 110).

Durante a conquista otomana de Constantinopla em 1453, o mundo cristão se organizava para uma reação, o cardeal e sábio Nicolau de Cusa propunha uma reação contrária. Na sua perspectiva, para uma paz duradoura era necessário que homens sábios e representantes de todas as religiões se encontrassem para discutirem junto um acordo. Essa perspectiva marca uma renovação na simbólica da paz, na qual a dimensão do acordo constitui-se como dominante na determinação da paz.

Outro importante humanista cristão, Erasmo de Roterdã, dá em seu livro, *Querela Pacis*, voz à própria paz para que a mesma diga à humanidade suas interpelações. Neste livro a paz se anuncia como fruto da natureza humana, ou seja, nascemos para a paz, a guerra e a violência são criações nossas. Em outro livro, *A guerra é doce para aqueles que não a fizeram*, Erasmo propõe “*uma desconstrução da doutrina da guerra justa, num esforço de mostrar a possibilidade de construir ética e politicamente a paz*” (GUIMARÃES, 2005, p. 11).

Outro nome do humanismo cristão, Thomas More, principalmente por sua *utopia*, contribui para retomar a centralidade da paz na vida humana:

“Bem, guerrear é uma coisa que os utopianos abominam por inteiro. Dizem que se trata de uma atividade indigna do ser humano, ainda que este a ela se dedique com muito mais frequência do que a maior parte dos animais selvagens. De fato, os utopianos são praticamente o único povo da terra que não conseguem ver nada de glorioso na guerra.” (MORE, 1993, p. 128)

More, através da utopia – um modo de dar concretude ao que ainda não existe –, continua a proposta de Erasmo de explicar um projeto para a paz. Essa mesma prática foi adotada por Francis Bacon que, em seu livro *A nova Atlântida*, cria a ilha de Bensalem (que em hebraico significa filho da paz), lugar onde a humanidade pode concretizar a paz. (GUIMARÃES, 2005, p. 112)

Podemos dizer que o humanismo cristão contribuiu para desconstruir a simbólica romana de paz com sua mediação da guerra, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de construir a paz, ou seja, a paz só é possível mediante um projeto que a viabilize. Tal perspectiva é muito usada nos movimentos de educação para a paz, tornando-se presente em várias de suas propostas, especialmente aquelas que privilegiam a ação. No entanto, esta tradição, ao associar a paz com a ideia de utopia, lança a paz a um ideal distante, difícil de ser alcançado. A paz, nesta conotação, passa a representar um estado inatingível, que nunca existirá de fato a não ser em nossos sonhos e em nossas esperanças. Mais uma vez, a ideia de paz é esvaziada e tornada inócua.

6.1.6 O conceito moderno de paz: a concepção filosófica

A partir do Iluminismo iniciou um forte movimento que buscava uma justificativa racional para a paz. Partindo da ideia da *Paz Perpétua*, muitos filósofos tentaram postular princípios pelos quais esta paz se concretizaria.

O ponto de partida foi a obra de Hugo Grotius (1583-1645), *O direito da guerra e da paz*. Sua contribuição abre caminho para a doutrina da mediação e da arbitragem nas questões de guerra e paz, ao mesmo tempo em que põe fim à doutrina da guerra justa. Após ele, muitos outros filósofos contribuíram com esta concepção ao defenderem o papel do estado e das instituições como mediadores na construção da paz, entre eles destacamos Thomas Hobbes (1588-1679), Espinosa (1632-1677), John Lock (1632-1704).

Esta concepção, ao retirar a ideia de paz do plano metafísico e abstrato, torna a ideia de paz como possibilidade real, fruto do consenso e do acordo humano. A

paz, neste contexto, passa a ser vista como decisão racional. Kant afirma que “a razão, como o poder legislativo, condena absolutamente a guerra como procedimento de direito e torna, ao contrário, o estado de paz, um dever imediato” (1989, p.40-41).

Kant e outros filósofos depois dele passam a postular a necessidade de um pacto, uma aliança entre as pessoas para viverem em paz. Este pacto passa pela criação de instituições político-jurídicas que sirvam de meio para as discussões dos acordos diplomáticos. A paz, portanto, é um processo contínuo, jurídico e histórico. Kant lança as sementes do que no futuro será o parlamento das nações, hoje a ONU.

A partir desta concepção filosófica é que começa a ser utilizada a figura da construção para definir a obra da paz. A paz passou a fazer parte do projeto da humanidade de vencer a barbárie.

Esta tradição tem profunda repercussão no decorrer da história. Depois do 1º Congresso Internacional da Paz, realizado em Londres em 1840, surgiram vários outros eventos e iniciativas. Como exemplos citamos a criação da Liga Internacional Permanente da Paz, fundada em 1867 em Paris e a Liga Internacional da Paz e da Liberdade, fundada em Genebra. Recentemente, podemos citar a criação da ONU e a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948.

O conceito moderno-filosófico da paz baseia-se, portanto, na capacidade humana de operar a paz, de agir em concerto, de construir consenso. Sua principal competência é o **diálogo**, estabelecido a partir da competência comunicativa, ou seja, da construção de sujeitos (pessoas, instituições e estados) capazes de estabelecer diálogo, de escutar o outro e, alicerçados em argumentos racionais, construir um consenso.

Para tal intento, ou seja, para ensinar as pessoas a conduzirem suas condutas pela primazia do diálogo, abdicando de todas as formas de violência como caminho para resolverem seus conflitos, era necessário investir no caminho da educação. Surge, então, a Educação para a Paz como proposta para a construção da cultura de paz.

Embora esta concepção de paz tenha nos dado uma dimensão mais concreta e factível de paz ao inserir em seu sentido a negociação, o pacto, a busca pelo consenso através do diálogo, não podemos deixar de mencionar que, em muitos momentos da história moderna, a paz e as organizações internacionais encarregadas de garanti-la estavam a serviço de interesses políticos e ideológicos de certo número de pessoas e países. Não é o objetivo dessa dissertação aprofundar esta discussão, mas cabe aqui o registro que nenhum conceito de paz é isento de interesses políticos e ideológicos, e que, portanto, é necessário tensionar e questionar sua aplicação constantemente.

6.2 A Educação para a Paz

A Educação para a Paz, embora ainda pouco conhecida e olhada com certa desconfiança, não é nenhuma novidade. É certo que só a partir da primeira grande guerra é que começamos a compreender a Educação para a Paz como conhecimento estruturado do ponto de vista psicopedagógico. Mas suas raízes, ou melhor, sua origem é antiga e podemos dividi-la em duas correntes, uma ligada à não violência e outra de caráter mais pedagógico. Essas duas linhas se desenvolvem paralelamente e se complementam.

6.2.1 O legado da não violência

A não violência é a primeira e talvez a mais firme raiz da Educação para a Paz. Este legado está intimamente ligado a princípios e experiências religiosas.

“O primeiro testemunho histórico da não violência como valor educativo encontramos no Oriente” (Jares, 2002, p. 21). No séc. VI a.C. Maavira, fundador do jainismo, ressalta o valor da “ainsa” (não violência) como valor moral e o máximo valor educativo do homem. Buda une o conceito de “ainsa” e piedade para todos os seres.

Posteriormente encontramos na figura de Cristo e no modo de vida dos primeiros cristãos princípios da não violência. Afirmam os cristãos que, quando Jesus Cristo retirou a espada das mãos de seu apóstolo Pedro, retirou as armas de todos os cristãos. Além disso, o cristianismo, especialmente o primitivo, ressalta valores como a justiça, fraternidade e tolerância.

Num campo mais educativo devemos destacar duas figuras importantes que, a partir da não violência, influenciaram a Educação para a Paz. Estamos falando de Tolstoi e de Tagore (Jares, 2002).

Tolstoi (1828), que manteve uma escola na qual experimentava seus princípios, defendia que a criança devia ser guiada pelo amor e pela não violência, supremo ideal, moral e religioso. “Não se enfureça, mas viva em paz com todos os homens... Não resista ao mal pela violência. Não seja inimigo de ninguém. Ame a Deus e a seu próximo como a si mesmo” (JARES, 2002, p. 23 apud Tolstoi, 1962).

O poeta hindu Rabindranath Tagore (1861) fundou nos arredores de Calcutá a escola Santiniketan, ou a Casa da Paz. Ele via no sistema de castas da Índia os preconceitos existentes e que tal sistema só poderia ser modificado pela educação. Ele acreditava que podemos transformar o mundo com uma nova educação.

Por fim, fazemos referência ao maior teórico e difusor da não violência: Mohandas Karamanchad Gandhi. Fortemente embasado em princípios religiosos, sua não violência apoiava-se em dois conceitos centrais, o *satygraha* e o *ainsa*, isto é, “firmeza na verdade” e a “ação sem violência”. Gandhi ressaltava a coerência que deveria existir entre fins e meios: “o fim está nos meios, como a árvore na semente”, era uma frase que costumava repetir. Tal concepção influenciou a forma de vermos e resolvermos os conflitos. Segundo ele, a paz só existirá quando aprendermos a resolver os conflitos de forma não-violenta. A paz é caminho e meta.

Gandhi mostrou que a paz não é passividade, muito pelo contrário, deve ser construída com esforço e luta. A diferença são os meios que se usam. Assim a não violência se tornou uma poderosa arma para lutar contra a injustiça, opressão e outras formas de aviltamento humano.

6.2.2 A contribuição pedagógica

A segunda linha nasce de uma vertente ligada à educação, de modo especial, através de dois autores que defendiam o respeito às crianças, a união com a natureza e a fraternidade universal. São eles Comenius e Rousseau.

Comenius, que sentiu na pele os horrores da guerra e do exílio, propunha a união mundial e para isso sugeria dois caminhos: a pansofia, ou ciência universal, e a educação. Através de conhecimentos universais, a humanidade aprenderia a solucionar seus conflitos pela demonstração da verdade e, por meio da educação, realizar a união mundial e dessa forma conseguir a paz. Os planos para esta educação foram traçados em “O Caminho da Luz”, escrito na Inglaterra em 1641.

Comenius pensa em quatro rotas de luz indispensáveis. A primeira são os livros gerais sobre educação. A segunda, as escolas que difundem a instrução geral em todos os países para toda a juventude, sem diferença de sexo ou de fortuna. A terceira deve ser um corpo comum, um corpo universal de homens judiciosos de todas as nações, que terão a tarefa de zelar pelo bem comum. Este corpo deve ser um órgão internacional que goze de estima universal (...). A quarta rota de luz deve ser uma língua artificial que será difundida, junto com os idiomas nacionais, no mundo inteiro, o que permitirá às nações conhecer-se e compreender-se melhor, e servirá para expansão da ciência. (Jares, 2002, p. 24)

O discurso de Comenius precede o utopismo pedagógico característico da Escola Nova, pois acredita que, através da educação, podemos construir um novo homem e uma nova humanidade e assim viria uma paz duradoura.

Outro grande antecedente da Educação para a Paz nessa linha pedagógica é J. J. Rousseau, o grande predecessor da Escola Nova. Rousseau acreditava que o homem é naturalmente pacífico, e a criança é boa por natureza, por isso defendia uma educação espontânea e livre. Defendia a liberdade como principal direito do homem. Dizia que “o mais valioso de todos os bens não é a autoridade, mas sim a liberdade. O homem verdadeiramente livre quer apenas o que pode e faz o que lhe agrada. Essa é minha máxima fundamental” (Jares, 2002 apud Rousseau, 1973).

6.2.3 Escola Nova e a Escola Moderna

As formulações dos teóricos referidos acima são consideradas antecessoras do movimento da Escola Nova, ideário de renovação da escola disseminado na Europa e nos Estados Unidos que influenciou o pensamento pedagógico latino-americano na primeira metade do século XX.

A Escola Nova é considerada por Jares (2002) a primeira onda da Educação para a Paz por seu forte utopismo pedagógico:

se a criança é boa por natureza, a guerra é uma invenção do homem adulto; portanto, com uma nova educação, baseada na autonomia e na liberdade da criança, conseguimos formar cidadãos, para os quais a guerra não terá sentido” (Jares, 2002, p. 26).

Maria Montessori, educadora italiana nascida em 1870, é citada por Jares (2002) como referência-chave na conceituação da educação como formadora de uma sociedade pacífica, justamente por fazer da paz meio e fim do processo educativo. Além disso, colocava na educação a única possibilidade de extinguir a guerra. Para ela “construir a paz é obra da educação; a política só pode evitar a guerra” (Montessori, s.d. p. 5 in Jares, 2002, p. 36). Sua visão da humanidade, como uma grande família, como única nação, e sua confiança no poder da infância de transformar a sociedade refletem o pensamento dessa grande educadora em relação à Educação para a Paz.

Outro educador importante, juntamente pelas críticas que fez a escola tradicional e a Escola Nova, é Célestin Freinet, fundador da Escola Moderna. Nascido na França, em 1896, Freinet não aborda o tema Educação para a Paz diretamente, mas seu pensamento pedagógico apresenta temas comuns à Educação para a Paz, tais como a cooperação, a integração, a aceitação da diversidade individual e cultural, bem como o interacionismo (Jares, 2002).

Sua filosofia diferencia-se da Escola Nova principalmente na ênfase direcionada às forças sociais e políticas da sociedade, insistindo que somente a revolução social daria valor à educação nova. Sua Pedagogia do Bom Senso

convida o professor a sair de seu autoritarismo e, guiado pela liberdade, formar os construtores da sociedade fraterna do amanhã. Sua proposta pedagógica de intercâmbio, correspondência interescolar, democracia, resolução de conflitos, dentre outras práticas adotadas na comunidade educativa, mostra-se, segundo Jares (2002), coerente com as propostas e didáticas da Educação para a Paz.

6.2.4 Organização das Nações Unidas e UNESCO

Com o fim da segunda grande guerra, políticos, pensadores, educadores e cidadãos em geral discutem novamente a importância e a relevância de fazer da educação um dos principais meios de prevenção de novas catástrofes. Assim começa, segundo Jares (2002), a segunda onda da Educação para a Paz: campanhas de estímulo e disseminação da Educação para a Paz através da ONU e da UNESCO.

Assim, a fundação da ONU, em 1945, e a criação da UNESCO, em 1946, serviram como impulsionadoras no desenvolvimento de pesquisas e projetos afirmativos da Educação para a Paz e para os Direitos Humanos. A própria constituição da UNESCO, com seu célebre preâmbulo, vai anunciar a preocupação em fazer da educação a grande ferramenta para a formação de uma humanidade que saiba conviver pacificamente e que tenha seus valores alicerçados na dignidade humana.

Os Governos dos Estados partes da presente Convenção, em nome dos seus povos, declaram: Que, como as guerras nascem no espírito dos homens, é no espírito dos homens que devem ser erguidas as defesas da paz; Que o desconhecimento recíproco dos povos tem sido sempre, através da história, causa da desconfiança entre as nações, daí resultando que as disputas internacionais tenham, na maior parte dos casos, degenerado em guerra; Que a grande e terrível guerra agora terminada se tornou possível pela negação do ideal democrático de dignidade, igualdade e respeito pela pessoa humana e pela proclamação, em vez dele e mediante a exploração da ignorância e do preconceito, do dogma da desigualdade das raças e dos homens; Que a difusão da cultura e a educação da humanidade para a justiça, a liberdade e a paz são indispensáveis à dignidade humana e constituem um dever sagrado que todas as nações devem cumprir com espírito de assistência mútua; Que uma paz fundada exclusivamente sobre acordos políticos e econômicos, celebrados

entre governos, não conseguirá assegurar a adesão unânime, duradoura e sincera de todos os povos e, por conseguinte, para que a paz subsista, deverá assentar na solidariedade intelectual e moral da humanidade. (ONU, 1945, p. 109)

A educação, nesta perspectiva, constitui lugar privilegiado de se construir as “defesas da paz”, ou seja, desenvolver a compreensão de que a intolerância está na raiz de todas as guerras e de todas as violências, inclusive as cotidianas, e que através da educação é possível desenvolver uma nova matriz intelectual e moral, uma nova cultura alicerçada no respeito às diferenças, na justiça e no aprimoramento das relações sociais. E é justamente neste ponto que a Educação para a Paz e a Educação em Direitos Humanos se conectam profundamente: ambas partem do princípio que a justiça social é condição necessária e primordial e que através da educação é possível construir uma nova cultura.

Nenhum ser humano nasce odiando o outro. O ódio, a intolerância, a intransigência são construções culturais, portanto são aprendidas. E, se os homens aprendem a odiar, também podem aprender a tolerar e a respeitar. É alicerçada nesta premissa, que se ancora a Educação em Direitos Humanos e a Educação para a Paz.

Embora presentes em muitos momentos ao longo da história da educação, a Educação para a Paz e a Educação em Direitos Humanos ganham um novo sentido e uma nova dimensão a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos.

A proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos foi um marco importante e fundamental para consolidar as aspirações pacifistas tanto no sentido de legitimar e confirmar os esforços de compreensão internacional, como o de oferecer à Educação para a Paz uma nova e fundamental dimensão: os direitos inalienáveis da dignidade humana. Segundo Guimarães, a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos influenciou consideravelmente a conceituação da Educação para a Paz no período pós-guerra, conferindo-lhe uma “perspectiva educativa globalizante que transcende os limites dos ramos especializados consagrados especialmente ao estudo dos diferentes aspectos da problemática geral, da qual depende a manutenção da paz” (Guimarães, 2005 p. 49).

É importante referir e reforçar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos é produto de séculos de discussão e construção a respeito da definição do que é o ser humano e nos infindáveis movimentos de resistência contra o aviltamento humano e todas as formas de opressão e violência. Como afirma Solon Viola (2007), os direitos humanos não são resultado de um ordenamento jurídico ou um decreto, mas a construção dos múltiplos movimentos sociais. Movimentos esses que, na sua luta contra tiranias e opressões, mantiveram vivos os anseios de liberdade e dignidade.

Segundo Jares (2002) e Guimarães (2005), os primeiros esforços da UNESCO foram dirigidos em construir uma educação para a compreensão internacional. Esta educação foi definida na Conferência Geral de 1947, e seu foco se centrava na ideia de promover o intercâmbio e as inter-relações entre diferentes povos para “ensinar como vivem outros povos; reconhecer a contribuição de cada nação ao patrimônio comum da humanidade; organizar os estabelecimentos escolares para a aprendizagem da democracia, liberdade, igualdade e fraternidade (...)” (Jares, 2002, p. 58).

Em 1974, iniciou-se uma segunda fase, marcada pelo lançamento do documento *Recomendações sobre educação para a compreensão internacional, cooperação e paz e educação relativa aos direitos humanos e liberdades fundamentais*, elaborado pela 8ª Conferência Geral da UNESCO em Paris. Nesta segunda fase a Educação para a Paz passou a ter os seguintes objetivos:

Introduzir na educação uma dimensão internacional; promover a compreensão e o respeito a todos os povos, a todas as etnias e a todas as culturas de seus valores e modos de vida; criar ou reforçar a consciência da interdependência de todos os povos e nações; criar ou reforçar a capacidade de comunicar-se com os outros; consolidar a consciência não somente dos direitos, mas também dos deveres; encorajar a compreensão da necessidade da solidariedade e da cooperação internacionais; suscitar e estimular a vontade entre os indivíduos de contribuir para a resolução de problemas de suas comunidades, países e mundo. (UNESCO, 1974 in Guimarães, 2005, p. 50)

A terceira fase desta tradição é marcada pelo conceito de cultura de paz que inicia com a divulgação do documento *Declaração e plano de ação integrada sobre*

Educação para a Paz, os direitos humanos e a democracia, da 28ª Assembleia Geral da UNESCO, Paris, 1995. Seu principal foco é desenvolver os valores universais e os tipos de comportamento sobre os quais se funda uma cultura de paz.

A partir de então, o conceito de cultura de paz ganha respaldo. Tanto que a ONU proclamou o ano 2000 como o *Ano Internacional por uma cultura de paz* e a década passada, de 2001-2010, a *Década internacional por uma cultura de paz e não violência para as crianças do mundo*. Em 1999, a Assembleia Geral aprova a *Declaração e programa de ação sobre cultura de paz*, em que reconhece que “a paz requer um processo positivo, dinâmico e participativo em que se promova o diálogo e se solucionem os conflitos com um espírito de entendimento e cooperação mútuos” (ONU, 1999, p. 2). Também se define cultura de paz como

(...) um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; no pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não ingerência nos assuntos que são, essencialmente, de jurisdição interna dos Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional; no pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; no compromisso com a solução pacífica dos conflitos; nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presentes e futuras; no respeito e promoção do direito ao desenvolvimento; no respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens; no respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz. (ONU, 1999, p. 3)

Este conceito de cultura de paz adquiriu dimensão pública e notória divulgação através, especialmente, da campanha intitulada *Manifesto 2000 para uma cultura de paz e não violência (Anexo 2)*. Este instrumento foi elaborado por um grupo de ganhadores do prêmio Nobel da Paz e interpelava as pessoas para que assumissem, individualmente, sua responsabilidade na construção da cultura da paz. O Manifesto 2000 arrecadou cerca de cem milhões de adesões.

Esta concepção de cultura da paz e o importante papel da ONU e da UNESCO fizeram que muitas iniciativas acontecessem no desenvolvimento da Educação para a Paz, no mundo e no Brasil, especificamente. Múltiplas iniciativas, que vão desde programas públicos¹⁰ até iniciativas locais, em espaços formais e não-formais de educação, buscam consolidar e formar a cultura de paz. Tanto nas Escolas Associadas¹¹, como em diversos outros projetos desenvolvidos sobre a tutoria da UNESCO, a repercussão de conceitos como cultura de paz está presente em muitos espaços sociais, desde empresas, ONGs, Associações Comunitárias, partidos políticos e sistemas de educação (Guimarães, 2005, p. 56).

6.2.5 Paulo Freire: um Educador para a Paz

Apesar de no Brasil a Educação para a Paz ser um conteúdo relativamente novo e poucas pesquisas sobre este assunto tenham sido produzidas, encontramos aqui um dos mais importantes referenciais contemporâneos sobre esta temática: Paulo Freire.

Como sabemos, Freire, nascido no Brasil em 1921, fez grandes contribuições teóricas que impactaram fortemente a educação e, de modo especial, a educação popular. Freire propôs uma educação popular baseada na conscientização, na colaboração, na participação e na responsabilidade social e política dos sujeitos envolvidos. Freire (1996) insere a educação no âmbito ético e político, retirando sua suposta “neutralidade” perante a História. Assim educar é conscientizar para que o sujeito assuma seu papel na mudança social. Educar é ajudar o educando a dizer sua palavra, se colocar como protagonista do mundo e da história

(...) o mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como

¹⁰ Falaremos de programas públicos sobre cultura de paz num subcapítulo abaixo.

¹¹ Em 1953 a UNESCO lançou o Programa das Escolas Associadas, constituindo uma rede de escolas comprometidas em apresentar às crianças e aos jovens os princípios que sustentam uma cultura de paz e o respeito aos direitos humanos. Estas experiências foram compiladas em duas importantes publicações: educação para a compreensão internacional: exemplos e sugestões para professores (1959), e a compreensão internacional na escola (1965).

sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas sou sujeito igualmente, no mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (Freire, 1986, p. 76-77)

Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido* (1986) e na *Pedagogia da Esperança* (1992), nos mostra o grande poder da palavra. É operando a palavra que nos tornamos sujeitos e, como tais, capazes de ler e escrever a história. Ao dizer a sua palavra, o sujeito cria/recria o mundo, e, ao fazê-lo, cria/recria a si mesmo, num processo contínuo e infundável de autoconstrução e desconstrução. É nesse processo que acontece a emancipação. Freire nos ensina que o construir-se, o biografar-se, o existenciar-se só é possível através da autonomia e de uma relação ética com o outro. Ao falar sobre libertação, ele afirma: ou ela é um processo coletivo, ou não será verdadeiramente autêntica. O diálogo só é possível entre iguais.

Talvez por isso, Freire alicerce a possibilidade do diálogo autêntico na premissa da existência de um horizonte ético, que trate o outro em sua alteridade, não coisificando-o como faz a maior parte do discurso escolar:

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sina de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho? A autossuficiência é incompatível com o diálogo. (Freire, 1986, p. 80)

Paulo Freire afirma que nossa humanidade se constrói pela palavra. Ele coloca homens e mulheres como protagonistas na construção de suas próprias histórias. Sujeitos autores, capazes de dizer o seu mundo e, dizendo-o, reconstruí-lo. Ele, de modo exímio, nos apresenta a principal ferramenta desta construção: o diálogo. É pela educação dialógica que o sujeito empodera-se ao dizer a sua

palavra. Lembramos que a palavra aqui é entendida como ação. Ação que humaniza.

A emancipação, ou humanização como conceitua Freire (1986), não acontece na consciência, mas no diálogo. É no diálogo, no encontro entre iguais que se problematiza o mundo, que a consciência se constrói.

O diálogo é a essência da emancipação humana, é sempre uma relação de iguais mediatizados pelo mundo. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (Freire, 1986, p.78)

Outra colaboração importante deixada por Freire é sua forte e contundente crítica à educação bancária, que silencia e, assim, anula o educando. Para o autor, a educação bancária está a serviço da opressão, da cultura do silêncio.

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação. Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’, a ‘educação bancária’ mantém e estimula a contradição. (Freire, 1986, p.59)

Ao ser a única a proferir o discurso, a escola retira do educando a sua palavra. Ao fazer isso, o discurso escolar torna-se a palavra oficial e acaba por inculcar no educando uma visão de mundo, de sociedade e de homem. É o relato de uma história única repetida inúmeras vezes. Para aqueles que não acatam os discursos escolares, uma única opção: a exclusão como não apto, como incapaz, sem ‘forma-ação’. Para “ser alguém na vida”, nossos educandos silenciam, acatam, aceitam. Esta é a postura da anulação. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1986, p. 78). Quebrar o silêncio é se firmar e afirmar diante do mundo e da história.

(...) o tempo sem limites de que precisava para amainar a necessidade de dizer a sua palavra. Era como se, de repente, rompendo com a “cultura do silêncio”, descobrissem que não apenas podiam falar, mas, também, que seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo, era uma forma de refazê-lo. (Freire, 1992, p. 40)

Dizer sua palavra não é, na teoria freiriana, um ato isolado ou individual, mas um processo coletivo que exige o reconhecimento do outro. É um processo que se dá no diálogo, no reconhecimento das diferenças, da alteridade. Inclusive entre educadores e educandos.

O diálogo não nivela, não reduz um ao outro. (...) implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua.

Não há diálogo, no espontaneísmo, como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender (...). (Freire, 1992, p. 118)

Em Educação para a Paz, o pressuposto da dialogicidade é fundamental, assim como a consciência do inacabamento e, com isso, a história aberta para construção, argumentos presentes na teoria freiriana. Nessa aproximação encontramos aspectos muito especiais da história de Paulo Freire que reforçam a relevância de Paulo Freire como um Educador para a Paz:

Não foi por acaso, nem por motivos outros, que Paulo foi indicado para o Prêmio Nobel da Paz, em 1993. Foi por esta sua postura de coerência impregnada de generosidade, mansidão e respeito diante das diferenças étnicas, religiosas, políticas; por sua tolerância autêntica diante das diversidades de posturas e leituras de mundos culturais dos homens e mulheres no mundo; por seu comportamento de cuidado ético com as vidas; por sua luta incessante pela Paz através da sua compreensão de educação para a autonomia e libertação (FREIRE, 2006, p.388).

A pedagogia freireana traz aspectos necessários entre utopia e possibilidades concretas, na medida em que coloca homens e mulheres como protagonistas na construção de suas próprias histórias e, assim, da história coletiva. Isso nos faz acreditar que uma Cultura de Paz e, ainda, uma Educação para a Paz sejam questões viáveis de construção no cotidiano e nos processos educacionais. Como afirma Ana Maria Freire:

[...] para Paulo a Paz não é um dado dado, um fato intrinsecamente humano comum a todos os povos, de quaisquer culturas. Precisamos

desde a mais tenra idade formar as crianças na “Cultura da Paz”, que necessita desvelar e não esconder, com criticidade ética, as práticas sociais injustas, incentivando a colaboração, a tolerância com o diferente, o espírito de justiça e da solidariedade (2006, p.391).

Por fim, Freire nos ajuda a compreender que a paz não é uma condição natural, assim como não é a violência, ambas são processuais e construídas. Sendo assim, parece aceitável que se explicita um corpo de conhecimento que pense a paz, na educação e na formação de professores, como um conjunto de saberes, práticas e experiências passíveis de reflexão, análise e sistematização. Saberes e práticas que nos auxiliam a desvelar o mundo.

Não foi por acaso que Paulo Freire ganhou em 1986 o prêmio da UNESCO de Educador para a Paz. No seu discurso de agradecimento, nos deixou a síntese do que ele entende por educar para a paz:

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes aprendi, sobretudo, que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenda a miopizar as suas vítimas (Freire, 2006, p.388).

Esta afirmação de Paulo Freire, que nos serve como inspiração para o presente trabalho¹², nos ajuda a perceber que um trabalho na área de Educação para a Paz não deve limitar-se a abordagens reducionistas de qualquer ordem, seja ao considerar a discussão sobre valores como ingênuas, ou ao se normatizar excessivamente a discussão em temas fechados como olhar apenas estatisticamente para violência, bullying, agressões, incivildades, ou qualquer outra problemática, sem considerar contextos sociais e culturais.

6.2.6 Algumas metas em Educação para a Paz

¹² Escolhemos a citação acima como epígrafe desta dissertação justamente pelo profundo sentido que ela representa para todos que dedicam suas vidas na construção da paz e da justiça social.

Embora a Educação para a Paz constitua-se num conceito abrangente, abrigando as mais diversas experiências, tanto na educação formal como na não-formal, sob os mais diversos títulos, podemos constatar um núcleo comum de preocupações. Como referência conceitual, apoiamo-nos nas diretrizes da UNESCO para uma Cultura de Paz e listamos abaixo algumas metas educacionais que precisam ser almeçadas pela Educação para Paz. Tais referências foram construídas pela ONG Educadores para Paz, entre os anos de 2002 a 2006, grupo do qual fiz parte. São elas:

- a) *Criar referenciais não-violentos e fortalecer conexões.* A Educação para a Paz apresenta-se como um espaço em que as pessoas firmam-se como pacifistas, inserindo-se no quadro global da humanidade que caminha para a paz e fazendo repercutir para o seu cotidiano aquilo que é a busca das pessoas comprometidas com a paz no mundo. Fundamentalmente, torna-se uma experiência de descoberta e de articulação com o movimento pacifista e de suas múltiplas frentes, como a luta contra o armamentismo, o movimento de objeção de consciência e de desobediência civil, o esforço de solidariedade para fim dos conflitos, os trabalhos de Educação para a Paz e as ações em defesa da vida e em prol da cidadania.
- b) *Formar consenso para a paz.* A Educação para a Paz é um espaço de debate, diálogo e negociação para que a humanidade opere um consenso em torno da paz, como operou, por exemplo, em torno dos direitos humanos. Como muito bem afirmou Joddy Willians, prêmio Nobel da paz 1997 por seu trabalho para eliminação das minas terrestres: “A paz já não é uma expressão da vontade dos poderosos, mas uma expressão da vontade coletiva de se viver em paz. Todos juntos somos uma superpotência!”
- c) *Fortalecer pessoas para serem ativistas de não violência.* A possibilidade da paz funda-se na habilidade humana, não apenas para agir, mas para agir em concerto, constituindo-se em uma das mais decisivas experiências humanas. Autores, como Hannah Arendt, chamam a isto de poder, entendendo-o não

como prerrogativa do Estado ou dos grupos dominantes, mas como condição da própria humanidade. A Educação para a Paz apresenta-se, assim, como espaço de empoderamento, isto é, o fortalecimento da capacidade de poder que todos temos como caminho de superação da violência.

- d) *Abolir preconceitos e estereótipos.* A cultura de violência, como construção humana, fundamenta-se nos preconceitos e estereótipos que produz. O reconhecimento e a crítica a ambos – e à sua força de falsear a realidade – constituem um passo importante para a solidariedade e cidadania mundial.

- e) *Instrumentalizar a resolução não-violenta de conflitos.* Tradicionalmente, o conflito costuma ser encarado como algo ruim e negativo. No entanto, o conflito não é, em absoluto, obstáculo a uma cultura de paz. Os conflitos são inerentes aos processos sociais e são forças propulsoras básicas da sociedade, bem como se constituem em fatores do crescimento humano. A resposta que se dá aos conflitos é que os torna negativos ou positivos, construtivos ou destrutivos. A questão é como resolvemos os conflitos, se por meios violentos ou não-violentos. “Para construir uma cultura de paz, é preciso mudar atitudes, crenças e comportamentos, até se tornar natural resolver os conflitos de modo não-violento (por meio de acordos) e não de modo hostil”. (MALDONADO, Maria Tereza, p. 96)

- f) *Diminuir o potencial de agressão.* Há uma diferença entre agressividade e violência. A agressividade constitui-se como a força vital de cada pessoa, necessária para superar os obstáculos e limitações próprios do cotidiano. “A sua ausência provoca passividade. Em princípio ela é neutra, mas através de condicionamentos sócio-culturais (educação, trabalho, história ou sistema social) provocam comportamentos violentos ou não-violentos” (AGUILLERA, Beatriz et alii. Educar para la paz. Madrid: Centro de Investigación para la Paz). O importante, então, é trabalhar esta energia de forma construtiva, diminuindo o potencial de agressão.

g) *Criar aversão à violência.* Segundo Boaventura de Souza Santos, o pensamento crítico, para ser eficaz, tem de assumir uma posição paradigmática para, partindo de uma crítica radical do paradigma dominante, tanto dos seus modelos regulatórios como dos seus modelos emancipatórios, desenhar os primeiros traços dos horizontes emancipatórios em que eventualmente se anuncia o paradigma emergente. Trata-se de fortalecer uma atitude crítica a esta cultura de violência que nos é imposta, fornecendo instrumental para perceber como a violência e o militarismo atuam em diversos canais, como, por exemplo, nos meios de comunicação, brinquedos e jogos de guerra.

Dessa forma, a Educação para a Paz apresenta-se como um dos mapas sociais que possibilitam orientações novas, reorientações e mudanças de posicionamentos em relação à violência e, ao mesmo tempo, um espaço no qual as pessoas firmam-se como militantes pacifistas e de direitos humanos, inserindo-as no quadro global da humanidade que caminha para a paz, tornando-se uma experiência de descoberta e de articulação com as múltiplas frentes de promoção dos novos paradigmas.

6.3 Políticas Públicas em Educação para Paz

Muitas experiências em Educação para a Paz têm sido produzidas no Brasil. Experiências visando à construção de uma cultura de paz, à prática da cidadania, ao combate das violências e incivildades, à educação em direitos humanos e a outras temáticas que têm sido desenvolvidas em vários ambientes educativos, públicos e privados.

Milani (2004) identificou e analisou práticas desenvolvidas por organizações educacionais brasileiras, cujo foco tenha sido o enfrentamento da violência e/ou a promoção da cultura da paz. Em sua pesquisa, o autor revela que estas experiências, embora ecléticas e de diferentes modelos, têm em comum a construção de “modelos de prevenção e priorização de estratégias de ação” através

de um engajamento efetivo dos atores sociais. Segundo o autor, os processos dialógicos e interacionais, bem como os conteúdos programáticos das experiências estudadas, oportunizam a reflexão e o exercício de valores, como o respeito às diferenças e o serviço à coletividade, por meio do fortalecimento da identidade pessoal e cultural.

Além dos projetos em Educação para a Paz, podemos destacar a elaboração de recursos didáticos construídos especificamente para este fim. São nacionalmente conhecidos, pois tiveram ampla distribuição o material chamado “Geração da Paz: em um mundo de conflitos e violência” e “Sair do Papel: cidadania em construção”, produzidos e distribuídos com o apoio e em parceria com o Ministério da Educação, UNESCO, Unicef, entre outros. O material “Paz: como se faz? Semeando à cultura de Paz nas escolas” de Diskin e Roizman (2002) também aborda a construção da paz e é dirigido ao público infanto-juvenil.

Outras experiências conhecidas que destacamos é a publicação do Movimento Paz Espírito Santo, intitulada “Escolas em Paz” e da ONG Londrina Pazeando, “Ideias dos estudantes de Londrina para uma Cultura de Paz”.

Outra experiência que é preciso destacar é a da ONG Educadores para a Paz, do Rio Grande do Sul, dedicada à formação de educadores para a Paz que, em parceria com a UNESCO, capacitou mais de 1200 educadores na metodologia de Educação para a Paz em cursos de 60 horas, realizados em formato de oficina. Além disso, a ONG apoiava a criação de projetos escolares em Educação para a Paz.

Também, no Rio Grande do Sul, é importante destacar o projeto Institucional da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, chamado “PAZ, É A GENTE QUE FAZ”. Entre muitas de suas ações, o projeto realizava formação de lideranças comunitárias em Cultura da Paz em todo o estado do Rio Grande do Sul.

Em âmbito nacional, é preciso fazer referência ao *Programa Ética e Cidadania- Construindo Valores na Escola e na Sociedade*¹³, desenvolvido pelo

¹³ Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13607> acessado em 09/10/2011

Ministério da Educação e pela Secretaria Especial de Direitos Humanos. Este programa visa a consolidar práticas pedagógicas que conduzam a vivência plena da liberdade, da convivência social, da solidariedade humana e da promoção da inclusão. O programa tem como principais eixos: ética, convivência democrática, direitos humanos e inclusão social. Segundo o Programa:

Toda criança e todo jovem têm o direito de aprender o sentido da cidadania na sua concepção mais ampla. Portanto, é dever da escola ensinar e agir fundamentada nos princípios da democracia, da ética, da responsabilidade social, do interesse coletivo, da identidade nacional e da própria condição humana.

O Programa Ética e Cidadania - Construindo Valores na Escola e na Sociedade é o reflexo desses compromissos e o campo no qual se espera consolidar práticas pedagógicas que conduzam à consagração da liberdade, da convivência social, da solidariedade humana e da promoção e inclusão social.

Não se trata de um programa a ser anexado aos currículos; é, sobretudo, o espaço onde as crianças possam aprender a viver a complexidade dos dias atuais e onde os educadores e inúmeros outros agentes sociais possam praticar e difundir os princípios da vida cidadã.¹⁴

O Programa *Abrindo Espaços: Educação para a Cultura de Paz*, desenvolvido pela UNESCO, também tem sido implementado em vários estados do país desde o ano 2000 (Noletto, 2008).

No ano 2000, no marco do Ano Internacional para uma Cultura de Paz, a Representação da UNESCO no Brasil lançou o Programa *Abrindo Espaços: educação e cultura para a paz*, cuja estratégia central consiste na abertura das escolas públicas nos fins de semana para oferecer aos jovens e à comunidade atividades de esporte, arte, cultura, lazer e formação inicial para o trabalho. (Noletto, 2008, p. 53)

O programa usa a estratégia de abertura das escolas nos finais de semana em comunidades em situação de vulnerabilidade social. Visa a contribuir para a construção de espaços alternativos onde se possa colaborar para a construção da cidadania por meio de atividades socioculturais, esportivas e de lazer, com

¹⁴ Disponível em < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13607> acessado em 09/10/2011.

consequente redução da violência. Um dos principais objetivos do programa é a inclusão através de ações afirmativas:

O sentido de tal proposição ganha mais força se considerado o cenário de desigualdades e o modelo de desenvolvimento excludente e concentrador de rendas que prevalece no mundo contemporâneo. Nessa perspectiva, o principal objetivo da educação é o desenvolvimento do homem, entendendo que a realização do ser humano é algo que acontece em instâncias e espaços variados e por meio de distintos processos de interação com a informação, o conhecimento, as pessoas e a sociedade. Tal concepção de educação leva em conta ainda a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, fomentando o diálogo e a compreensão entre os diferentes e funcionando como uma espécie de antídoto à exclusão, criando condições para a ampliação da participação. (Noletto, 2008, p. 44)

A primeira experiência do projeto aconteceu no ano 2000, no estado do Rio de Janeiro, com o nome: “Escolas da Paz”. Hoje o programa, que supõe a parceria das diferentes esferas públicas, municípios, estados e federação, está presente e atuante em diversos estados, e as avaliações mostram números significativos da redução da violência além de qualificar a relação da comunidade com as escolas participantes.

7 A PAZ E A ESCOLA SOB OS GOLPES DO MARTELO

A exemplo de Nietzsche, em *Crepúsculo dos Ídolos*(1996), em que usa a expressão “filosofar aos golpes do martelo” para designar seu exercício filosófico de crítica radical às “verdades” de seu tempo, quero colocar a escola e a paz sob total suspeita.

Meu exercício aqui é, além de questionar crenças e utopias em relação à Paz e à Escola, buscar elementos teóricos que possibilitem tensionar estes termos. Refletir sob os golpes do martelo significa afirmar que é preciso quebrar antigos discursos e ecos do passado para poder, com crítica e rigor, escutar as autênticas vozes que emanam da instituição escolar, objeto desta pesquisa. Como afirma Nietzsche

“ (...) Há mais ídolos que realidades no mundo: este é meu mau olhado para este mundo, este também o meu mau ouvido... Fazer vezes perguntas com o martelo, e ouvir talvez, como resposta, aquele famoso som oco que nos revela umas entranhas cheias de ar – que delícia para quem tem ainda ouvidos para além dos ouvidos – para mim velho psicólogo e caçador de ratos, ante o qual ter que deixar ouvir o seu som cabalmente aquilo que queria permanecer em silêncio.” (Nietzsche, 1996 p. 15 e 16)

7.1 As impossibilidades da Paz

Para além de minha própria ingenuidade, é preciso questionar sobre os vários sentidos que a paz, ao longo da história, recebeu. Além disso, é necessário questionar a própria possibilidade de a modernidade garantir a paz e a que custo. Infelizmente temos que compreender que a paz poucas vezes conseguiu ser pacífica. Pelo contrário, em muitos momentos seu uso se deu para justificar violências e guerras, explorações e aviltamentos ou para formatar corpos dóceis e

débeis, treinados e educados para aceitarem de modo conformado a realidade, por mais perversa que ela possa ser.

Primeiramente é preciso dar-se conta do esgotamento das promessas de paz. Todas as promessas da modernidade em relação à paz não foram cumpridas, como, por exemplo, as elencadas por Kant em seu “à paz perpétua”. Boaventura de Sousa Santos nos ajuda a entender que estas promessas, além de não serem cumpridas em nome da própria “paz”, violências e aviltamento, se agravaram:

No que respeita a promessa da paz perpétua que Kant tão eloquentemente formulou, enquanto no século XVIII morreram 4,4 milhões de pessoas em 68 guerras, no nosso século morreram 99 milhões de pessoas em 237 guerras. Entre o séc XVIII e o século XX a população mundial aumentou 3,6 vezes, enquanto os mortos em guerras aumentaram 22,4 vezes. Depois da queda do muro de Berlim e do fim da guerra fria, a paz que finalmente muitos julgaram possível tornou-se uma cruel miragem em face do aumento nos últimos seis anos de conflitos entre Estados e, sobretudo, no interior dos Estados (SANTOS, 2000, p. 24)

Por mais que a Paz tenha circulado em vários discursos, muitas vezes colada a ideais como a democracia, o desenvolvimento e o progresso, como se um não existisse sem o outro, o que ocorreu de fato foi que o desenvolvimento científico e tecnológico sempre esteve a serviço muito mais das guerras e das violências do que na construção de uma realidade justa e fraterna.

(...) A promessa de uma paz perpétua, baseada no comércio, na racionalização científica dos processos de decisões e das instituições, levou ao desenvolvimento tecnológico da guerra e ao aumento sem precedente do seu poder destrutivo.” (SANTOS, 2000, p. 56)

Portanto, o termo PAZ não se reduz a um único sentido e a um único uso. Muitas vezes este termo é usado apenas como alternativa platônica de recuperar certa unidade perdida ou um estado harmônico que fora rompido. É como se a paz pudesse reestabelecer certa identidade unitária diante da fragmentação do mundo. O conceito de paz passa a ser entendido como objeto a ser alcançado, a ser tomado posse e irradiado aos demais. Talvez por isso, o termo paz nos remeta constantemente a outro tempo, fora do presente, ou lembre um certo tempo pré-histórico no qual todos viviam harmoniosamente, portanto anterior à violência, ou

nos remete a um futuro em que a violência seria superada. A paz passa a ser usada como negação da fragmentação e imanência do mundo. Neste sentido a paz passa a ser utilizada como afirmação universal absoluta, como processo totalizador. Excluem-se dessa perspectiva todas as tensões, conflitos, lutas. Portanto uma paz inexistente, exilada por definitivo no mundo da metafísica.

Assim ocorre o que Brandão chama de fetichização da paz: “Em primeiro lugar por torná-la como uma coisa, uma entidade, algo constituído e dado a ser apenas vivido, compartilhado; uma espécie de milagre a espera de seus homens”(BRANDÃO, 1995, p. 55). Esse uso hegemônico se impõe justamente pelo vazio de propostas e definições.

Tal concepção retira da paz toda possibilidade de fazer frente às realidades perversas do mundo neoliberal. No seu caráter irenista¹⁵, o uso da paz desconsidera as tensões existentes, a origem e a profundidade dos conflitos, o jogo de força e de poder presentes na sociedade e no mundo.

Esta “Paz de cemitério”¹⁶, que tem em sua simbologia a pomba branca, é imaculada demais para fazer frente às atrocidades do mundo. A pomba é inofensiva demais para fazer frente à indústria, aos armamentos, ao lobby das armas, ao capitalismo desenfreado, a exploração da miséria e tantas outras violências.

Segundo Guimarães, o ocidente exilou o conceito de paz ao mundo racional: a paz é meramente um ente da razão, um conceito metafísico (2005, p. 170). Sendo assim, a paz não é mais possível de ser pensada, discutida, projetada e concretizada. Em sua abstração, não tem força de conduzir, modificar, empolgar, ou seja, é o mesmo que nada. É mais fácil concretizar a ideia de guerra do que a de paz, de forma que a noção de paz parece estar condenada ao vazio. A educadora inglesa Fell, ao constatar que as crianças de seu país associavam com guerra e conflito palavras como atrevido, aventura, herói, enquanto que vinculavam ao termo paz palavras como branco, pomba e silêncio, conclui que existe “uma alarmante

¹⁵ O termo *irenismo*, proveniente da linguagem religiosa, designa a tentativa de estabelecer a paz e a concórdia passando por cima das questões divergentes, numa acomodação fácil.

¹⁶ Termos usado por Marcelo Rezende Guimarães (2005) para expressar esta paz que não existe, pois não é humana, visto que toda relação humana é composta de conflitos e jogo de poder.

inconsequência entre a qualidade da reflexão sobre a guerra e aquela consagrada à paz, fazendo com que as crianças tenham imagens positivas de guerra, enquanto suas imagens de paz são débeis e passivas” (FELL, 1993, p. 97 in GUIMARÃES, 2005, p.171).

Percebo, no cotidiano das escolas, por exemplo, como continuamos a alimentar este processo de idealização da paz. Primeiro porque usamos de modo genérico e superficial os símbolos ocidentais da paz, como pombas e bandeiras brancas, sem discutir sua gênese e seu significado. Em segundo, porque temos a tendência de trabalhar a paz na sala de aula através de ações pedagógicas superficiais (desenhar pombas brancas, escrever a palavra paz, fazer murais, usar camiseta branca...) valorizando mais sentimentos difusos do que de fato linhas de ação e compromisso com alguma mudança.

Outra grande dificuldade relacionada ao termo é que existe em nossa cultura uma tendência de excluirmos do sentido da paz seu aspecto relacional, social, cultural e enfatizarmos seu lado subjetivo e moralista. A paz é ensinada como atributo da moral, a paz interior, sinônimo de equilíbrio, harmonia pessoal, tranquilidade do caráter. Assim, a paz nada mais é do que a aquisição de certos valores morais que deixariam a pessoa mais “pacífica”, ou seja, mais dócil e calma. Qual o propósito de forjar consciências pacíficas e dóceis? Mais uma vez vemos que a paz é usada como ferramenta de controle e assujeitamento.

Outro ponto a ser considerado é o uso etnocêntrico do conceito de paz. Quando falamos de paz, de que paz falamos? Usamos corriqueiramente o termo como se existisse uma única paz, um único estado de paz. Esta paz que tanto usamos nada mais é do que um conceito imposto pela lei do mais forte, do mais “civilizado”, do mais “evoluído”. A paz deixa, nesta perspectiva, de considerar todas as diversidades e impõe uma uniformidade de sentido.

O conceito de paz que se firmou na nossa cultura é, na verdade, o conceito ocidental de paz e que está aliado ao modelo civilizatório que se implantou pela força e pela violência.

O fato de o branco ser a cor da paz para o ocidente não de todo deixa de ter conexões com o fato de essa mesma civilização ser constituída a partir da hegemonia da raça branca.(...) inegavelmente os símbolos utilizados são marcados por uma certa tradição civilizatória, como a bandeira branca e a pomba. (GUIMARÃES, 2005, p. 155)

O uso etnocêntrico da noção de paz faz com que anulemos várias outras concepções que poderiam enriquecer seu sentido, como, por exemplo, a simbologia da Wipalla – bandeira da paz dos povos indígenas latino-americanos.¹⁷ Ou de considerar que no oriente o rosa é o símbolo da alegria, e o branco é o luto. A padronização cultural também nos impõe a padronização da Paz.

Percebemos este processo de modo concreto no início desse século no qual presenciamos o presidente norte-americano George W. Bush, em nome da paz mundial, decretar guerra ao que ele mesmo chamou de “eixo do mal”. Mais uma vez na história, o uso etnocêntrico da paz é usado em nome de interesses pertencentes a uma só cultura.

Refletindo sobre os aspectos acima, seria possível pensar um conceito de paz que conseguisse realmente emancipar e empoderar os sujeitos de modo que os mesmo se tornem protagonistas da mudança que tanto almejam? E, mais ainda, se essa paz é possível, pode a escola ser o instrumento dessa educação para a paz? Tentaremos questionar essas possibilidades logo abaixo.

7.2 A impossibilidade de a escola educar para a paz

Com toda a certeza, um dos pontos mais nevrálgicos dessa dissertação reside nesta questão: pode a escola, apesar de suas violências, educar para a paz?

¹⁷ A **Whipala** é uma bandeira de origem andina. A palavra *Wiphala* tem origem das palavras "aymaras": *Wiphay* que é uma expressão de alegria; e *Phalax* que é o sonho produzido por conduzir uma bandeira. As cores se originam no arco-íris, tomado como referência pelos antepassados Andinos, para mostrar a composição e estrutura dos emblemas e organizar a sociedade comunitária e harmônica dos Andes. A Wiphala tem quatro lados iguais e sete cores em igual proporção que significam a igualdade na diversidade dos povos andinos. Ela representa os meios de produção e distribuição de produtos a cada sujeito, segundo suas necessidades e suas capacidades.

É possível a escola, enquanto instituição social, criada historicamente para determinados fins, construir a si mesma através de novas relações?

A tarefa de educar sempre esteve presente em nossas relações sociais. Desde que o ser humano é humano, ensinamos e aprendemos. Não existem dúvidas de que grande parte daquilo que nos torna humanos transcende a nossa dimensão biológica e que, portanto, é fruto nas intensas aprendizagens que temos ao longo da vida. Longe de nossas pretensões abordar este tipo de aprendizagem. Nosso foco recai sobre esta instituição inventada no início da idade moderna que chamamos de escola. Quando falamos de educação, estamos nos referindo aos processos e aos papéis sociais atribuídos a esta instituição.

Inicialmente proponho que, para entender um pouco mais do atual momento dos questionamentos, dos desafios e das tarefas da instituição escolar, voltemos nosso olhar crítico para o nascimento da chamada “pedagogia moderna”.

Como afirma Narodowski (1999), o início da pedagogia moderna tem como marco inicial o livro *Didacta Magna* de Jan Anos Comenius: “la modernidad en pedagogía se abre con esta obra fundante, totalizadora, completa y universalizante” (p.18). Para o autor, as ideias compiladas por Comenius se tornarão uma verdadeira “caixa de ferramentas” que, “a través de normas y explicaciones, constituye el esquema básico para las actividades de enseñanza en escuelas por parte de los educadores modernos” (p. 18). O surgimento da pedagogia moderna está atrelado aos desafios dos novos tempos, ou seja, a necessidade de encontrar um “que fazer” para dar forma e organização a uma nova realidade social, especialmente ao que se refere ao corpo infantil.

La obra comeniana constituye un regimen paradigmático de saber de novedosa tecnología social: la escuela. La *Didáctica Magna* presenta los caracteres fundamentales de la institución escolar moderna de una manera tan teóricamente sólida como osada (...)
(NARODOWSKI, 1999, p. 19)

Como afirma o autor, algumas concepções instituídas na origem da escola são facilmente perceptíveis ainda hoje: a constituição do aluno como lugar do não saber, a aliança entre família-escola por meio da qual se produz um desprezamento

do corpo infantil, a instrução simultânea que acaba por determinar o lugar do docente como lugar do saber e a própria ideia de “sistema escolar” com o propósito de ensinar a mesma coisa a todos, em todos os lugares. Todos estes pressupostos estão congregados com o propósito de dar forma a este novo corpo social, ou seja, “formar” a infância para servir os propósitos da modernidade. Portanto, temos aqui um dos aspectos que mais marcam a instituição escolar: a padronização. Assim vemos nascer, concomitante com a era moderna, uma nova tecnologia social: a escola, local da vigilância, do disciplinamento e do silêncio.

Um dos principais dispositivos dessa nova instituição, segundo Narodowski (1999), é a instrução simultânea, que anula a possibilidade de valorizar as diferenças de qualquer ordem em nome da padronização dos processos. Isso possibilita que o docente trate o conjunto de alunos como um único corpo, assim como o estado trata do conjunto das escolas, como um único corpo. Infelizmente não é difícil de perceber tal característica ainda hoje. Apesar dos discursos de autonomia de cada escola e da valorização das diferenças locais, ainda existem mecanismos, como os sistemas de avaliação de larga escala, por exemplo, que garantem a uniformidade e a padronização dos processos.

Percebemos, portanto, que a pedagogia moderna tem um caráter essencialmente instrumental, ou seja, é concebida não como fim em si mesma, mas como ferramenta para atingir determinados fins, o que, neste caso, significa a docilização dos corpos para servirem melhor as demandas sociais. Educar é formar um homem para uma determinada sociedade (NARODOWSKI, 1999, p.21).

Para tamanho intento, e também como justificativa de sua própria importância e relevância, a pedagogia moderna passa a fazer uso das suas utopias educativas. Estas utopias traçam as grandes metas, os grandes sonhos, as grandes finalidades que orientarão e legitimarão as práticas educativas. Ao discriminar os pontos de chegadas e finalidades da educação, determinam o que deve ser feito. Graças a estas utopias, a escola passa a ser aceita e até desejada por todos, tanto que, hoje, não se concebe um cidadão sem o processo de escolarização. Para formar o homem para determinada sociedade, cria-se um determinado tipo de Escola.

A Escola assume, assim, uma tarefa eminentemente disciplinadora: formar o homem particular no modelo predeterminado de Homem, ou seja, formar o homem para uma finalidade totalizante que se constitui a partir de reconhecimentos sociais (NARODOWSKI, 1999, p. 21). A educação passa a ser vista, inevitavelmente, como meio para atingirmos certa realidade pretendida. Projeta-se certa meta, certo lugar ao qual se pretende chegar e, para tal intento, organizamos a tarefa educativa.

A escola passa ser aceita e valorizada, no discurso social, como lugar necessário onde o novo homem será forjado para esta nova sociedade. Para isso é preciso aceitar o sacrifício e o esforço imposto por esta instituição. A Escola se constitui como o lugar do dever. “Fazer os deveres escolares” é mais que realizar uma mera tarefa, é aceitar o que é imposto como obrigação, é realizar aquilo que é mandado realizar, é cumprir com o necessário.

Por mais impostas que sejam, estas violências da escola são vistas como atos libertadores, necessário para o desenvolvimento do indivíduo.

Como en toda obligación, hay un obligado y un obligador, y hay también –o puede haber- una voluntad torcida. Sin embargo, ambas partes convergen en un espacio (la escuela) que es o al menos fue, por su configuración particular, capaz de absorber esas violencias u objetivarlas en sus rituales, incrustarlas en sólidos fundamentos de solidaridad y consistencia social, y hacerlas necesarias y obvias hasta el punto de constituir la en una reivindicación, si de la construcción de una subjetividad social se trata. (NARODOWSKI, 2006, p. 17)

O que percebemos é que os dispositivos escolares são, desde sua gênese, maquinarias de violência, amparados e justificados por grandes utopias que legitimaram sua prática e que têm no Estado uma presença homogeneizante e normatizadora, que garante sua continuidade e valida cada um dos seus processos.

Assim, a escola constitui-se como local da esperança e do medo, ambos usados como armas de controle. Esperança de que, após realizado o esforço, feito o sacrifício, alcançado o mérito, o futuro se abra promissor. Medo de, após o fracasso, não ser capaz de cumprir o dever, a obrigação, ser desde já catalogado de incapaz, reprovado (em seus vários sentidos) pelo mestre.

Às crianças não resta outra coisa que não esperar para poder ingressar no mundo adulto. Mas isso só se dá pelo dever e pela obrigação escolar, que são

garantidos pela força da lei, garantindo assim uma “forma de violência legitimamente exercida sobre a infância” (NARODOWSKI, 2006, p. 29). Na Escola, assim como em todas as outras instituições sociais que reproduzem a assimetria entre adultos e crianças e que para tanto necessitam de mecanismos de normatização, padronização, controle e punição, a violência está incrustada, tanto nos processos, como nas finalidades. Pode uma instituição que tem, em sua essência, características como essas educar para a emancipação, autonomia, participação, protagonismo, ou seja, educar para uma cultura de paz?

Aprofundando a crítica à instituição escolar hoje, não posso deixar de citar Ivan Illich, que já afirmava em 1985, que é a escola a responsável pela polarização social, pela impotência psíquica, pela pobreza da imaginação entre outros males; tanto que propõe uma sociedade sem escola. Para ele a escola é responsável por um constante processo de degradação da vontade humana que está a serviço do consumismo na medida em que transforma valores em mercadorias, quando transforma necessidades não materiais, em demandas (ILLICH, 1985, p. 22)

A escola é a agência publicitária que nos faz crer que precisamos da sociedade tal como ela é. Força aos poucos grandes consumidores a disputar o poder para esgotar a terra, a encher seus estômagos inchados, a disciplinar os consumidores menores e paralisar os que ainda encontram satisfação em arranjar-se com o que possuem. O ‘ethos’ da insaciedade está, pois, à raiz da depredação física, da polarização social e da passividade psicológica. (ILLICH, 1985, p. 181)

A escola construiu institucionalmente o monopólio do saber. Constituiu-se como único local de aprendizagem, tornando a própria realidade escolarizada. Sendo o único meio de acesso ao conhecimento, ao saber socialmente válido, a escola também se torna responsável por nos dizer o que é a realidade, o que é o mundo, o que é a vida, quais os valores que devem nos guiar.

Pobres e ricos dependem igualmente de escolas e hospitais que dirigem suas vidas, formam sua visão de mundo e definem para eles o que é legítimo e o que não é. O medicar-se a si próprio é considerado irresponsabilidade; o aprender por si próprio é olhado com desconfiança. (...) A confiança no tratamento institucional torna suspeita toda e qualquer realização independente. (ILLICH, 1985, p. 23)

Segundo o autor, o efeito perverso da escola é que ela torna a todos incapazes de pensar por si mesmos, infantilizados, aptos à aceitação ingênua do controle social. Efeito perverso no qual “a simples existência de escolas desencoraja e incapacita os pobres de assumirem o controle de sua própria aprendizagem” (ILLICH, 1985, p. 31).

Paradoxalmente, a despeito das promessas de ascensão social, democracia, oportunidades através da escola, a instituição escolar presta um desserviço à sociedade ao monopolizar o saber. Cria-se um novo mecanismo de segregação social que está a serviço das demandas do mercado: a certificação. Sem “registro”, o saber não é válido. “O certificado constitui uma forma de manipulação mercadológica e é plausível apenas a uma mente escolarizada” (ILLICH, 1985, p. 42). Assim, a obrigatoriedade da escolarização, como passaporte social, cria uma sociedade dividida e fragmentada: certos tempos, profissões, serviços são acadêmicos, outros não.

Como parte deste círculo vicioso, transforma-se a própria sala de aula em um espaço sagrado, inquestionável, que exige dedicação exclusiva em tempo integral de todos os seus frequentadores. O professor é tido como guardião, pregador e terapeuta.

O *professor-guardião* atua como mestre de cerimônia que dirige seus alunos através de um ritual labirinticamente traçado. É árbitro da observância das normas e ministra as intrincadas rubricas de iniciação à vida.

O *professor-moralista* substitui os pais, Deus ou o Estado. Doutrina os alunos sobre o que é certo e o que é falso, não somente na escola, mas também na grande sociedade.

O *professor-terapeuta* julga-se autorizado a investigar a vida particular de seus alunos a fim de ajudá-los a tornarem-se pessoas. (...) isso significa que persuade o aluno a domesticar sua visão do verdadeiro e seu senso do que é correto. (ILLICH, 1985, p. 65)

Para o autor, o professor que reúne estes três poderes contribui muito para a distorção e domesticação da criança. Toda a desobediência, toda a transgressão tornam-se ofensas graves, tanto à figura papal do professor, como à própria escola. A mesma lógica aplica-se à lei da frequência escolar. Tudo isso transforma a escola

numa espécie de “ventre mágico donde a criança é libertada periodicamente, ao final de cada dia, ou ao findar do ano escolar até ser, definitivamente, expelida para a vida adulta” (ILLICH, 1985, p. 67).

Para o autor, essa obrigação transfere a responsabilidade pessoal para a instituição e acarreta uma inegável regressão social. Somos cada vez mais escravos da realidade desenhada pela Escola. Os jovens são pré-alienados pelas escolas que os isolam, enquanto os ensina a serem consumidores de conhecimentos, concebidos como mercadorias que a própria escola coloca no mercado. “A escola faz da alienação uma preparação para a vida, separando educação da realidade e trabalho da criatividade” (ILLICH, 1985, p. 87). A escola ensina uma institucionalização alienante da vida em que fica implícita a necessidade de ser ensinado. É o “suicídio espiritual”: a escola fazendo com que homens abdicuem da responsabilidade por seu crescimento próprio (ILLICH, 1985, p. 107).

Se a escola, em sua gênese, está comprometida com o controle, disciplinamento, alienação, pode ela repensar a si mesma e reconstruir-se? Quais são as possibilidades dessa Escola, entendida como tecnologia social, educar para a paz?

Neste cenário de tensão, creio importante manter essas discussões no centro de nossos debates. Muito mais que apontar caminhos salvadores ou indicar fins e propósitos para a educação, precisamos incitar essas discussões com o propósito de não aceitar como dados e indiscutíveis estes discursos que invadem com força de divindade nosso fazer escolar.

Tal postura crítica também é desejável e necessária quando nos voltamos a discutir a possibilidade da escola educar para a paz. Como vimos anteriormente, é preciso repensar nossos discursos e nossas práticas em relação à paz na Escola. Boas intenções não garantem, por si mesmas, mudanças importantes no contexto escolar e social. Para fazer frente à maquinaria da violência, é necessária uma nova postura em relação à paz.

Essa desconfiança em relação à paz, como qualquer desconfiança necessária ao ato de pesquisar e de fazer ciência social, irá nos acompanhar ao longo desta pesquisa.

8 VOZES, ECOS E SILÊNCIOS

Tendo nos apropriado de uma maior clareza teórica, fomos ao encontro do nosso lócus de pesquisa. Optamos por usar, como ferramenta para auxiliar nessa aproximação e na leitura científica dessa realidade que nos propusemos a conhecer, a pesquisa qualitativa. Vários autores¹⁸ indicam que, atualmente, as pesquisas qualitativas ocupam um reconhecido lugar entre as possibilidades de estudar os fenômenos que envolvem o ser humano, nas suas várias dimensões.

Por muito tempo a ciência tinha como objetivo central a “desocultação” do real através da sistematização empírica. Este tipo de procedimento traz consigo uma visão de homem e de sociedade submetidos às mesmas leis de regularidade e previsibilidade.

(...) Este posicionamento tem subjacente uma concepção da sociedade que obedece a regularidades sociais (a leis de funcionamento societal) a partir das quais é possível interpretar os fenômenos concretos. É a época dos grandes quadros teóricos de interpretação da sociedade, mais marxistas ou mais funcionalistas, mas sempre sistêmicos. (Guerra, 2006)

Aos poucos a recusa da “realidade em ser interpretada de forma linear e determinista” (Guerra, 2006, p. 14) fez com que, principalmente, os pesquisadores sociais se dessem conta da multiplicidade dos fenômenos sociais e de seu caráter “não-reducionista”. O que se observou, nas últimas décadas do século passado, foi o surgimento de novas propostas que “pretendiam superar a dicotomia tradicional entre sujeito e sociedade, entre estruturas e práticas, entre dedução e indução, propondo novas rearticulações” (Guerra, 2006, p. 14).

A pesquisa qualitativa parte da compreensão ontológica que

¹⁸ GATTI (-----); MINAYO (2007); CHIZZOTI (2003)

(...) o objecto de análise é o mundo humano, o que implica (...) considerar que os 'factos sociais não são coisas' e a sociedade não é um organismo natural, mas sim um artefacto humano. Do que se precisa é compreender o significado dos símbolos sociais, artefactuais e não explicar as realidades sociais externas. O ponto de vista 'objectivo' ou 'neutro', recomendado pelo positivismo, é uma impossibilidade metodológica e uma ilusão ontológica: estudar o social é compreendê-lo. (Guerra, 2006, p. 16)

Percebemos que o fenômeno a que nos propusemos a estudar, os significados de paz e violência, pode ser mais bem compreendido no contexto em que ocorre e do qual faz parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada com este contexto (Godoy, 1995). Sendo assim, fomos a campo para tentar captar, das mais variadas formas, o fenômeno em questão, tentando cercá-lo e compreendê-lo.

8.1 Campo da Pesquisa

Desde meu primeiro contato com o programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, fui convidado pela professora Mari Forster a fazer parte do Grupo de Pesquisa dirigido pela mesma. O grupo vincula-se à Linha de Pesquisa Formação de Professores, Currículo e Práticas Pedagógicas e iniciou suas atividades em agosto de 2001.

Desde 2004, sob coordenação da Prof. Dra. Mari Forster, o grupo de Pesquisa tem realizado projetos em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Montenegro. O projeto "(In)disciplinando a disciplina: processo de construção da prática docente e do cotidiano escolar" privilegiou a discussão da escola como espaço formativo. Desde então, a presença do grupo de estudos na rede municipal e da rede municipal no grupo de estudo têm sido uma constante. Tal "parceria" universidade-escola tem se revelado muito fecunda. "Ela aproximou o grupo de pesquisa de diferentes realidades, criou vínculos mais efetivos e favoreceu a confiança entre as pessoas e as instituições envolvidas" (Forster, 2011).

No atual momento, o Grupo de Pesquisa atua no projeto intitulado "(Re) significando a escola como espaço formativo: dos diálogos com a comunidade escolar à sistematização de conhecimentos", que trata da temática da formação

continuada de professores, compreendendo a escola como espaço formativo privilegiado. Este projeto vem se desenvolvendo há vários anos na Escola Cinco de Maio (Montenegro/RS), e os estudos têm demonstrado o quanto o professor se forma na escola e, ao mesmo tempo, o quanto o professor forma a escola. Segundo os sujeitos que participam desta pesquisa, esta parceria tem colaborado para o crescimento do desejo de mudança, inovação das práticas pedagógicas produzidas através de um forte clima de diálogo e trabalho coletivo no espaço da própria escola.

Tendo em vista os resultados até então apresentados, o grupo de pesquisa se propôs a ampliar a abrangência de seus estudos, envolvendo mais parceiros. Em contato com a SMEC de Montenegro/RS, optou-se por estender a investigação em andamento incluindo mais escolas da rede municipal. Nesta perspectiva, uma nova etapa do projeto se consolida, sob a denominação de “Formação continuada e práticas docentes inovadoras: influências na/da escola” (Forster, 2011).

Esta nova etapa consiste em realizar um levantamento junto às escolas do Município sobre “experiências de ensino que deram certo” ou “experiências que fizeram a diferença para o aluno/comunidade/professor/escola”. Partindo do conceito de Larrosa (2002, p.21) sobre experiência como “o que nos passa, nos acontece, nos toca”, esta etapa do projeto visa a coletar as experiências de ensino, que acontecem e marcam os alunos, os professores e a comunidade escolar. Experiências essas que fizeram a diferença e que puderam causar a reflexão dos sujeitos, desafiando-os a estarem sempre abertos, sem medo de experimentar e provar novos acontecimentos, de estarem prontos para novas oportunidades e para a sua própria transformação.

O grupo de pesquisa propôs que essas experiências fossem escritas/descritas pelos professores que voluntariamente aceitassem participar do projeto, explicitando o tempo, o espaço e os objetivos da experiência, descrevendo o contexto envolvido, identificando os elementos positivos/negativos presentes, os procedimentos usados, os resultados obtidos e, por fim, uma avaliação da experiência.

No atual estágio de pesquisa, as experiências recebidas (mais do que 83) estão em processo de análise, com base em alguns indicadores de inovação

preestabelecidos, sustentados em estudos de Cunha (2006). Intenciona-se, também, constituir um banco de experiências, a ser alocado na Secretaria Municipal de Educação, parceira da investigação, que ficará à disposição das escolas da rede, para pesquisa e/ou em eventos.

Como participante do grupo de pesquisa, ao analisar algumas dessas experiências e depois de ouvir alguns professores autores destes relatos¹⁹, percebi que, de um modo ou de outro, essas experiências representam o foco de ação dos professores do município de Montenegro e que, sendo assim, servem de amostra sobre as práticas pedagógicas realizadas pelas escolas desse município.

Partimos do pressuposto que todas estas experiências, que foram entendidas pelos autores como significativas, abordaram questões do cotidiano escolar das mais variadas ordens: desde projetos específicos relacionados à aprendizagem de determinada competência de alguma disciplina até projetos amplos e interdisciplinares que visavam à relação entre a escola e sua comunidade. Sendo assim, concluímos que estas experiências são algumas possíveis respostas às demandas escolares no entendimento e na percepção dos professores. Dessa forma, entendemos que tais experiências podem nos dizer, de uma forma ou de outra, se a questão da violência e da construção de uma cultura de paz é percebida pelos professores autores como demandas escolares.

Minha intenção, ao tomar estas experiências, num primeiro momento, como objeto de estudo, foi verificar se, em maior ou menor grau, uma porcentagem delas abordam, direta ou indiretamente, as questões referentes à paz e/ou à violência. Acreditei que elas pudessem servir de indicadores para constatar se a Educação para a Paz e a superação da violência são temas de relevância para estas escolas envolvidas no projeto ou, na hipótese de não encontrar nenhum indicador de trabalhos voltados para estas temáticas, se o aparente “silêncio” revelava nossa insegurança ou incapacidade de lidar com elas.

¹⁹ A SME de Montenegro organizou, no mês de julho deste ano, um seminário com o tema “Professor Protagonista” no qual os mesmos apresentaram suas experiências e seus projetos.

Para tanto, julgamos necessário que tal análise fosse, num segundo momento, acompanhada de uma aproximação mais visceral com os contextos em que estas experiências foram construídas. Após a análise de todos os relatos, selecionamos duas escolas que construíram várias experiências sobre paz e, através de entrevistas, análise de documentos, observações perceber sua compreensão de paz e de violência e como estas concepções direcionaram essas experiências relatadas.

8.2 Procedimentos

Como nosso estudo objetivava buscar compreender os pressupostos conceituais que embasavam projetos e ações de professores que visassem, direta ou indiretamente, a superar as diversas violências presentes no cotidiano escolar (ou a ausência deles), a linguagem constituiu-se campo privilegiado de informações e dados.

Para acessar estes dados da linguagem e poder inferir criticamente sobre seus significados e efeitos, utilizei, no presente estudo, a análise de conteúdo. Este tipo de estudo é oportuno por privilegiar a palavra e o contexto no qual ela é formulada, mais precisamente “a análise de conteúdo trabalha a prática da língua realizada por autores identificáveis” (Franco, 2003, p. 9), buscando conhecer “aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (Pecheux in Franco, 2003, p 10).

A análise de conteúdo implica um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoa constantemente e que se aplica a discursos diversificados (Bardin, 1977), principalmente na área das ciências sociais, com objetivos bem definidos e que servem para desvelar o que está oculto no texto, mediante decodificação da mensagem.

A literatura nos indica que a análise de conteúdo “cada vez mais (...) passou a ser utilizada para produzir inferências acerca dos dados verbais e/ou simbólicos”

(Franco, 2003, p 10). Seu ponto de partida é a mensagem, produzida em suas diversas formas (oral, escrita, gestual, figurativa, documental, silenciosa...).

Necessariamente, ela (a mensagem) expressa um sentido que não pode ser considerado um ato isolado, pois os diferentes modos pelos quais o sujeito se inscreve no texto correspondem a diferentes representações que tem de si mesmo como sujeito e do controle que tem dos processos discursivos textuais com que está lidando quando lê e escreve (Vartolla, 2002 in Franco, 2003, p 13).

Assim, este procedimento metodológico pressupõe que toda “mensagem contém, potencialmente, uma grande quantidade de informações sobre seu autor: suas filiações teóricas, concepção de mundo, interesse de classe, traços psicológicos, representações sociais, motivações e expectativas” (Franco, 2003, p 21). Além disso, a mensagem revela as teorias sociais que perpassam a formação do autor da mensagem que, ao enunciá-la, seleciona certos conteúdos e “essa seleção não é arbitrária. Da manifestação da vida humana, seleciona o que considera mais importante para dar o ‘seu recado’ e as interpreta de acordo com seu quadro de referência” (Franco, 2003, p 21). Por fim, também tomamos como pressuposto que esta teoria, que se manifesta e é manifestada pela linguagem, também orienta a concepção da realidade do autor. “Tal concepção é filtrada mediante seu discurso e resultam implicações extremamente importantes para quem se propõe a fazer análise do conteúdo” (Franco, 2003, p 22).

O método da análise de conteúdo, segundo Bardin (1977), é organizado em fases. Cada fase consiste em tratar a informação a partir de um roteiro específico, assim constituído: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretações. Cada fase do roteiro segue regras bastante específicas que tentamos seguir para darmos confiabilidade a este estudo.

A pré-análise possui subfases descritas por Bardin (1977), sendo elas: Leitura flutuante; Escolha dos documentos; Formulação de hipóteses e dos objetivos; Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores; Preparação do material. Isto foi feito neste estudo quando tomamos como corpus de análise os 83 relatos de experiências enviados pelas escolas. Num primeiro momento, nos propusemos a ler cada uma delas a fim de perceber se havia ações, atividades ligadas ao combate da

violência e à educação para a paz. Logo em seguida, percebemos que havia muitas ações que poderiam ser consideradas como trabalho educativo de combate à violência e de educação para a paz.

O objetivo dessa primeira etapa foi realizar um estudo exploratório da temática que nos desse informações suficientes para orientar os próximos passos da pesquisa. Segundo Alvez-Mazzoti, a pesquisa exploratória,

(...) cujo principal objetivo é proporcionar, através da imersão do pesquisador no contexto, uma visão geral do problema considerado, contribuindo para focalização das questões e a identificação de informantes e outras fontes de dados (...)

Os dados obtidos desta fase são analisados e discutidos com os informantes para que estes opinem sobre a pertinência das observações feitas pelo pesquisador e a relevância dos aspectos destacados. (Alvez-Mazzoti, 1998, p. 161)

Nesta fase, por recorte, agregação e enumeração, conseguimos chegar a uma representação do conteúdo, suscetível de esclarecer ao pesquisador algumas características do texto (Bardin, 1977, p. 103). Nesta fase, trabalhamos com dois tipos de categorização: uma a priori e outra a posteriori.

Na categorização a priori, decidimos que os relatos de experiência seriam classificados em duas grandes categorias: Experiências que Educam para a Paz e Outras Experiências Pedagógicas. Foram consideradas do primeiro grupo as experiências que tinham algum tema ligado à vasta tradição da educação para a paz²⁰ e do segundo grupo as experiências que tinham outras intencionalidades pedagógicas, como, por exemplo, o ensino de matemática, projetos de informática, literatura, entre outros.

Nesta fase, os 83 relatos de experiência foram assim classificados: 25 na categoria A (Experiências que educam para a paz) e o restante, 58 relatos de experiências, na categoria B (Outras experiências pedagógicas).

²⁰ Segundo alguns autores (GUIMARÃES, 2005; JAREZ, 2002), apesar da vastidão de tradições que lidam com o combate à violência e à construção da paz, existe um conjunto de intencionalidades que é comum a todas elas: resolução não violenta de conflitos, educação da competência comunicativa, protagonismo infanto-juvenil, respeito às diferenças, apoio às vítimas de violência, desarmamento, entre outros.

Separados os relatos de experiências que tinham temas ligados à educação para a paz, nos debruçamos, específica e exclusivamente, nas experiências que integraram a categoria de Experiências que Educam para a Paz. Em cima dessas 25 experiências, construímos as categorias a posteriori, ou seja, categorias que não estavam previamente definidas, mas que emergiram dos próprios relatos.

Ao ler e reler esses relatos várias vezes, percebi que, em muitos deles, havia elementos que se repetiam e que poderiam ser transformados em categorias.

Para facilitar o trabalho com estas categorias, utilizamos os indicadores criados por Franco (Franco, 2003, p. 59):

- Exclusão mútua – cada elemento só pode existir em uma categoria;
- Pertinência – as categorias devem dizer respeito às intenções do investigador, aos objetivos da pesquisa, às questões norteadoras, às características da mensagem, ao quadro teórico, etc.;
- Objetividade e fidedignidade – se as categorias forem bem definidas, se os índices e indicadores que determinam a entrada de um elemento numa categoria forem bem claros, não haverá distorções devido à subjetividade dos analistas;
- Produtividade: um conjunto de categorias deve trazer a possibilidade de fornecer resultados férteis.

As categorias criadas foram: Repeito pelas diferenças, Integração escola e comunidade, Protagonismo, Combate à violência, Trabalho cooperativo, Relações humanas, Cidadania, Diálogo.

A fase do tratamento dos resultados e a interpretação ligam os resultados obtidos ao escopo teórico, e permitem avançar para conclusões que levam ao avanço da pesquisa. A partir da análise das categorias, buscamos entender que tipo de intencionalidade tinham estas intervenções escolares e que concepções de paz e violência permeavam estas práticas.

Nessa etapa final do processo de pesquisa, nos debruçamos sobre as análises e as categorizações do material coletado, tanto através do corpus das experiências selecionadas, como do material coletado in loco (entrevistas, observações, fotografias, documentos). Com o objetivo de compreender exhaustivamente os conteúdos presentes nesses relatos de experiências e de posse desses dados e dessas análises, tensionamos os conceitos de paz e violência a partir dos referenciais teóricos estudados.

Como uma boa análise de conteúdo não se deve limitar à descrição, procuramos ir além, atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência e interpretação. Para isso voltamos atentamente aos marcos teóricos, pertinentes à investigação. Eles nos deram o embasamento e as perspectivas significativas para o estudo, nos permitindo movimentarmo-nos à procura de maior compreensão dos fenômenos observados. A relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica é que deram sentido à interpretação que realizamos.

Nossa intenção foi buscar o que se esconde sob a aparente realidade, o que significa verdadeiramente o discurso enunciado nas experiências que elegemos como corpus de pesquisa, o que querem dizer, em profundidade, certas afirmações, justificativas, propostas e até silêncios aparentemente insignificantes (BARDIN, 1977).

Estes ditos e não ditos, direta ou indiretamente, revelaram as construções sociais que fazem da escola, hoje, um campo complexo de contradições e de busca de sentido.

Abaixo, descreveremos com maiores pormenores o percurso usado por esta pesquisa.

8.3 O difícil processo de ouvir

Ao tomar contato direto com o corpus de análise, logo observei que estava com dificuldade em perceber com clareza quais as experiências que poderiam ser consideradas como educadoras para a paz. Tinha conhecimento de que não havia nenhum tipo de convite, indicação, sugestão para que fossem criadas experiências com este objetivo e que, portanto, este não seria, a princípio, o tema central de nenhuma delas. Interessava-me, então, investigar como, a partir das próprias demandas e necessidades escolares, surgiriam experiências desse tipo.

Portanto, ao analisar as experiências, senti a necessidade de, previamente, fazer um levantamento ou categorização de que tipos de atividades, projetos ou vivências eu poderia considerar educadoras para uma cultura de paz.

Num primeiro movimento, busquei como parâmetro os 10 pontos de prevenção da violência no meio escolar proposto pelo SMED de Porto Alegre. Este documento foi criado por um grupo de teóricos e militantes no campo da educação, em parceria com escolas e comunidades de Porto Alegre.

Abaixo listamos estes 10 pontos com uma breve descrição de cada um deles a fim de nos ajudar a analisarmos com mais objetividade as experiências citadas e termos elementos suficientes para construirmos as categorias de análises. São eles:

a) Refletir sistematicamente a problemática da violência no meio escolar

As questões relativas à violência no meio escolar são ainda pouco conhecidas e abrangem um vasto complexo de causas e variáveis, exigindo um aparelho sistemático de reflexão e estudo e o desprendimento do viés emocional que geralmente acompanha o debate sobre o tema. A tentação, sempre a vencer, é a do simplismo ou do reducionismo em busca de uma compreensão do fato social em suas várias dimensões: física, psicológica, simbólica, social, etc.

Nesta dimensão estão inseridos ações e espaços criados para a discussão das várias formas de violências que se manifestam na escola.

b) Ações que assumem a não violência como referencial de toda ação de prevenção à violência

As respostas em relação à violência no meio escolar terão alcance reduzido enquanto permanecerem restritas as medidas de contenção da violência. Para superá-la, é preciso colocar-se a partir de outro ângulo e posicionamento: a não violência, entendida não apenas como negação (ausência) da violência, mas em sua concepção propositiva de justiça e solidariedade.

Esta dimensão abarca atividades e ações que trabalham na linha preventiva, tais como conscientização do uso de drogas, bullying, resolução não violenta dos conflitos, qualidade dos relacionamentos humanos.

c) Ações que visam promover a superação da violência no meio escolar

As questões relativas à violência no meio escolar são, em primeiro lugar, uma questão pedagógica e como tal devem ser tratadas. Violência e paz, como fatos sociais, se aprendem.

A educação para a paz necessita propor a criação de espaços de crítica da violência cultural imposta pela sociedade (currículo oculto da violência) e de capacitação das pessoas para ações na linha da não violência.

Aqui se incluem todas as estratégias que visam educar para a resolução não violenta dos conflitos e que estimulem o diálogo e a comunicação não violenta.

d) Capacitar a escola para constituir-se em núcleo e centro promotor da paz e da cultura de paz

É preciso reconhecer que a violência também se aprende na escola. A escola, como outros agentes da sociedade, tanto tem expressado como tem produzido violência. A compreensão ocidental de educação ainda associa por demais aprendizagem com punição, premiação, repressão, etc.

Para a superação da violência no meio escolar, é preciso diminuir o potencial criador de violência da escola e transformá-la num núcleo e centro promotor de paz, aperfeiçoando seu potencial gerador de não violência e relações solidárias e cidadãs. Por isso, todas as ações que visam aprimorar o relacionamento entre educandos, professores, escola e comunidade são essenciais em educação para a paz.

e) Aprimorar as relações humanas na comunidade escolar

A violência, como um fato humano e um atributo da sociedade, sempre se manifesta em forma adjetiva, como característica e expressão das relações sociais. Não existe a violência em si, mas relações sociais violentas.

Daí a importância de ações de prevenção à violência no meio escolar, oportunizar o aprimoramento das relações humanas na comunidade escolar como referência básica e vislumbrar uma nova compreensão de currículo que, como conjunto de vivências e experiências realizadas na escola, visa ao estabelecimento de relações humanas profundas e ao aprendizado de formas de resolução não violenta de conflitos.

f) Fortalecer espaços democráticos no sistema escolar

A violência, muitas vezes, apresenta-se como uma forma de expressão dos que não têm acesso à palavra e como a crítica mais radical à tradição autoritária.

Quando a palavra não é possível, a violência se afirma e a condição humana é negada. Neste sentido, a reversão e a alternativa à violência passam pelo resgate e devolução do direito à palavra, pela oportunidade da expressão das necessidades e reivindicações dos sujeitos, pela criação de espaços coletivos de discussão, pela sadia busca do dissenso e da diferença.

g) Fortalecer a cidadania, o protagonismo juvenil e a mobilização social

Muito da exaltação da violência no mundo atual, conforme Hannah Arendt, provém da degradação da ação política e cidadã. A promoção e o desenvolvimento

da ação geradora do novo e da cidadania apresentam-se como uma alternativa de diminuir a violência que surge no vácuo da participação social.

As experiências educativas mais consequentes, aquelas que têm obtido um resultado mais eficaz nas alternativas à violência, são exatamente aquelas que estão conseguindo criar espaço de ação política em seu próprio seio. A juventude tem se mostrado muito aberta e receptiva a tudo que vem promover e desenvolver a cidadania e o protagonismo juvenil.

Nesta dimensão podemos incluir todas as ações que estejam ancoradas no protagonismo dos estudantes, tais como grêmios estudantis, projetos em relação ao meio-ambiente, ao compromisso com a comunidade ou com a melhoria dos ambientes escolares e de convivência cidadã.

h) Projetos de integração escola e comunidade

A diminuição da violência na escola e através da escola está ligada à sua caracterização e consolidação como espaço público e não privado ou restrito a determinados setores da sociedade. A escola pública reconhece suas raízes comunitárias como espaço de manifestação da liberdade, de relação entre iguais, de prática de cidadania e de enriquecimento do humano.

Atividades que visam à aproximação entre a escola e a comunidade e que entendem que os limites da escola extrapolam seus próprios muros estão nesta categoria.

i) Construir estratégias cidadãs de segurança

Pelas vinculações da escola com a sociedade, a problemática da violência no meio escolar apresenta relações com a questão da segurança, entendida como estratégia cidadã para garantir a vida das pessoas e dos equipamentos públicos que estão a serviço do desenvolvimento desta mesma vida. Como equipamentos públicos entendemos todos os bens e locais de uso comunitário, que não pertencem a ninguém justamente porque é de todos. Isso vai desde uma mesa ou uma cadeira da sala de aula até praças e logradouros públicos.

j) Presença de espaços de apoio às vítimas da violência

O trabalho de prevenção à violência no meio escolar não pode desconhecer as consequências que as relações sociais violentas trazem para as crianças, adolescentes e jovens, tanto os transformando em vítimas como em desencadeadores de atos violentos. Atender e acompanhar as vítimas da violência de forma organizada e sistemática é uma demonstração de responsabilidade ética de uma sociedade que se reconhece ela mesma como violenta em seus padrões, atitudes e normas.

8.4 O que escutar

Salientamos que nossa opção teórica está embasada no conceito de paz positiva criada por Galtung no célebre editorial de abertura do primeiro volume da revista *Journal of Peace Research*, em 1964. A paz positiva é entendida de modo muito mais amplo que simples aversão ou ausência de guerras e violências diretas. Mais do que isso, a paz está ameaçada “*sempre que os seres humanos estão de tal forma influenciados que suas realizações afetivas, somáticas e mentais ficam abaixo de suas realizações potenciais*” (Galtung, 1985 in JARES, 2002, p. 127).

Assim, percebemos que, se a paz não é apenas a ausência de estruturas e relações não desejadas, mas é essencialmente a presença de condições e estruturas desejadas, tais como democracia, justiça, direitos humanos (JARES, 2002, p. 131), vamos analisar as experiências produzidas e vivenciadas nas Escolas Municipais de Montenegro a partir de ações afirmativas que construam possibilidades de cidadania em sua construção, numa coerência entre estrutura e processo.

Segundo Alicia Cabezudo e Magnus Haavelsruf (PELIZZOLI, 2010) é possível considerar a paz como estrutura e como processo. Uma estrutura de paz é aquela que há institucionalizado valores de paz, isto é, ausência de violências e presença

de justiça social, participação e diversidade. Ao mesmo tempo a paz é processo, no sentido que é sempre um projeto que precisa estar em constante atualização e recombinação. Dessa forma é que o diálogo assume lugar fundamental como possibilidade de relação entre os sujeitos envolvidos.

Por fim, reafirmamos que o fato de experiências serem consideradas educadoras para paz não significa de modo algum que não existam conflitos em seus processos. A paz nega radicalmente as violências, não os conflitos que fazem parte da vida humana (JARES, 2002; GUIMARÃES, 2005).

É muito comum, em nossos espaços sociais, darmos muita visibilidade às relações e aos atos violentos, deixando de observar que, na grande maioria das vezes, muitas das relações sociais acontecem dentro de um clima de cordialidade e respeito. No ambiente escolar, não é diferente. Muito se fala das violências produzidas e/ou vivenciadas neste lugar, mas não damos visibilidade a todos os momentos de integração, inclusão, tolerância que a escola produz.

Reforço aqui a necessidade de compreender a Paz a partir de uma perspectiva crítica e relacional. Não estamos falando de paz como sistema harmonioso em que os indivíduos se “ajustam” à ordem estabelecida, ou, pior ainda, lugares onde não existam conflitos, tensões de nenhuma ordem, onde todos vivam passivamente e uma inércia infértil, uma “*pazmacera*”. Pelo contrário, a paz é entendida neste estudo como forma de convivência respeitosa entre os diferentes que optam em usar o diálogo como forma de resolverem seus conflitos.

Além disso, falar em educação para a Paz é falar de uma educação para vivência plena da cidadania, aqui incluída a luta contra as injustiças, explorações e todas as formas de aviltamento humano. Nesta perspectiva, a própria paz é promotora de conflitos e desordens. Paz, portanto, é empoderamento e só pode ser percebida no campo das relações sociais. Educar para Paz é educar para a vivência de um conjunto de valores que incluem justiça, respeito, diálogo, solidariedade, fraternidade, entre outros.

8.5 As primeiras vozes

Dos 83 relatos de experiências que foram enviados para o grupo de pesquisa, 25 deles foram classificados na categoria Educam para a Paz, o que indica que abordam de forma direta ou indireta temas pertinentes à Educação para a Paz, conforme os critérios e diretrizes que estabelecemos anteriormente.

Obviamente tal observação não pretende desmerecer ou desqualificar todas as demais experiências, muito pelo contrário, todas elas representam momentos importantes e de protagonismo de professores e alunos. Nossa escolha se dá exclusivamente a partir do nosso foco de observação: experiências e atividades que a escola está realizando que visam combater todas as formas de violência e ou que, portanto, eduquem para paz.

Neste primeiro momento de análise, fiquei surpreso com a quantidade de experiência que abordam os temas pertinentes à cultura de paz. O espanto se dá pelo fato de que, de um modo geral, a violência tornou-se tão banalizada que poucos autores sociais refletem e propõem ações para seu enfrentamento. Reafirmo que trato violência, neste texto, em sentido amplo, sendo mais adequada a referência a culturas de violências nas relações sociais que se dão inclusive nas escolas. Neste sentido amplo, retomamos a tese da violência como a negação da dignidade humana apresentada na perspectiva de alguns teóricos contemporâneos (BRANT, 1989; CALDEIRA, 1991), logo, torna-se praticamente impossível dissociar violências, vulnerabilidades e exclusão social, uma vez que, não raro, situações de violência estão intimamente relacionadas às desigualdades.

Como sabemos, historicamente, a educação não tem conseguido fazer frente a este cenário de exclusão e de desigualdade social, ao contrário do que vislumbraram os entusiastas do século passado. No entanto, praticamente 20% das experiências relatadas pelos professores e professoras municipais de Montenegro/RS, e que foram consideradas por seus próprios autores como significativas ao longo do ano de 2011, têm no seu escopo a intencionalidade de criar novas formas de relações na própria comunidade escolar, ou, em outras palavras, muitas das experiências aqui analisadas apresentam temáticas que fazem

frente a aspectos da cultura de violência. Nossa dúvida é: será que conseguem? Será que estas experiências que tratam de combater a violência e promover a paz de fato o fazem? Será que tem potencialidade de criar algo novo neste cenário escolar?

Abaixo a tabela das 25 experiências classificadas a partir da análise de seus conteúdos como educadoras para a paz com as respectivas categorias:

| Nº | Escola | Identificação | Categorias |
|-----------|---------------|--|---|
| 02 | Cinco de Maio | - Atividade Colcha de retalho | - Relações humanas - Trabalho cooperativo |
| 03 | Cinco de Maio | Projeto Na Escola Tecido Pelo Sujeito-Coletivo Docente | - Protagonismo - Trabalho cooperativo - Relações humanas - Convivência |
| 05 | Cinco de Maio | A História da Busca 01 | - Resolução de conflitos - Respeito pelo diferente |
| 06 | Cinco de Maio | A História da Busca 02 | - Relações humanas - Respeito pelo diferente - Protagonismo |
| 07 | Cinco de Maio | Sem título | - Respeito pelo diferente - Relação escola/comunidade |
| 08 | Cinco de Maio | Projeto Programa Mais Educação | - Trabalho cooperativo - Respeito pelo diferente |

| | | | |
|-----------|--------------------------------------|---|---|
| 09 | Cinco de Maio | Inclusão | - Inclusão - Solidariedade |
| 10 | Cinco de Maio | Agressividade na escola | - Combate à violência |
| 12 | Cinco de Maio | Nossas ações constroem nosso convívio | - Relações humanas - Respeito pelo diferente - Protagonismo |
| 14 | Cinco de Maio | Laboratório de Informática | - Respeito pelo diferente |
| 23 | José Pedro Steigleder | BULLYING: isso inclui apelidar/etiquetar... | - Combate à violência - Respeito pelo diferente |
| 24 | José Pedro Steigleder | Expressando sentimentos... | - Autoestima - Expressão dos sentimentos - Diálogo |
| 28 | AABB comunidade | Tapete Comunitário | - Trabalho cooperativo - Respeito pelo diferente - Diálogo - Solidariedade |
| 38 | EMEI Prof. Maria Laurinda Leindecker | Projeto meio ambiente "quem ama cuida" | - Relação escola/comunidade - Ecologia - Cuidado |

| | | | |
|-----------|---------------------------|---|--|
| 52 | Adolfo Schüler | Projeto A Escola das Cores | - Respeito pelo diferente - Protagonismo |
| 53 | Adolfo Schüler | Misturando as cores e as diferenças | - Inclusão - Respeito pelo diferente |
| 54 | Adolfo Schüler | Eu sou assim, você é assado! | - Autoestima - Respeito pelo diferente |
| 55 | Adolfo Schüler | Aprendendo com a Turma da Mônica | - Combate à violência - Diálogo |
| 57 | Carlos Frederico Schubert | Por um mundo melhor Resgatando a cultura do faxinal | - Integração escola e comunidade |
| 58 | Carlos Frederico Schubert | O céu de cada um... | - Respeito pelo diferente |
| 59 | Adolfo Schüler | A família na escola: experiências e contribuições | - Integração escola e comunidade |
| 64 | Adolfo Schüler | Conhecendo nosso bairro | - Integração escola e comunidade |
| 65 | Etelvino de Araújo Cruz | O esporte e os jogos de lazer em projetos de contraturno escolar como ferramentas de intervenção social | - Diálogo - Relações humanas - Cidadania |

| | | | |
|----|-------------------------|--|----------------------------------|
| 77 | Etelvino de Araújo Cruz | Formação continuada e práticas docentes inovadoras: influências na/da escola | - Integração escola e comunidade |
| 88 | Dr. José Flores Cruz | Educação fiscal: conhecer é preciso! | - Cidadania |

A escola é um campo vasto, diversificado e marcado por uma série de dificuldades ancoradas nas precárias condições educacionais e nas inúmeras demandas sociais, e as crianças e jovens que as frequentam são apenas atores a mais nesse complexo sistema. Esperar que, neste complexo contexto, nesta instituição tão questionada hodiernamente, professores e alunos criem e realizem experiências voltadas para ações que funcionem em novas lógicas relacionais seria demasiado esperançoso. O primeiro dado a ser destacado é que as 25 experiências relatadas, além de abordarem temas que vão muito além dos tradicionais conteúdos escolares, se propõem à vivência de novos valores e atitudes evidenciando, de alguma maneira, que a escola e seus sujeitos estão buscando alternativas e soluções para as violências enfrentadas no dia-a-dia da escola e das próprias comunidades. Que caminhos são esses?

Nosso próximo passo será investigar, com base nos estudos teóricos realizados, que concepções embasam estes projetos. Quais as ideias de paz ou de educação para a paz que sustentam estas intencionalidades pedagógicas? Quais as origens dessas concepções?

8.6 Articulando vozes, ecos e silêncios

O conceito de paz não é um conceito único e harmônico, como já vimos nos capítulos anteriores. Ao longo da história tal palavra recebeu mixagens semânticas que tornam seu sentido polissêmico, com muitas interpretações e usos. Pode ser

usado desde a cela contemplativa de um mosteiro tibetano até nos barulhos ensurdecidos de campos de batalha. O mesmo acontece com o conceito de violência, interpretado de diversas formas. E na escola? Como estes conceitos são usados e que potencialidades carregam e engendram?

Ao focarmos nosso olhar para as 25 experiências que, direta ou indiretamente, abordam esta temática, percebemos que esta confusão semântica, que envolve o conceito de paz e de violência, acaba por direcionar as práticas e abordagens dessas temáticas, potencializando algumas ações e empobrecendo outras.

Um dos conceitos que perpassa bastante pelas experiências analisadas é o entendimento de paz como tranquilidade e harmonia, talvez pelo fato de muitas dessas experiências terem sido concebidas e construídas como resposta aos desafios do cotidiano escolar. Pesquisas demonstram que, segundo a percepção dos professores, as constantes agressões físicas entre os alunos e as agressões de alunos contra os próprios professores e contra o patrimônio (CODO, 1999)²¹ são as mais comuns ou corriqueiras. Justamente como resposta a estas demandas, algumas das experiências almejam justamente criar ambientes onde a perturbação da ordem e os conflitos possam ser extintos.

Esse conjunto de experiências tem em comum o fato de “conceber” como alternativa ao ambiente conflituoso, com a presença de brigas e desentendimentos, o ambiente tranquilo, calmo e sereno. Como consta no relato da experiência 02.

Os alunos foram criando e se envolvendo com a atividade de forma que a sala de aula transformou-se em um **ambiente harmônico e tranquilo**, pois estava tão mais interessante pensar e desenhar algo do que discutir, brigar ou incomodar com qualquer outra coisa. Os alunos davam opiniões sobre os trabalhos de seus colegas, discutiam sobre qual caneta ou canetinha era mais adequada para determinada cor ou tipo de tecido e a ofereciam para que o trabalho do colega

²¹ Um estudo realizado sobre condições de trabalho com professores da rede de ensino público, no qual o tema da violência e segurança nas escolas é abordado, oferece algumas informações bastante elucidativas. A investigação foi realizada com 52 mil professores dos sistemas públicos de ensino, distribuídos em todo o país, sob a coordenação de Wanderley Codo, do Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília (Codo, 1999). Na referida pesquisa, três tipos de situações foram identificadas como as mais frequentes: as depredações, os furtos ou roubos que atingem o patrimônio, as agressões físicas entre os alunos e as agressões de alunos contra os professores.

também ficasse bonito, enfim **tudo transcorreu em paz.** (Relato de experiência 02)

Xesús Jares (2002) classifica esta concepção de paz como tradicional, justamente porque restringe o conceito de paz a um estado de harmonia, serenidade ou ausência do conflito. Segundo o autor, tal concepção empobrece o conceito de paz, pois restringe seu sentido a uma passividade, sem dinamismo próprio e “*criada antes como consequência de fatores externos a ela*” (JARES, 2002, p. 123). Além disso, tal concepção nega o conflito como fator inerente do convívio humano. Querer criar um ambiente sem conflitos acaba por delegar à Paz um sentido metafísico, quase que impossível de ser atingida, tarefa de anjos e querubins.

Segundo GUIMARÃES (2005), JARES (2002) esta visão do conceito de paz é a mais presente no senso comum, o que explica a dificuldade de entender a paz como algo mais concreto e possível de ser realizado. Como dedução do que foi dito, a negação e a passividade dessa aceção vão determinar uma dificuldade no momento de concretizar o que é a paz.

Dada a difusão que se faz da ideia tradicional de paz, principalmente pelo próprio sistema educativo, é mais fácil concretizar a ideia de guerra e o que gira em torno dela do que a ideia de paz, que parece condenada ao vazio, a uma não existência difícil de concretizar e precisar. (JARES, 2002, p. 123)

Tal confusão aparece também em experiências que claramente se propõem a reverter situações de agressão entre alunos ou falta de cuidado e respeito pelos bens de uso coletivo através de um maior disciplinamento ou no resgate de valores morais ordenadores, como no relato da experiência nº 10:

O aluno perdeu o respeito pela escola, mostrando sua insatisfação através de agressividade com colegas, professores, funcionários e o próprio patrimônio escolar. Este respeito precisa ser resgatado, promovendo atitudes para melhorar a convivência dentro da escola. (...) Resgatar valores morais que mostrem atitudes de respeito mútuo, solidariedade, humildade e amor ao próximo. (Relato de experiência 10)

Novamente é possível perceber a forte presença do conceito negativo de paz, ou seja, paz apenas como ausência de perturbações e conflitos pessoais entre

alunos ou entre alunos e professores ou com depredação do patrimônio. Apesar de também ser importante o combate dessa “violência” mais direta e perceptível, não se pode deixar de lado que tal abordagem restringe a ideia de paz novamente à manutenção da ordem estabelecida, ocultando a violência simbólica promovida pela própria escola e a própria violência estrutural.

Esta abordagem que teóricos, como GALTUNG (1985) e JARES (2002), chamam de conceito tradicional de paz, ao ocupar-se exclusivamente da violência direta (violência na qual existe um ator que comete violência e que neste caso é sempre identificado como o aluno), não tem força suficiente para promover mudanças mais sérias no cenário escolar e social, servindo apenas para a manutenção e reprodução do que já existe.

Segundo JARES (2002) e GUIMARÃES(2005), esta concepção negativa de paz é a mais presente em nossa cultura, especialmente devido a sua herança romana e grega. Talvez isso explique porque esta compreensão de paz seja a mais comum e a mais presente nos ambientes escolares. O discurso que circula na sociedade sobre paz acaba por definir a pauta escolar sobre este tema.

Em uma das experiências, esta fusão fica muito clara. O relato de experiência número 05, ao ser trabalhado o tema “paz” com os alunos, traz como referência a música de Zizi Possi com este mesmo nome: A PAZ. Abaixo alguns trechos da canção:

A Paz!
Invadiu o meu coração
De repente me encheu de paz
Como se o vento de um tufão
Arrancasse meus pés do chão
Onde eu já não
Me enterro mais...

A Paz!
Fez o mar da revolução
Invadir meu destino
A Paz!
Como aquela grande explosão
Uma bomba sobre o Japão
Fez nascer o Japão na paz...

Eu pensei em mim
Eu pensei em ti

Eu chorei por nós
Que contradição
Só a guerra faz
Nosso amor em paz...

Eu vim!
Vim parar na beira do cais
Onde a estrada chegou ao fim
Onde o fim da tarde é lilás
Onde o mar arrebenta em mim
O lamento de tantos "ais"...

Eu pensei em mim
Eu pensei em ti
Eu chorei por nós
Que contradição
Só a guerra faz
Nosso amor em paz...

Eu vim! Vim parar na beira do cais
Onde a estrada chegou ao fim
Onde o fim da tarde é lilás
Onde o mar arrebenta em mim
O lamento de tantos "ais"...

A Paz! Invadiu o meu coração!
A Paz! Fez o mar da revolução!

(Zizi Possi – A Paz)

Na letra da música fica clara a presença do conceito tradicional e negativo de paz, mesclado com a concepção romana, paz como ausência de guerra, com a concepção estoica, paz como tranquilidade da alma. A expressão “*a paz invadiu o meu coração*” deixa transparecer esta ideia de que a paz é um sentimento, um atributo da alma sensível, algo que brota do coração e nos invade. Novamente vemos que tal concepção nega a dimensão relacional e conflituosa da vida humana.

A expressão “*só a guerra faz nascer um Japão de paz*” recorda o trágico episódio das bombas nucleares de Hiroshima e Nagasaki como condição quase que necessária para o estabelecimento da paz, como se a guerra fosse, portanto, o meio pela qual a paz pudesse se estabelecer. Nessa concepção é o imperativo da força que instaura, a qualquer custo, a paz. Além disso, tal concepção trata a paz apenas a partir da dualidade guerra-paz, mal-bem, bandido-mocinho, criminoso-policial... Por isso, vemos no nosso cotidiano que existe uma grande tendência a querer responder aos episódios de violência com a presença e o aumento do aparato policial e/ou de

vigilância, excluindo o caráter estrutural e cultural dos fenômenos que envolvem a violência.

Esta abordagem, mesmo sem dar-se conta, ao negar a violência estrutural, acaba servindo como paliativo, pois atua apenas na superfície dos problemas, não desenvolvendo uma reflexão crítica e emancipadora sobre suas causas. Para Galtung, a violência estrutural

(...) está edificada dentro da estrutura e se manifesta como um poder desigual e, conseqüentemente, como oportunidades de vida distintas. Os recursos são distribuídos de forma desigual, como ocorre quando a distribuição de renda é muito distorcida ou quando a alfabetização/educação é distribuída de forma desigual, ou quando os serviços médicos existentes em determinadas zonas são apenas para certos grupos, etc. Acima de tudo, quando o poder de decisão acerca da distribuição dos recursos está distribuído de forma desigual. (Galtung, 1985)

Neste sentido, a paz no seu caráter positivo assemelha-se à justiça social e que, portanto, parafraseando Galtung “chamar de paz uma situação em que imperam a pobreza, a repressão e a alienação é uma paródia do conceito de paz” (Galtung, 1985).

Por outro lado, percebi, em alguns relatos de experiências produzidos pelos professores municipais de Montenegro, a existência de outras concepções de paz que dão a esta um dinamismo e uma abrangência diferente das concepções descritas anteriormente.

Em várias experiências, percebemos um conceito mais alargado de paz, que foge do tradicional conceito de paz como tranquilidade da ordem ou como antítese da guerra, e aprofunda mais o caráter relacional da convivência humana. Esta concepção é observada no relato de experiência número 12.

Torna-se fundamental, então, promover atividades a fim de que os alunos percebam o quanto são responsáveis pelos ambientes que frequentam e pela qualidade dos vínculos estabelecidos, tendo a escola como ponto de partida. (Relato de experiência 03)

Neste relato é possível observar que a paz não é tratada como mera ausência de violência física ou direta, mas como um conjunto de atitudes que nos levam a

buscarmos resolver os conflitos existentes de outras formas que não através da violência. Por isso a importância de educar na prevenção das violências, não de modo disciplinador, mas emancipador: *“promover atividades a fim de que os alunos percebam o quanto são responsáveis pelos ambientes que frequentam”*. É o aluno que cabe escolher o ambiente que quer construir. Aqui o aluno deixa de ser mero repetidor de normas e regras para, em conjunto, refletir e demarcar novas possibilidades. Outro fato importante é a intenção de educar para o respeito às diferenças, fator fundamental e indispensável na educação para a paz, pois, ao contrário da concepção negativa da paz, esta concepção não nega a existência do conflito, pelo contrário, sabe de sua existência e trabalha no sentido de criar competências necessárias para que os sujeitos possam lidar com sua existência e resolvê-lo de forma construtiva.

Como afirma o inglês Adam Curle

(...) Em contraste com a ausência de luta declarada, uma paz deveria significar – em escala individual – amizade e compreensão suficientemente amplas para superar quaisquer diferenças que pudessem surgir. Em escala maior, as relações pacíficas deveriam implicar uma associação ativa, uma cooperação planejada, um esforço inteligente para prever e resolver conflitos em potencial. (Curle, 1978 in JAREZ, 2002, p. 125)

Esta percepção nos ajuda a construir uma concepção muito mais realista e possível de paz, pois, ao invés de idealizá-la, a entende como processo dinâmico que cria situações caracterizadas por um nível reduzido de violência e um nível elevado de justiça. Nesta mesma experiência, a de número 12, a professora encerra assim seu relato:

No decorrer das atividades apareceram bastantes diferenças entre alunos, quanto aos valores que trazem, ao respeito nas combinações feitas para o andamento das atividades, às características comportamentais de timidez ou vergonha, à dificuldade de ouvir o que o outro tem a dizer. Entretanto, foi motivador perceber que a grande maioria se empenhou, participou e se sentiu valorizada em ser ouvida e atuante. Eles trocaram muita experiência ao organizarem-se em grupos; fizeram as escolhas, tentando ser democráticos. (Relato de experiência 12)

Em vários outros relatos de experiência aparecem esta preocupação de vivenciar, experimentar situações desejadas, ou seja, situações em que o respeito pela diferença, a tolerância e o diálogo se tornem presente. Relatos de experiência, como os de número 52, 53, 54 e 55, tratam dessa temática, enfatizando a diversidade humana e a necessidade de aprendermos a respeitar estas diferenças para que nosso convívio seja mais sadio.

Outro relato muito significativo e que acrescenta outro aspecto fundamental na consolidação da paz positiva é o número 03. Este relato nos ajuda a entender a importância do aspecto coletivo e do protagonismo dos sujeitos envolvidos no processo de consolidação de uma cultura de paz. Tais fatores favorecem o desenvolvimento de uma das principais competências sugeridas por vários autores como fundamental na construção da paz e no combate à violência: o uso da palavra como ação afirmativa (Freire, 1986; Jares, 2002; Guimarães, 2005; Maldonado, 1997; Pelizzoli, 2010; Charlot, 2002).

Ao romper com a maneira tradicional de organizar a formação pedagógica da escola e se propor a buscar em conjunto, como grupo, outras possibilidades, a equipe diretiva da escola consolida uma nova perspectiva relacional: todos são responsáveis pelos processos. Sendo assim, todos têm direito à palavra e, ao usá-la, nos diversos momentos oportunizados, empoderam-se.

Ressalto que, ao exemplo das duas atividades desenvolvidas nas reuniões citadas, existe uma preocupação em organizar as reuniões com os professores que oportunizem uma reflexão dialogada coletiva, a fim de que tenhamos uma aproximação em nossos entendimentos sobre o fazer pedagógico na escola. Noto que neste interesse e movimento muitas ações e relações positivas tecem a nossa escola. Parece-me que criamos assim um clima de interação, de receptividade, de colaboração, de disponibilidade, de respeito, de ajuda mútua, de solidariedade, que nos permite qualificar nossa prática com as possibilidades que se têm. (Relato de experiência 03)

Segundo Paulo Freire é pelo uso da palavra que nos tornamos protagonistas capazes de ler e escrever a história. Ao dizer a sua palavra, o sujeito cria/recria o mundo, e, ao fazê-lo, cria/recria a si mesmo, num processo contínuo e infundável de autoconstrução e desconstrução. É nesse processo que acontece a emancipação. Ao propor, num processo de formação permanente, que os próprios professores “teçam” o caminho a ser trilhado juntos, a equipe diretiva delega a todos a

responsabilidade das escolhas a serem feitas e, ao fazê-lo, oportuniza que todos sejam verdadeiros sujeitos autônomos desse processo. Para Freire o construir-se, o biografar-se, o existenciar-se só é possível através da autonomia e de uma relação ética com o outro.

O horizonte ético se estabelece justamente no momento em que eu, como sujeito autônomo capaz de construir a minha história e também a história coletiva através da minha afirmação através da palavra, também reconheço o outro como sujeito autônomo capaz de criar-se a si mesmo e ao mundo através da palavra.

O diálogo é a essência da emancipação humana, é sempre uma relação de iguais mediatizados pelo mundo. Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. (Freire, 1986, p.78)

Os sujeitos fortalecidos e capazes de reconhecer também no outro um sujeito fortalecido e que são capazes de criar espaços onde as vozes circulam, onde a palavra se faz presente, além de recriarem-se a todo o momento, criam e recriam uma identidade coletiva:

Agora, percebo uma participação maior, com sujeitos que se posicionam, sugerem, contribuem, interagem, vivem a experiência, ou melhor, sujeitos do “lugar do acontecimento”, como sugere Larrosa em uma de suas obras.

E, mais do que sujeitos fortalecidos em suas diferenças pessoais, nesta pluralidade de singularidades, percebo que se forma na escola o “sujeito-coletivo”: uma identidade comum. (Relato de experiência 03)

Importante ressaltar a percepção de que, mesmo construindo processos democráticos de uso da palavra, de decisões coletivas e vários outros dispositivos de emancipação de sujeitos, isso não significa que todos os problemas e obstáculos sejam suprimidos. Este processo, como qualquer processo coletivo, acontece dentro das imanências humanas, portanto dentro das tensões históricas, culturais e sociais. São processos que se dão nas tensões do chão da escola e que, por isso, não são imaculados. Isso significa dizer que são repletos de conflitos. O diferencial talvez esteja, justamente, na maneira de encarar estes conflitos.

Por fim, outro fator que nos chamou atenção foi o fato de que, das 25 experiências classificadas como promotoras de uma cultura de paz, 18 delas concentram-se em duas escolas. A Escola Cinco de maio com 10 experiências e a Escola Adolfo Schüller com 07 experiências. Que diferencial estas escolas apresentam? Nessa primeira análise, em que temos como corpus os relatos das experiências, percebemos que muitas das experiências produzidas estão ligadas entre si, fazendo parte de uma grande rede traçada pelo coletivo da escola.

Aproximamo-nos dessas duas realidades escolares para procurar entender os processos que elas desenvolveram. Nesse momento da pesquisa, buscamos fazer observações e entrevistas com professores e com a equipe diretiva dessas duas escolas a fim de coletar dados que nos permitam aprofundar nossas análises. Compreender os contextos nos quais as experiências foram produzidas foi fundamental para analisarmos com rigor os fenômenos relacionados com nosso objeto de estudo.

8.7 Ouvindo mais de perto

Para aprofundar nossa investigação, aproximamo-nos das duas escolas que mais relataram experiências pedagógicas que podem ser consideradas, direta ou indiretamente, como experiências que educam para a paz. Nessa etapa da pesquisa coletamos elementos que nos ajudaram a compreender e refletir os processos e encaminhamentos que estas duas instituições realizaram a fim de perceber os efeitos desses processos. Para tamanho intento, realizamos visitas de observação, entrevistas com representantes das equipes diretivas, professores e também com os alunos.

O que percebemos ao longo da coleta de dados, mais especificamente neste momento em que nos debruçamos sobre os dados coletados, é que, nas duas instituições, a caminhada que culminou na construção e na vivência das experiências pesquisadas foi sendo construída a uma longa data, ou seja, é fruto de um longo processo de busca, de construções e reconstruções de alternativas e soluções para os problemas que ali existiam, entre eles, o da violência escolar.

As duas escolas investiram nos últimos anos em projetos de longo prazo que visavam ir além dos limites da sala de aula e envolvessem a comunidade como um todo. Dessa forma conseguiram iniciar um movimento que foi muito além de respostas imediatistas às questões pontuais ou episódicas e, mesmo com todas as dificuldades e limites existentes dentro da própria estrutura escolar e na sua relação histórica com a comunidade, conseguiram iniciar um deslocamento visível em direção a uma escola mais democrática e realmente envolvida com as questões da vida dos alunos e da sua comunidade.

Decidimos que o projeto com os alunos deveriam provocar o pensar sobre questões que tratam das relações humanas, ultrapassando um projeto estanque de amizade, por exemplo. Desejávamos fazer uma atividade costurada por todos os componentes curriculares, que pudesse abordar conceitos disciplinares e ir além. (Supervisora Escolar, Cinco de Maio)

Como afirma a diretora da Escola Adolfo Schüller

Esta escola na década de 90 passou por um período difícil. Naquela época o bairro sofria preconceito e discriminação devido à criminalidade, fazendo com que o número de alunos diminuísse a cada ano, chegando a atender em 2002 apenas 68 crianças. A partir de 2003 iniciou-se um resgate da autoestima da comunidade a fim de buscar a valorização da escola, bem como a confiança dos pais e crédito da Secretaria de Educação. Formar uma Banda Marcial fazia parte das estratégias para o resgate da escola, mas parecia que seria para sempre um SONHO. (Diretora, Adolfo Schüller)

A ideia de criar uma Banda Marcial, neste caso, foi a alternativa encontrada pela escola para reverter um processo histórico de depreciação da escola diante dos alunos, dos pais e da comunidade. Hoje a banda é reconhecida por toda a rede municipal, e os alunos sentem orgulho de participar dela. Mas a caminhada não parou por aí.

Na ocasião de uma das visitas à Escola Adolfo Schüller estava acontecendo uma linda exposição de orquídeas no pátio central da escola. Logo fiquei sabendo que aquela atividade fazia parte do projeto do ano que tem como nome “Abrace seu bairro”. A escola fica situada bem no centro de um dos bairros bastante empobrecidos, com casas humildes, sem pintura, ou jardim ou qualquer outro cuidado. A intenção do projeto este ano, em continuação a todos os projetos anteriores, é aumentar a autoestima dos moradores do bairro através do

embelezamento das casas e dos pátios. Os alunos começaram com a escola, fazendo jardins em algumas áreas, plantando árvores de sombra e frutíferas em outras (Anexo 05). Agora a comunidade escolar está se mobilizando para passar de casa em casa, ajudando a construir jardins, melhorar as fachadas das habitações e outras iniciativas. A atividade que eu presenciei faz parte desse estudo que as crianças estão fazendo sobre jardins e cuidado com as plantas.

Agora nós estamos num projeto chamado “Abraça seu bairro”. Até tu podes ver ali fora que está ocorrendo uma exposição de orquídeas. Qual o objetivo: é o embelezamento do bairro. Então nós começamos com a escola. Arrumamos os jardins, os canteiros... Visamos à escola e agora vamos partir para as famílias. (Diretora, Adolfo Schüler)

Outro aspecto que há em comum entre as duas escolas e que chamou nossa atenção foi a questão do planejamento. Ambas optam, embora com modelos diferentes, por construir suas rotinas escolares (projetos, temas de estudo, gincanas...) através de planejamentos coletivos.

Como exemplo podemos citar a Escola Cinco de Maio, que nos últimos anos vem apostando em um projeto participativo de planejamento:

Organizamos muitos projetos. Porém, o modo como coordenávamos os projetos incorporava uma ruptura com o modelo verticalizado de planejamento, visto que procurávamos, enquanto equipe-diretiva, envolver os professores no planejamento. (Relato de experiência 03)

Percebemos, mais uma vez, que a proposta de planejamento envolvendo todos os professores na busca conjunta de soluções e alternativas para as demandas escolares deu outra dinâmica à escola. Aos poucos os alunos também foram convidados a participar desses planejamentos. Ao fazer circular a palavra, dando voz a todos os autores envolvidos, a escola entra num processo de empoderamento. Todos passam a ser reconhecidos como sujeitos de uma história coletiva.

Esse aspecto é fundamental no processo de consolidação de uma cultura de paz. Como vimos nos capítulos que discutiam esta questão teoricamente, a emancipação, ou humanização como conceitua Freire (1986), não acontece na consciência, mas no diálogo. É no diálogo, no encontro entre iguais que

problematizam o mundo, que a consciência se constrói: “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, 1986, p. 78).

Nos relatos abaixo fica claro o movimento que se fez em direção ao diálogo, ao uso da palavra como ferramenta essencialmente democrática.

Salientamos que a ideia de organizarmos um projeto, com um tema que se desdobra em “n” possibilidades, conforme as turmas, disciplinas e necessidades, não foi institucionalizado “de fora para dentro” como uma obrigação, mas, ao contrário, foi instituído pela maioria dos sujeitos. (Relato de experiência 03)

Ressalto que, ao exemplo das duas atividades desenvolvidas nas reuniões citadas, existe uma preocupação em organizar as reuniões com os professores que oportunizem uma reflexão dialogada coletiva, a fim de que tenhamos uma aproximação em nossos entendimentos sobre o fazer pedagógico na escola. Noto que, neste interesse e movimento, muitas ações e relações positivas tecem a nossa escola. Parece-me que criamos assim um clima de interação, de receptividade, de colaboração, de disponibilidade, de respeito, de ajuda mútua, de solidariedade, que nos permite qualificar nossa prática com as possibilidades que se têm. (Relato de experiência 03)

Em Educação para a Paz, o pressuposto da dialogicidade é fundamental, assim como a consciência do inacabamento e, com isso, a história aberta para construção. Ao fazer a “dança de roda”, expressão que a própria escola Cinco de Maio usa para descrever estes momentos coletivos em que faz circular a palavra, a escola passa a ter vários olhares sobre si mesma e se reconhece diante de seu papel na história. Percebe os desafios que o cotidiano educacional lhe apresenta e passa, de modo coletivo, a buscar soluções e alternativas, ou seja, põe-se em movimento, bem descrito na “dança de roda”, e, como boa dançarina, vai em busca de parceiros.

A equipe diretiva é forte e muito envolvida, mas, ao mesmo tempo, os professores também são muito participativos. Nós dividimos também as decisões. Aqui não tem um grupo que pensa e outro que executa, é tudo junto. A gente executa junto, a gente ouve as opiniões. Tentamos fazer um trabalho bem participativo. (Supervisora Escolar, Cinco de Maio)

A busca por parcerias passa, então, a ser outro fator extremamente importante neste movimento que estas duas escolas fazem.

Sincronicamente a equipe diretiva buscou relacionar-se com outras instituições (universidade, secretarias municipais, empresas...) formando parcerias, a fim de ampliar discussões e/ou buscar subsídios sobre questões de impacto no ambiente escolar. (Relato de experiência 03)

Aqui reside um dos aspectos mais inovadores observados nesta pesquisa. A escola, através de sua equipe diretiva, busca fazer parcerias com outras instituições sociais que também são educadoras. Além da parceria criada com a Universidade, não como mera receptora dos conhecimentos produzidos por esta, mas numa legítima parceria que acontece num movimento de ação-reflexão constante, a escola se assume como espaço de formação permanente e passa a fazer o exercício de refletir sobre sua prática.

Estas parcerias repercutem positivamente na Escola. Notamos que através do Grupo de Pesquisa, incrementamos a reflexão sobre a prática, por meio de articulações dialógicas e recursivas, de diferentes pessoas. Isso nos permitiu (e permite) “enxergar” situações que nos passavam despercebidas. (Relato de experiência 03)

A partir desse movimento a escola passa a olhar mais para si mesma e refletir com maior propriedade sobre os desafios que lhe são apresentados no cotidiano e busca soluções. Isso acontece em todos os afazeres escolares e também no enfrentamento das situações e episódios de violência. Diante desse enorme desafio, a escola percebe suas limitações e reconhece-se como limitada e novamente abre-se a novas parcerias com instituições que fazem parte da comunidade a qual os alunos pertencem. A escola percebe que a violência é um fenômeno extremamente complexo e que ela não pode, sozinha e isolada, dar conta de toda esta complexidade que extrapola o alcance da própria educação. Sem receitas mágicas ou imediatistas, parte em busca de alternativas que possam ser traduzidas em uma agenda de ação.

Percebo, neste momento, que a “dança de roda” não é uma única dança. A “dança de roda” não se configura num único ritmo ou numa única coreografia. Na verdade ela se constitui em várias danças que acontecem em diferentes rodas e, na diversidade de movimentos, constroem uma harmonia ímpar. Essa grande dança se traduz em diversos movimentos que acontecem na escola, em tempos e lugares diversos. Quero citar aqui, como ilustração dessa diversidade criativa em busca de alternativas à violência, dois movimentos.

O primeiro refere-se ao estudo realizado ao longo deste ano de 2012 pela Escola Cinco de Maio sobre a resolução não violenta de conflitos, uma das principais dimensões da educação para a paz. Consciente de que a grande maioria das violências são respostas aos conflitos que existem e sempre existirão na inter-relação entre pessoas, a escola passa a buscar alternativas de como empreender um processo de formação que vise ajudar os membros da comunidade escolar a resolverem esses conflitos de modo a não produzirem violências. Para tanto, passaram a estudar de forma coletiva o livro “Comunicação Não Violenta” de Marshall B. Rosenberg. O livro foi estudado pelos professores em várias reuniões. O grande objetivo desse projeto de estudo coletivo foi transformar a técnica de resolução não violenta em prática nos conflitos que surgem nas salas de aulas.

Durante a exposição dos grupos foram exemplificados alguns casos de vivência da CNV, ocorridos no cotidiano escolar, em que se buscou a solução de alguns problemas através do diálogo, na tentativa de seguir o processo da CNV, em que obtivemos resultados positivos. Também se comentou que esse movimento exige preparo, tempo e espaço próprio, sendo que dentro da sala de aula é muito complicado se efetivar esse trabalho. (Memória da reunião do dia 05.06.2012 – Escola Cinco de Maio)

Este movimento, que por si só já é extremamente interessante na construção de uma cultura de paz, não ficou restrito aos professores e aos alunos. A escola também propôs o mesmo estudo aos pais dos alunos. Iniciou-se, então, outro movimento, outra dança. Um grupo de pais reunia-se a cada quinzena para ler, refletir sobre os capítulos do livro e discutir como poderiam proceder em casa na resolução dos conflitos que surgiam. Mais uma vez vemos a dança acontecer, empoderando sujeitos na busca de soluções coletivas.

Ao mesmo tempo em que os professores de um lado e os pais de outro liam, discutiam e procuravam exercer a comunicação não violenta, os alunos também se envolviam nesta questão através de um grande projeto que realizavam desde o início do ano: Diálogo: sustentabilidade da paz! (Anexo 04). Era mais um movimento da grande dança de roda que marca indelevelmente a caminhada da Escola Cinco de Maio.

Neste projeto os alunos também são convidados a refletirem sobre a importância do diálogo na resolução dos conflitos além de outros temas relacionados a esta questão como: respeito às diferenças de cada um, a importância de combater o preconceito e o bullying. Nas visitas à escola, claramente se percebia em todo o ambiente vários materiais sobre estas ações, como cartazes, faixas, trabalho dos alunos. (Anexo 04)

Nestes exemplos, constatamos três movimentos acontecendo sincronicamente em espaços e tempos diferentes, mas em harmonia. Uma grande dança, a “dança de roda” que, com diferentes ritmos, faz circular a palavra, envolve os sujeitos, constrói coletividade, define identidade e insere toda a comunidade na busca responsável por um ambiente de paz, não como mera ausência de violências físicas e verbais, mas como local onde o respeito, a tolerância, a justiça e o diálogo se fazem presentes.

O segundo exemplo que quero citar é novamente da Escola Cinco de Maio, que, culminantemente aos movimentos relatados anteriormente, também ensaiava novos passos.

Na ocasião de uma das visitas realizadas para esta pesquisa, a Escola Cinco de Maio acabara de realizar um encontro entre várias instituições que, de um modo ou de outro, fazem parte da vida dos alunos. Nesta reunião estavam presentes o conselho tutelar, representantes de 03 igrejas de confissões diferentes, representantes da secretaria da saúde, da assistência social e da brigada militar. O objetivo da reunião era buscar construir um trabalho conjunto que pudesse combater a violência que existe no bairro. Abaixo a memória da reunião dos professores que preparava tal encontro:

Combinação de como se dará a reunião com os pais envolvendo a participação de diferentes instituições: Conselho Tutelar, Assistência Social e representantes de Igrejas. O trabalho visa à integração de outras entidades, que também conhecem as famílias dos alunos da Escola. Intenciona-se, assim, uma ação em rede a fim de obter um resultado mais efetivo no processo de responsabilização e emancipação destas famílias, melhorias na aprendizagem das crianças e também a otimização do trabalho de cada instituição. (Memória da reunião ocorrida no dia 18.09.1012)

Com esta iniciativa, a escola demonstra entender que o processo de formação-educação não é monopólio escolar, todas as outras instâncias escolares também são responsáveis por este complexo processo formativo. Ao reconhecer que a escola não é uma ilha, ou seja, não pode viver isolada de sua realidade, a escola assume seu papel de protagonista na articulação de outras instâncias sociais. Inicia um movimento que, se espera, ao médio e longo prazo possa trazer benefícios para todo o público daquela comunidade.

A “dança de roda” não fica restrita ao espaço escolar, mas se estende a todos os outros espaços coletivos da vida do bairro. Assim, várias outras instituições que também se envolvem e são comprometidas com a melhoria da qualidade de vida dessa comunidade, sejam elas instituições públicas ou não, também são convidadas a “dançarem”. Assim, a dança se espalha e todos os envolvidos se empoderam através do uso da palavra.

Todas essas iniciativas, essas buscas, esses movimentos constroem uma identidade para a escola reconhecida por todos os envolvidos nesse processo: professores, alunos e comunidade escolar em geral.

Existe, claramente, um envolvimento dos sujeitos envolvidos neste processo. Abaixo alguns depoimentos de alunos sobre o que pensam da escola.

Estudo aqui desde o ano passado. Essa escola é diferente das outras que estudei. Ela nos ensina a sermos mais unidos. Nas outras escolas a gente só estuda, tira férias e estuda de novo. (...) Aqui a gente aprende a conviver. Assim não tem mais empurrões, brigas e coisas desse tipo. (Maria Paula, 12 anos – Escola cinco de Maio)

A escola, a convivência da gente, o diálogo. (...) aprendemos a não brigar com as pessoas e cuidar com os palavrões. A gente conversando e usando o diálogo a paz acontece. (Lucas, 11 anos – Escola Cinco de Maio)

Os professores também reconhecem a importância da caminhada realizada e, embora conscientes de todos os desafios que ainda restam, avaliam positivamente

os avanços conquistados pela escola. Abaixo um trecho da memória de uma reunião de avaliação realizada em agosto deste ano.

Avaliação sobre os encaminhamentos da Escola frente aos desafios, que visam à melhoria nos relacionamentos e na aprendizagem, foram:

- a preocupação do corpo docente com a melhoria da aprendizagem e do relacionamento;
- uma busca contínua de soluções dos problemas da Escola como um todo;
- a importância do diálogo reflexivo realizado no círculo restaurativo;
- o trabalho sobre o bullying, pois dá a oportunidade de colocar na fala os atos impulsivos;
- a aproximação da família, responsabilizando-a pelo desenvolvimento dos filhos/alunos;
- o comprometimento da equipe-diretiva em atender os alunos encaminhados pelos professores;
- a busca de caminhos diferentes, como, por exemplo, a duração da gincana durante todo o ano articulando o projeto "Diálogo: sustentabilidade da paz";
- as diferentes áreas trabalham temas que fazem parte do cotidiano, tentando sensibilizar os alunos e melhorar a aprendizagem e o relacionamento;
- o apoio da equipe-diretiva junto aos professores, na busca da resolução de problemas, assim como no trabalho de propostas com desafios que envolvam a comunidade escolar. (Cinco de Maio, memória do dia 07.08.2012)

Observamos, portanto, que alguns movimentos realizados por estas duas escolas especificamente foram importantes e fundamentais para que elas pudessem construir tantas iniciativas em relação à promoção da paz e ao enfrentamento das violências. Diferente de tantas outras respostas a estes mesmos desafios, as duas instituições se colocaram a caminho e, num processo dialógico-participativo, constroem soluções, buscam alternativas e insistem na via educativa com possibilidade de superação de realidades violentas. Nas conclusões finais pretendo refletir mais sobre estas experiências.

9 APRENDENDO A DIFÍCIL DANÇA DA PAZ

Creio que uma das descobertas interessantes desse esforço de análise é o fato de que essas diversas maneiras de conceber paz que foram sendo forjadas nas linhas e entrelinhas da história hoje se misturam, se confundem e, na grande maioria das vezes, convivem de modo caótico, mas não estático, e acabam por produzir efeitos, ora que enfatizam uma dessas concepções, ora outra.

Isso nos ajuda a entender que nenhum desses processos é linear, imaculado ou definitivo. Todos são cheios de tensões, idas e vindas, avanços e retrocessos. Observamos escolas que desenvolvem iniciativas interessantíssimas em relação à educação para a paz, mas que, ao mesmo tempo, pressionadas por episódios crescentes de violência decidem equipar a escola toda com sistemas de vigilância por vídeo, ou seja, optam por usar o velho modelo panóptico de vigiar, como observamos em nossas visitas.

Portanto, percebo que não existe um único caminho, ou alguma receita pronta e certa para acabar com as violências percebidas nos ambientes escolares. No entanto, nosso estudo demonstra que as escolas que têm obtido melhores respostas no enfrentamento das violências têm um conjunto de iniciativas que apontam um certo caminho.

Elas investem bastante na formação continuada dos professores e num processo dialógico que aprofunda as discussões sobre o fenômeno da violência e acaba por construir coletivamente uma noção de paz positiva, ou seja, que percebe a paz como a maneira como resolvemos os conflitos, nos relacionamos, respeitamos as diversidades presentes na escola e na comunidade e vivenciamos um conjunto de valores ligados à democracia e aos Direitos Humanos. Elas, na prática, entendem a paz, como pazear, ou seja, verbo, ação, movimento.

Estas escolas conseguem, por meio da reflexão e autorreflexão, repensar sua própria prática e, na busca de respostas, acabam por superar os conceitos clássicos e tradicionais de paz, ligadas à ausência de guerras ou à manutenção da ordem ou a certa passividade diante da realidade. Suas próprias práticas as colocam em movimento. Acabam, pois, construindo uma ideia de paz ligada ao uso da palavra, ao protagonismo, à luta, à superação de situações de injustiça.

Apoderadas dessa nova concepção, buscam insistentemente, por meio de várias iniciativas, projetos, intervenções, criar um clima de respeito, de convivência construtiva na escola. Sabem que os conflitos sempre existirão, mas buscam alternativas, pela via educativa, de como lidar com eles dentro dessa nova concepção.

Estas escolas conseguem construir um discurso escolar que não apenas enobrece a importância da educação para a paz, mas que se propõe a modificar antigas práticas escolares. Para isso concebem alternativas novas na formação ética e cidadã dos alunos e docentes, pois entendem esta formação cada vez mais necessária ao mundo em que vivemos. Esses passam a serem parceiros e, portanto, passam a fazer parte de todos os processos de planejamento. Não são meros receptores daquilo que alguém julgou importante para eles, mas, ao contrário, decidem junto os projetos e as atividades que estarão presentes ao longo do ano.

Esse estudo também indica que as concepções de paz e de violência, que predominam em cada ambiente, acabam por direcionar a maneira que cada escola vai entender e lidar com os conflitos que ali existem. Neste sentido, podemos observar que as escolas pesquisadas, de modo geral, adotam três grandes maneiras de lidarem com os conflitos.

Umas negam a existência do conflito, mas acabam tendo que lidar com a manifestação violenta deles, que é a tão conhecida violência escolar. Não sabem o que fazer e por isso não fazem nada, apenas silenciam. Ao silenciar, se eximem da responsabilidade por achar que “isso não é competência da escola” e acabam por transmitir e manter esta passividade e assujeitamento. Dedicam seu tempo e sua energia na transmissão dos “conteúdos escolares”. Muitas dessas escolas assumem

um discurso queixoso diante das dificuldades que se apresentam e culpam terceiros, vitimizam-se e deixam de assumir seu lugar de agente social. Além disso, por assumirem o lugar do silêncio, são elas mesmas promotoras de violência de todas as ordens, tanto violências simbólicas como violências estruturais, na medida em que compactuam com o sistema de desigualdade, injustiças e elas mesmas cooperam com a exclusão silenciosa dos alunos.

Outro grupo de escolas percebe o conflito e tenta extingui-lo, pois o entende como algo que atrapalha a escola, um evento perturbador da ordem que causa indisciplina e o insucesso escolar. No entanto, para extinguir os conflitos, estas escolas usam velhas fórmulas disciplinadoras, autoritárias e excludentes. Com boa vontade, promovem ações em relação à educação para a paz, mas de maneira estanque, episódica e isolada. Reforçam o imperativo da autoridade do professor e da obediência por parte dos alunos como forma de reestabelecer a ordem, entendida aqui como sinônimo de paz. Queixam-se da falta da educação dos alunos e culpam a família, ou a falta dela, pela ausência de limites e pela pouca valorização da instituição escolar. Este grupo de escolas insiste em tornar a sala de aula um ambiente harmônico e “pacífico”, sem o qual a aprendizagem não acontece e por isso tenta deixar os conflitos do lado de fora da escola. Busca aumentar os muros, baixa regras e normas mais rígidas e o disciplinamento dos corpos e das mentes. Usa velhas fórmulas, repete antigas soluções e antigos discursos sobre o tema, ou seja, continua a propagar ecos de violências na estrutura da escola.

Percebe-se, ainda, a existência de um terceiro grupo de escolas que também se incomodam com a presença e os sinais de violência, mas, diferentemente do grupo anterior, elas assumem a existência dos conflitos e os transformam em oportunidades. Essas escolas têm consciência da complexidade do fenômeno da violência e da dificuldade em lidar com ele, mas buscam soluções e criam alternativas. Diante dos conflitos que aparecem, sabem que existe a possibilidade de criar novas maneiras de melhorar as relações.

Essas escolas entendem que a educação é responsabilidade de todos e investem no trabalho coletivo. Envolvem professores, pais e alunos nas discussões e na busca coletiva de soluções para os problemas enfrentados. Esses grupos têm

também em comum o fato de ter a consciência de que o processo educacional é muito mais amplo do que aquele realizado pela escola. Reconhecem-se como limitados e, por isso, se abrem a parceria com as mais diferentes instituições sociais. Sem receitas prontas, se colocam a caminho, desacomodam-se na busca insistente de uma educação que vai muito além dos tradicionais conteúdos escolares. Não apostam em soluções mágicas, mas em processos coletivos a médio e a longo prazo. São novas vozes que se fazem escutar.

São essas escolas que acabam por construir experiências interessantes e inovadoras de resistência à violência. Podemos observar que estas que podem ser consideradas como educadoras para a paz têm em comum um conjunto de procedimentos bem interessantes e que, de certa forma, podem auxiliar tantas outras escolas que também buscam alternativas para reverter realidades perpassadas por violências. São eles:

a. Desenvolvem atividades que aproximam os vínculos entre a escola e a comunidade.

A aproximação com a comunidade acontece através do diálogo constante com os pais. Envolvê-los no acompanhamento da aprendizagem, dos êxitos e das dificuldades dos filhos é tarefa dos gestores e professores e ajuda a romper o empurra-empurra sobre a responsabilidade pelo sucesso ou o fracasso escolar. Outro fator que ajuda é o desenvolvimento de atividades esportivas e culturais que podem ser feitas em parcerias que articulem o trabalho extracurricular com a aprendizagem de conteúdos e valorizem a história e a cultura locais. O Projeto da Banda ou o projeto “Abrace seu Bairro” da Adolf Schüller são ótimos exemplos disso.

Esse processo acontece nos dois sentidos. A comunidade vem para dentro da escola, e a escola vai para a comunidade.

b. Investem na consolidação de uma equipe unida e determinada.

Nas duas escolas que se destacaram em relação a iniciativas referentes à educação para paz, percebe-se o comprometimento de todos os professores e da equipe diretiva.

Uma equipe diretiva forte, unida e competente também é fundamental para a formação de um grupo de trabalho que se comprometa com as decisões tomadas. Uma direção que compartilha decisões, uma coordenação pedagógica atuante na formação dos professores através de um processo democrático, uma orientação educacional que atua para resolver os problemas de alunos familiares e professores (exemplo da Escola Cinco de Maio) são os primeiros passos para quebrar o ciclo de violências e exclusões e abrir as portas para a aprendizagem e para a paz.

Investir em projetos a longo prazo que visam reverter e fazer frente a um processo histórico de depreciação do espaço escolar e de fortalecimento das situações de exclusão e violência não é tarefa fácil, bem pelo contrário. Tal desafio só se torna plausível com um grupo comprometido com esta transformação. Os momentos de frustração e desânimo diante das limitações da escola são inúmeros e somente um grupo determinado consegue permanecer fortalecido para continuar a enfrentar os desafios que nunca cessam.

c. Buscam a formação de professores através de um processo participativo, pois entendem a escola como local de formação permanente.

Outro fator que me parece preponderante é a consciência de que a própria escola é um espaço formativo e que a rotina de refletir e discutir a própria prática é fundamental para o crescimento e a busca consistente de alternativas realmente eficazes.

O estudo faz parte constante das reuniões e encontros, não somente dos professores, mas também dos pais, haja vista a experiência da Escola Cinco de Maio com um grupo de pais que se encontravam para estudar o livro sobre comunicação não violenta. No entanto, estes grupos evitam receitas prontas e tentam buscar soluções concretas e reais para suas realidades. Outro fator

importante são as constantes avaliações realizadas ao longo do processo. Elas ajudam a aprimorar o que vai dando certo e a corrigir o rumo do que precisa ser repensado.

d. Realizam parcerias com outras instituições.

Nas duas escolas pesquisadas mais de perto, justamente porque produziram mais experiências em relação à educação para a paz, esta é uma prática constante. Elas demonstram reconhecer que o processo de construção e retomada da cidadania vai muito além dos muros escolares e que, portanto, ações mais eficazes são construídas em parcerias com várias outras instituições. Não há como não reconhecer como inovador o esforço da Escola Cinco de Maio em reunir as mais diferentes instituições do bairro para discutirem juntas como melhorar os processos de combate à violência que acabam por atingir todas elas. O mesmo acontece com a Escola Adolfo Schüller ao buscar diversas parcerias para melhorar a autoestima dos moradores do bairro, como acontece atualmente no projeto “Abraça seu bairro”.

Entender que a escola não é e não pode ser uma instituição isolada é fundamental. Se a violência tem múltiplas causas e efeitos, é preciso fazer frente a ela de maneira interdisciplinar e articulada com outras formas de organização social. Essa articulação pode acontecer com os conselhos tutelares, com os órgãos de segurança, postos e secretarias de saúde, igrejas, associações, ONG, entre outras. A paz se constrói por múltiplas mãos.

Nestas escolas, mesmo que casos de violência ainda se percebam, observa-se que existe uma barreira muito mais duradoura e eficiente contra a violência do que a formada por grades e cadeados. Violências ainda acontecem nestes espaços, afinal não existe mágica quando se trata de um processo tão complexo como é a formação de pessoas, no entanto a escola e seus sujeitos já não são passivos diante desses casos.

Todos estão mais atentos para os episódios de violência e investem no diálogo como meio de resolver os conflitos. “Diálogo: sustentabilidade da paz” não é apenas mais um projeto da escola Cinco de Maio, mas a síntese de anos de

caminhada que traduz a certeza de que o caminho no combate às violências passa necessariamente pela capacidade do sujeito dizer a sua palavra, fazer-se ouvir, manifestar-se, emancipar-se ao mesmo tempo em que sabe ouvir, respeitar a manifestação do diferente e preservar sua emancipação.

Vozes, ecos e silêncios estão presentes na polifonia de nossas escolas, no cotidiano dos desafios dessa realidade escolar transpassada por tantas ideologias, discursos, demandas e abandonos. Vozes, ecos e silêncios convivem numa tensão permanente, ora perigosamente harmoniosa, ora desafiadoramente caótica. Nosso grande desafio é afinar os ouvidos e empoderar novas vozes que sejam capazes de traduzir em novas melodias tantas vozes silenciadas pela história ou sufocadas por ecos do passado. São estas vozes que tornam a paz uma realidade possível. São estas vozes que constroem novas possibilidades para a própria escola. São estas vozes que fomentam novas melodias que embalam tantas e tantas outras “danças de roda”, e estas novas danças, diversas e plurais, dão aos espaços escolares novas configurações.

Sem querer encerrar essas discussões, bem pelo contrário, proponho a seguir algumas mudanças importantes para que a escola consiga superar suas incoerências e fazer com que cada vez mais novas vozes possam ser empoderadas e ouvidas. Tento encerrar este esforço de análise sistematizando alguns elementos teóricos a partir das práticas que tive a chance de conhecer e compartilhar. Não são receitas, pois isso contradiria tudo o que defendo aqui, mas elementos de reflexão que podem nos ajudar a repensar nossas práticas em relação à paz e sua construção a partir da escola.

Falar de paz na escola como possibilidade não significa ignorar sua história de violência, seus processos de disciplinamento e vigilância, controle e alienação, mas, apesar disso, ou melhor, partindo desse contexto, dessas tensões e incoerências, traçar reais possibilidades de uma cultura de paz possível.

Estão elencadas abaixo essas mudanças necessárias para que consigamos fugir do superficialismo em relação à educação para a paz e possamos pensar em sua possibilidade de concretização na Escola e a partir da Escola, apesar de sua

estrutura de violência real e simbólica. É minha tentativa, como pesquisador iniciante, de universalizar o que a experiência local me ajudou a perceber, tarefa essa que, obviamente, não faço sozinho, mas alicerçado por todos os teóricos que embasaram este estudo.

Essas mudanças são:

- a) Da paz como negatividade, à paz como positividade.

Trata-se, como tarefa inicial, de superar o conceito ocidental de paz como negação ou ausência de algo, em especial, como ausência de guerra e ou perturbação, para um conceito positivo, que envolva justiça, respeito e igualdade.

A concepção tradicional e negativa da paz acaba por esconder e desconsiderar outros elementos como a violação dos direitos humanos, a pobreza e a miséria, as violências simbólicas e estruturais, a falta de diálogo, as relações hierarquicamente rígidas, além das relações econômicas violentas próprias do acirramento do capitalismo mundial.

Para pensar a paz de forma fecunda, é preciso compreendê-la como a presença de elementos e valores que garantam relações humanas pautadas pela justiça, respeito à vida, práticas não violentas, defesa da liberdade de expressão e diversidade cultural. Galtung (1985) afirma que a paz, em sua concepção positiva, deve levar em conta todas as formas de violência, não apenas a violência direta ou aquelas ligadas à guerra. Por isso a importância de compreendê-la como fruto da justiça e do respeito a todos os direitos humanos.

Segundo Guimarães (2005) a paz, em sua compreensão positiva, também abarca temáticas importantes do nosso tempo, como a ecologia e as discussões de gênero, o desenvolvimento sustentável, a educação antidiscriminatória, a educação para o desarmamento.

b) Da paz como estado, à paz como acontecimento.

Outra mudança necessária é a passagem de uma compreensão estática da paz como se ela fosse um estado, para um conceito mais dinâmico, entendendo a paz como acontecimento. Paz não é uma estátua, mas uma dança como bem ensina a Escola Cinco de Maio.

Como vimos anteriormente, existe no senso comum a tendência a tratar a paz como um objeto do qual nos apropriamos, tal como objeto de consumo, ou um estado da alma, comum nas expressões “me deixe em paz”. Esta noção empobrece o conceito de paz, pois retira dele seu aspecto dinâmico, criado e recriado dentro da existência humana, com todas as suas incoerências, imanências e tragicidades.

É essencial vivenciar a paz não como um estado ou como objeto, mas como processo, como uma construção. “A paz não é um estado dado, mas algo a ser instaurado e construído por nós, e da qual não somos seus clientes ou beneficiários, mas sujeitos e co-criadores” (GUIMARÃES, 2005, p. 191).

A paz é aqui entendida como movimento, processo, como permanente possibilidade: ao mesmo tempo em que está presente, pode ausentar-se, assim como se revela, pode ocultar-se, assim como pode ser construída, também é destruída. É sempre imperfeita, como todas as criações humanas.

c) Da paz como unicidade, à paz multicultural.

Compreender que não existe uma paz, mas sim várias noções de paz parece ser outro passo importante no processo de tornar a paz factível. Universalizar o conceito de paz, como se existisse apenas uma única “paz”, só serve para manipulações a serviço do etnocentrismo, típico do colonialismo de outrora e da globalização do agora.

Superar o conceito europeu e monolítico de paz é reconhecer a diversidade cultural, presente nas várias formas históricas e étnicas de pautar a convivência humana. Assim, transcendendo a visão tradicional de paz, com seus símbolos

cristalizados como a pomba e a bandeira brancas, pode-se, a partir da vivência de relações pacíficas e dos desafios que isso representa, criar novas simbologias e ritos para o que pretendemos chamar paz.

Assumir o horizonte da diversidade é trazer para o palco da escola o desafio de lidar com o horizonte das diferenças. E, como não existe um modelo único de paz, ela precisa ser sempre criada, negociada através de um processo constante de diálogo e tolerância.

d) Da paz como ordem, à paz como um processo dialógico-conflitivo.

A visão de paz como manutenção de ordem impôs-se de forma quase que definitiva no imaginário ocidental e assumida como verdade nos discursos escolares. Comumente vemos que, para a escola, pacificar significa restabelecer a ordem e a tranquilidade, eliminando as tensões e os conflitos existentes.

Compreender e superar esta visão são vitais para uma verdadeira educação para a paz. Nenhuma paz será possível se a paz for condicionada à ausência dos conflitos e da agressividade. Não existe convívio humano sem conflito.

É preciso partir do princípio que os conflitos são integrantes dos processos humanos, a questão é como estes conflitos são resolvidos, violenta ou não violentamente.

O conflito deixa de ser encarado como oposto da paz, para ser visto como um dos modos de existência em e da sociedade, seja pela divergência de interesses e pela diferença de situação que isso supõe, seja pela posição ocupada na sociedade, pela disposição dos recursos e pelo partido que se toma em questão numa disputa. (GUIMARÃES, 2005, p. 198)

O conflito não é, em absoluto, obstáculo à paz. Conflitos não são sinônimos de desordem, intolerância ou desentendimento e não são necessariamente ruins. O que precisamos desenvolver em nossos espaços escolares são competências que tornem os sujeitos capazes de resolver os conflitos não fazendo uso de nenhum tipo de violência. Isso significa desenvolver como principal competência o diálogo, ou seja, a capacidade do sujeito de negociar, expressar o que está sentindo ou sua

posição sem ofender ou violentar o interlocutor. Pelo diálogo, pelo uso da palavra é que o sujeito se afirma como protagonista da história. Parafraseando o projeto vivenciado pela Escola Cinco de Maio ao longo desse ano, o diálogo é a sustentabilidade da paz.

Portanto, neste contexto, a paz assume uma atitude crítica de oposição à submissão e de afirmação da “possibilidade de objeção de consciência, não se confundindo com qualquer forma de resignação” (GUIMARÃES, 2005, p. 200).

e) Da paz como subjetividade, à paz como intersubjetividade.

Outra mudança urgente e necessária é a da paz subjetiva, pessoal, interior para uma noção de paz que privilegia a dimensão relacional, intersubjetiva.

A noção de paz subjetiva, reforçada ao longo da história do mundo ocidental, anula a dimensão política e social. Embora o conceito de paz possa abranger a dimensão da tranquilidade, da paz da consciência, seria deveras perigoso ficar restringida a esse sentido.

É preciso resgatar o sentido etimológico da palavra paz. Paz vem do latim *pax*, que tem sua genealogia na palavra *pangere*, que significa comprometer-se, prometer, concluir um pacto, ou seja, seu sentido nos remete a sua dimensão social e relacional. Compreender que a paz se constrói em conjunto é fundamental. A ação de buscar parcerias com as demais instituições do bairro realizada pelas escolas Cinco de Maio e Adolfo Shüller nos indica muito bem isso.

Tal mudança nos ajudaria a compreender que a grande tarefa da educação para a paz nas escolas não seria formar pessoas pacíficas, mas pessoas comprometidas com o pacifismo, ou seja, com um conjunto de valores, atitudes, lutas e movimentos que se propõem a transformar o mundo em um lugar mais justo e fraterno. A paz não é construção individual ou isolada, mas tarefa coletiva e comunitária.

f) Da paz como ideal, à paz como agenda e ação.

Por fim, outra mudança a se fazer é de uma compreensão idealista de paz para um esforço de pensar a paz como um projeto a ser construído através de uma agenda de propostas e ações.

Ser pacífico não pode ser confundido com ser passivo. A paz se cria e se constrói através de um fazer constante e permanente. Diferente de um estado de tranquilidade, a construção da paz exige de todos o compromisso com a mudança e o desafio de enfrentar e, não raramente, criar inúmeros conflitos que visem superar possíveis estados de violência, real ou simbólica. Se o silêncio muitas vezes é símbolo da violência, é preciso fazer ouvir novas vozes que, através da luta e do engajamento, construam novas relações, produzam novos sentidos.

Percebo, portanto, que, apesar das ambiguidades presentes na escola, apesar das violências atuais e históricas que dominam o fazer escolar, a escola pode, sim, ser palco do novo, da mudança e, com certeza, em muitos momentos consegue viver este papel. No entanto, precisamos superar nossas ingenuidades e dar-nos conta das estruturas violentas que ainda existem. Escutar com atenção os ecos do passado e quebrar os silêncios infecundos das ordens e do disciplinamento são os primeiros passos para que novas vozes possam se fazer ouvir e para que novas danças possam encher de vida e ritmo nossos espaços escolares.

10 REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. **Violências nas escolas**. Brasília : UNESCO Brasil, REDE PITÁGORAS, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, a Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. 9 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

_____. **Sobre a violência**. Tradução André Duarte. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Edições 70: 1977

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto: escritos sobre a educação popular**. São Paulo: Cortez, 1995.

CANDAU, V. M. (s.d.). disponível em <<http://www.anj.org.br/jornaleeducacao/biblioteca/entrevistas/em-defesa-da-educacao-para-a-paz>> Acessado em 17. 09. 2011.

CHARLOT, Bernard. **A Violência na Escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão**. Tradução Sônia Taborda. Revista Sociologias, Porto Alegre, v. 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 232 -443.

CHIZZOTTI, Antonio. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios**. Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, nº 002. Braga, 2003.

DEBARBIEUX, Eric e BLAYA, Catherine. **Violência nas escolas e políticas públicas**. Brasília: UNESCO, 2002.

FORSTER, Mari; LEITE, T. C; BITENCOURT, M. O. **Processos de formação continuada: impactos na prática docente**. Anais Congresso Internacional de Educação, Profissão Docente: Há futuro para este ofício? São Leopoldo, 2011.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1986.

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

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Um novo mundo é possível**. Porto Alegre, RS: Sinodal, 2004.

GODOY, Arilda Schmidt. **Pesquisa qualitativa – tipos, fundamentos**. Revista de administração de empresas, São Paulo, v. 34, 1995.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo- sentidos e formas de uso**. Ed. Principia: São João do Estoril, 2006.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escola**. Trad. Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

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

KANT, Immanuel. **A paz perpétua**. Tradução de Marco Antônio Zingano. Porto Alegre: L&PM, 1989.

MALDONADO, Maria Tereza. **Os construtores da paz: caminhos de prevenção da violência**. São Paulo: Moderna, 1997.

MINAYO, Maria C. S. (org). **Pesquisa Social – teoria, métodos e criatividade**. 26ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NIETCHEZE, Friedrich. **Crepúsculo dos ídolos**. Tradução de Delfim Santos Filho. Lisboa: Guimarães, 1996.

NARODOWSKI, Mariano. **Dolor de escuela**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006.

_____. **Después de Clase: desencantos y desafíos de la escuela actual**. México: Ediciones Novedades Educativas, 1999.

ONU. **Declaração e programa de ação sobre uma Cultura de Paz**. Nova York: ONU, 1999.

ONU. **Carta das Nações Unidas**. São Francisco: ONU, 1945. Disponível em <<http://www.oas.org/dil/port/1945%20Carta%20das%20Na%C3%A7%C3%B5es%20Unidas.pdf>> Acessado em 15.10.2011.

PELIZZOLI, Marcelo Luiz (ORG). **Cultura de Paz: restauração e direitos**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**, 7ª ed.. São Paulo: Cortez, 2009

SILVA, Tadeu Tomaz. **O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SPOSITO, Marília Pontes. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. Revista da Faculdade de Educação da USP. Educação e Pesquisa. São Paulo: USP, v. 27, n.º 1, pp. 87-103, jan./jun. 2001.

NOLETO, Marlova Jovchelovitch. **Abrindo espaços: educação e cultura para a paz**. 4.ed. rev.– Brasília : UNESCO, Fundação Vale, 2008.

VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Direitos humanos e Democracia no Brasil**. São Leopoldo, Editora UNISINOS, 2007.

11 ANEXOS

11.1 Anexo 01 - Dez pontos de prevenção da violência no meio escolar

Em 4 de julho de 2000, foi promulgada a Lei Municipal no 8541, que institui o Programa de Prevenção à Violência nas escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre, com os seguintes objetivos:

- . fortalecer as relações comunitárias e disseminar ações de solidariedade e cidadania;
- . articular a comunidade da região para, com base em diagnósticos, desenvolver ações de promoção e garantia de direitos, especialmente de combate à violência e de valorização da vida;
- . desenvolver estratégias de trabalho por meio de parcerias com instituições governamentais e não-governamentais para operacionalizar ações de combate à violência;
- . estreitar as relações da escola com a comunidade, reforçando-a como espaço de apoio às ações solidárias;
- . formar comissões regionais de prevenção à violência nas escolas, para coordenar e definir as ações.

Dando continuidade a este trabalho e no esforço de implementação da lei municipal, a SMED propõe um programa de dez pontos de prevenção da violência entendendo a prevenção, em seu sentido amplo, como toda ação que visa compreender, reduzir, dissolver, evitar, contrapor toda e qualquer manifestação de violência no meio escolar. Para tal, são apresentadas as seguintes políticas e estratégias:

1 - Refletir sistematicamente a problemática da violência no meio escolar

As questões relativas à violência no meio escolar são ainda pouco conhecidas e abrangem um vasto complexo de causas e variáveis, exigindo um aparelho sistemático de reflexão e estudo e o desprendimento do viés emocional que geralmente acompanha o debate sobre o tema. A tentação, sempre a vencer, é a do simplismo ou do reducionismo em busca de uma compreensão do fato social em suas várias dimensões: física, psicológica, simbólica, social, etc.

- ▶ instalando o Fórum Municipal de Prevenção à Violência nas Escolas, com a participação de representantes das secretarias municipais, Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal de Entorpecentes, Ministério Público, Juizado de Infância e Adolescência, Conselho Tutelar, Ordem dos Advogados do Brasil;
- ▶ implementando as Comissões Regionais de Prevenção à Violência nas oito regiões da SMED;
- ▶ constituindo o grupo de estudos sobre políticas públicas em relação à violência no meio escolar;
- ▶ organizando seminário sobre a violência em meio escolar;
- ▶ estudando a base de dados da pesquisa realizada sobre a temática;
- ▶ oportunizando contato com textos sobre a temática, através de bibliotecas e grupos de leitura; publicando textos;
- ▶ socializando a bibliografia sobre a temática;
- ▶ avaliando sistematicamente as políticas e ações realizadas.

2 - Assumir a não violência como referencial de toda ação de prevenção à violência

As respostas em relação à violência no meio escolar terão alcance reduzido enquanto permanecerem restritas às medidas de contenção da violência.

Para superá-la, é preciso colocar-se a partir de outro ângulo e posicionamento: a não violência, entendida não apenas como negação (ausência) da violência, mas em sua concepção propositiva de justiça e solidariedade.

- ▶ disponibilizando dados e informações sobre práticas não-violentas realizadas em escolas, movimentos populares e sociais, comunidades;
- ▶ assumindo práticas e campanhas não-violentas e por uma pedagogia não-violenta;
- ▶ destacando elementos e atitudes de não violência;
- ▶ incluindo datas com referenciais não-violentos no calendário da SMED;
- ▶ criando uma home-page e um boletim virtual da não violência na escola;
- ▶ criticando a violência presente nas vivências escolares.

3 - Desenvolver a Educação para a Paz como caminho de superação da violência no meio escolar

As questões relativas à violência no meio escolar são, em primeiro lugar, um problema pedagógico e como tal devem ser tratadas. Violência e paz, como fatos sociais, se aprendem.

A Educação para a Paz tem emergido como um espaço de crítica da violência cultural imposta pela sociedade (currículo oculto da violência) e de capacitação das pessoas para ações na linha da não violência.

- ▶ organizando cursos de Educação para a Paz para professores;
- ▶ desenvolvendo projeto piloto das Oficinas da Paz como espaço de aprendizado e do exercício do protagonismo juvenil em torno de ações pela paz e pela não violência;
- ▶ incluindo conteúdos sobre paz, não violência e direitos humanos no projeto pedagógico das escolas.

4 - Capacitar a escola para constituir-se em núcleo e centro promotor da paz e da cultura de paz

É preciso reconhecer que a violência também se aprende na escola. A escola, como outros agentes da sociedade, tanto tem expressado como tem produzido violência. A compreensão ocidental de educação ainda associa por demais aprendizagem com punição, premiação, repressão, etc.

Para a superação da violência no meio escolar, é preciso diminuir o potencial criador de violência da escola e transformá-la num núcleo e centro promotor de paz, aperfeiçoando seu potencial gerador de não violência e relações solidárias e cidadãs.

- ▶ desenvolvendo uma campanha propositiva: Escola, aqui se aprende a não violência;
- ▶ inventariando as ações pela paz já realizadas e em curso na escola e em outros espaços da comunidade;
- ▶ constituindo Conselhos pela Paz em todas as escolas da rede municipal de ensino de Porto Alegre;
- ▶ organizando espaços de discussão com a comunidade escolar sobre a temática;
- ▶ organizando, nas escolas, bibliotecas e arquivos sobre violência e paz no meio escolar;

- ▶ divulgando, através da internet, experiências realizadas nas escolas para a construção de uma cultura de paz.

5 - Aprimorar as relações humanas na comunidade escolar

A violência, como um fato humano e um atributo da sociedade, sempre se manifesta em forma adjetiva, como característica e expressão das relações sociais. Não existe a violência em si, mas relações sociais violentas.

Daí a importância de, num programa de prevenção à violência no meio escolar, oportunizar o aprimoramento das relações humanas na comunidade escolar como referência básica e vislumbrar uma nova compreensão de currículo que, como conjunto de vivências e experiências realizadas na escola, visa ao estabelecimento de relações humanas profundas e ao aprendizado de formas de resolução não-violenta de conflitos.

- ▶ organizando cursos de resolução não-violenta de conflitos para a comunidade escolar;
- ▶ valorizando e retomando os princípios de convivências estabelecidos na constituinte escolar de 1995 e referendados em 2000;
- ▶ desenvolvendo projeto de recreios auto-gestionados por alunos e pais;
- ▶ valorizando as pessoas (alunos, professores, funcionários, pais, etc.) como sujeitos.

6 - Fortalecer espaços democráticos no sistema escolar

A violência, muitas vezes, apresenta-se como uma forma de expressão dos que não têm acesso à palavra e como a crítica mais radical à tradição autoritária. Quando a palavra não é possível, a violência se afirma, e a condição humana é negada.

Neste sentido, a reversão e a alternativa à violência passam pelo resgate e devolução do direito à palavra, pela oportunidade da expressão das necessidades e reivindicações dos sujeitos, pela criação de espaços coletivos de discussão, pela sadia busca do dissenso e da diferença.

- ▶ garantindo o conselho escolar como espaço coletivo de discussão;
- ▶ garantindo aos alunos espaços de reivindicação e expressão de suas necessidades;
- ▶ favorecendo a participação dos alunos e professores no OP da escola.

7 - Fortalecer a cidadania, o protagonismo juvenil e a mobilização social na linha da paz, não violência e direitos humanos

Muito da exaltação da violência no mundo atual, conforme Hannah Arendt, provém da degradação da ação política e cidadã. A promoção e o desenvolvimento da ação geradora do novo e da cidadania apresentam-se como uma alternativa de diminuir a violência que surge no vácuo da participação social.

As experiências educativas mais consequentes, aquelas que têm obtido um resultado mais eficaz nas alternativas à violência, são exatamente aquelas que estão conseguindo criar espaço de ação política em seu próprio seio.

A juventude tem se mostrado muito aberta e receptiva a tudo que vem promover e desenvolver a cidadania e o protagonismo juvenil.

- ▶ apoiando grupos de não violência: hip-hop, capoeira, tai-chi-chuan, grafiteagem, etc.;
- ▶ participando dos movimentos sociais, de direitos humanos e pacifistas;
- ▶ participando de debates e eventos propostos por outras instituições sobre violência em meio escolar;
- ▶ desenvolvendo campanha contra brinquedos de guerra;
- ▶ capacitando multiplicadores de ações não-violentas junto à juventude;
- ▶ integrando os grupos organizados (gangues) no trabalho de prevenção.

8 - Incentivar projetos de integração escola e comunidade

A diminuição da violência na escola e através da escola está ligada à sua caracterização e consolidação como espaço público e não privado ou restrito a determinados setores da sociedade.

A escola pública reconhece suas raízes comunitárias como espaço de manifestação da liberdade, de relação entre iguais, de prática de cidadania e de enriquecimento do humano.

- ▶ retomando o vínculo da escola com o orçamento participativo;
- ▶ realizando oficinas culturais e artísticas, esporte e lazer, nos finais de semana;
- ▶ participando das reuniões da associação dos moradores, clubes de mães, escolas de samba, etc.

- ▶ desenvolvendo parcerias com organizações não-governamentais para operacionalizar ações de combate à violência;
- ▶ fortalecendo a escola como polo articulador da rede de atendimento às crianças e aos adolescentes.

9 - Construir estratégias cidadãs de segurança

Pelas vinculações da escola com a sociedade, a problemática da violência no meio escolar apresenta relações com a questão da segurança, entendida como estratégia cidadã para garantir a vida das pessoas e dos equipamentos públicos que estão a serviço do desenvolvimento desta mesma vida.

- ▶ formando e capacitando a guarda municipal como educador social;
- ▶ discutindo o papel do policiamento comunitário visando à construção de uma nova relação entre a escola e a polícia;
- ▶ divulgando e realizando debates sobre o ECA;
- ▶ realizando ações que atendam situações de risco;
- ▶ elaborando coletivamente uma cartilha para a guarda municipal;
- ▶ procurando caminhos de superação da problemática da droga na escola;
- ▶ debatendo, com os agentes e as instâncias de segurança pública, estratégias cidadãs de segurança.

10 - Criar espaços de apoio às vítimas da violência

O trabalho de prevenção à violência no meio escolar não pode desconhecer as consequências que as relações sociais violentas trazem para as crianças, os adolescentes e os jovens, tanto os transformando em vítimas como em desencadeadores de atos violentos.

Atender e acompanhar as vítimas da violência de forma organizada e sistemática é uma demonstração de responsabilidade ética de uma sociedade que se reconhece ela mesma como violenta em seus padrões, atitudes e normas.

- ▶ organizando comitês de atendimento às vítimas da violência nas regiões;
- ▶ articulando com outros serviços de atendimento a crianças e adolescentes vítimas de violência;

- ▶ encaminhando para atendimento as famílias e/ou responsáveis pelas crianças vítimas de violência;
- ▶ realizando o acompanhamento, pelo serviço de orientação, das crianças e dos adolescentes desencadeadores de atos violentos;
- ▶ acompanhando cada criança vitimizada pela droga e sua família.

11.2 Anexo 02 - Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não violência

Reconhecendo a minha cota de responsabilidade com o futuro da humanidade, especialmente com as crianças de hoje e as das gerações futuras, eu me comprometo - em minha vida diária, na minha família, no meu trabalho, na minha comunidade, no meu país e na minha região - a:

- 1.** Respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, sem discriminação ou preconceito;
- 2.** Praticar a não violência ativa, rejeitando a violência sob todas as suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular contra os grupos mais desprovidos e vulneráveis como as crianças e os adolescentes;
- 3.** Compartilhar o meu tempo e meus recursos materiais em um espírito de generosidade visando ao fim da exclusão, da injustiça e da opressão política e econômica;
- 4.** Defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, dando sempre preferência ao diálogo e à escuta do que ao fanatismo, à difamação e à rejeição do outro;
- 5.** Promover um comportamento de consumo que seja responsável e práticas de desenvolvimento que respeitem todas as formas de vida e preservem o equilíbrio da natureza no planeta;
- 6.** Contribuir para o desenvolvimento da minha comunidade, com a ampla participação da mulher e o respeito pelos princípios democráticos, de modo a construir novas formas de solidariedade.

11.3 Anexo 03 – Diálogo: Sustentabilidade da paz



Foto tirada dia
02.10.2002 . E.M. Cinco
de Maio



Trabalho dos alunos sobre
o projeto Diálogo:
sustentabilidade da paz!

E. M. Cinco de Maio

11.4 Anexo 04 – Fotos E.M. Cinco de Maio



Projeto contra o Bullying E.
M. Cinco de Maio



Projeto contra o Bullying E.
M. Cinco de Maio

11.5 Anexo 05 – Fotos E. M. Adolfo Schüler



Exposição de orquídeas na E. M. Adolfo Schubert. Atividade do projeto Abrace seu Bairro



Crianças da E. M. Adolfo Schubert plantando folhagens no pátio da escola: atividade do projeto Abrace seu Bairro



Crianças da E. M. Adolfo Schüller cuidando das folhagens no pátio da escola: atividade do projeto Abrace seu Bairro.



Crianças da E. M. Adolfo Schüller plantando árvores no pátio da escola: atividade do projeto Abrace seu Bairro



Banda Escolar – E. M. Adolfo
Schüller



Banda Escolar – E. M. Adolfo
Schüller