

EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE:

tessituras para construção
de uma cultura de paz

Eliana Maria do Sacramento Soares
Jane Rech
(Orgs.)



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



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade



Educação e espiritualidade: tessituras para construção de uma cultura de paz

Organizadoras

Eliana Maria do Sacramento Soares

Bacharel, Licenciada e Mestre em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas – SP. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – SP. Atua como professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul (UCS), RS onde também é membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, na linha educação, linguagem e tecnologia. Participa de projetos de pesquisa em temas relacionados à formação docente no contexto da cultura digital; artefatos digitais e processos educativos e tecnologia digital, cognição e subjetividade, educação e cultura de paz.

Jane Rech

Graduada em Comunicação Social – Relações Públicas, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Doutora em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com Doutorado-Sanduíche em Comunicação pela *Université Stendhal* – Grenoble 3. Atua no Centro de Ciências Sociais da UCS, como professora titular no curso de Relações Públicas e professora-pesquisadora e colaboradora no Programa de Mestrado em Administração. *Helper* e facilitadora de grupos do *Pathwork*. Suas áreas de interesse em pesquisa relacionam-se a processos de comunicação, abordagens sistêmicas em educação e desenvolvimento humano, humanização e espiritualidade em ambientes organizacionais.



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:

Ambrósio Luiz Bonalume

Vice-Presidente:

Nelson Fábio Sbabo

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:

Evaldo Antonio Kuiava

*Vice-Reitor e Pró-Reitor de Inovação e
Desenvolvimento Tecnológico:*

Odacir Deonísio Gracioli

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação:

Nilda Stecanela

Pró-Reitor Acadêmico:

Marcelo Rossato

Diretor Administrativo:

Cesar Augusto Bernardi

Chefe de Gabinete:

Gelson Leonardo Rech

Coordenador da Educs:

Renato Henrichs

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldino Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS)

Cesar Augusto Bernardi (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Marcia Maria Cappellano dos Santos (UCS)

Nilda Stecanela (UCS)

Paulo César Nodari (UCS) – presidente

Tânia Maris de Azevedo (UCS)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS - BICE - Processamento Técnico

E24 Educação e espiritualidade [recurso eletrônico] : tessituras para construção de uma cultura de paz / org. Eliana Maria do Sacramento Soares, Jane Rech. – Caxias do Sul, RS : Educs, 2016.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

ISBN 978-85-7061-844-3

Apresenta bibliografia.

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Paz. 2. Espiritualismo (filosofia). 3. Educação. I. Soares, Eliana Maria do Sacramento. II. Rech, Jane.

CDU 2.ed.: 172.4

Índice para o catálogo sistemático:

1. Paz	172.4
2. Espiritualismo (filosofia)	141.135
3. Educação	37

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Michele Fernanda S. da Silveira – CRB 10/2334



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – Bairro Petrópolis – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone/Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR (54) 3218 2197

Home Page: www.ucs.br – E-mail: educs@ucs.br

Sumário

Apresentando a tessitura	5
Prefácio	12
Complexidade e invenção de si: rumo a uma integração cósmica	19
Nize Maria Campos Pellanda	
Biologia do Conhecer e Conversar Liberador: Inspirações para práticas precursoras de convivência de paz no ambiente escolar.....	36
Eliana Maria do Sacramento Soares e Jane Rech	
Educação e espiritualidade na UFMG: desafios e limites de uma proposta de pesquisas e estudos	52
Conceição Clarete Xavier Travalha	
Na rota da espiritualidade: a paz como promotora de saúde	71
Clara Costa Oliveira e Paula Encarnação	
A pedagogia espiritualista de Rubem Alves como a arte de chegar a ser o que se é: contribuições para pensar o ato criativo como um sentido autêntico de viver numa cultura de paz.....	89
Wellington Duarte Pinheiro e Alexandre Simão de Freitas	
A construção da identidade na ação como possibilidade para a cultura de paz	113
Roberta Lopes Augustin, Pedro Paulo da Silva e Ulisses Bisinella	
Uma educação para a paz à luz do pensamento freireano	130
Terciane Ângela Luchese	
Interculturalidade na escola em uma perspectiva de educação comparada	144
Elsa Mónica Bonito Basso	
Educação, espiritualidade e saúde	158
Jeverson Rogério Costa Reichow	
Educação, cultura de paz e espiritualidade: uma possibilidade na experiência	175
Leda Lísia Franciosi Portal	
Educação para a paz: Martin Buber e o <i>outro</i>	196
Alexandre Anselmo Guilherme e Nilda Stecanela	

Apresentando a tessitura

O Observatório de Cultura de Paz, Direitos Humanos e Meio Ambiente, da Universidade de Caxias do Sul, é um espaço de reflexão e estudos acerca dos conflitos e tensionamentos presentes na sociedade contemporânea. Está institucionalmente localizado no Centro de Ciências Humanas e da Educação, vinculado tanto ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como também ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Em sua formatação, conta com a participação de docentes e pesquisadores de diversas áreas, e não apenas da Filosofia e da Educação.¹

Uma das linhas de pesquisa desse Observatório é Educação, Cultura de Paz e Espiritualidade. O foco de estudos dessa linha se concentra na busca de pistas e subsídios investigativos plausíveis, que possam ser precursores de convivência pacífica, sustentada por uma espiritualidade abrangente e articuladora de sentidos.

O referido Observatório é um espaço de articulação de professores e pesquisadores que estão sensibilizados no sentido de desenvolver pesquisas com vistas a oferecer alternativas de práticas educativas que possam colaborar na construção de uma cultura de paz. Uma das atividades desenvolvidas pelo Observatório é o compartilhamento de resultados de pesquisas. Neste sentido, já foram publicizados três *e-books*: *Cultura de Paz, Direitos Humanos e Meio Ambiente*² organizado pelo Prof. Dr. Paulo César Nodari, que também é coordenador do Observatório, e *Construcción de futuros en paz prospectiva*³ organizado pelo Prof. Ms. Miguel Armando Garrido (e *Ética e Direitos Humanos*, organizados pelos professores Dra. Cleide Calgaro, Dr. Luis Fernando Biasoli e Ms. César Augusto Erthal).

Concordamos com Morin, Ciurana e Motta (2003),⁴ quando esses autores enfatizam que caminhamos fazendo emergir um caminho que é construído na errância e na incerteza, onde o que sucede de nossas estratégias é percebido apenas quando elas se desenrolam. Assim, “a

¹ <https://www.ucs.br/site/nucleos-de-inovacao-e-desenvolvimento/observatorio-de-cultura-de-paz-direitos-humanos-e-meio-ambiente/>

² https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-cultura-da-paz_2.pdf

³ <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ebook-construccion.pdf>

⁴ MORIN, E.; CIURANA, R.; MOTTA, R. D. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.

incerteza nos acompanha e a esperança nos impulsiona. Estamos perdidos, e nessa condição do humano não se trata de buscar a salvação, mas de procurar o desenvolvimento da hominização”. (2003, p. 93).

Sob essa abordagem, partimos do pressuposto de que as ideias que poderão ser precursoras de cenários mais pacíficos e harmoniosos para a experiência humana, no nosso planeta, serão construídos por todos nós, em parceria, respeito mútuo e solidariedade. Por isso, temos o prazer de oferecer à comunidade o presente *e-book*, com 11 capítulos que contemplam reflexões e resultados de estudos e relato reflexivo de experiências de pesquisadores e professores comprometidos e envolvidos com o propósito de tecer a rede de construção de paz, na qual todos, como seres humanos, estamos envolvidos.

A rede começa com o texto: “Complexidade e invenção de si: rumo a uma integração cósmica”. Nele, Nize Maria Campos Pellanda, da Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), RS, enfatiza das quais o paradigma da complexidade surge para responder às demandas epistêmicas básicas que o paradigma clássico moderno não dá mais conta. Assim, a autora articula as ideias do paradigma da complexidade com as das teorias desenvolvidas por Gregory Bateson, Humberto Maturana, Francisco Varela e Spinoza, para construir seu texto, focando a constituição do ser na perspectiva de uma integração cósmica. Nesse caminho, a autora resgata dimensões humanas que incluem a espiritualidade. Sob essa abordagem, a professora Nize apresenta reflexões e possibilidades que remetem ao resgate de dimensões humanas que incluem a espiritualidade expulsa na modernidade em nome da prioridade da razão e como consequência de uma profunda fragmentação. Com isso, segundo ela, transitaremos para juntar o que foi separado.

Prosseguindo, Eliana Maria do Sacramento Soares e Jane Rech, da Universidade de Caxias do Sul (UCS) – RS, apresentam um ensaio: “Biologia do conhecer e conversar liberador: inspirações para práticas precursoras de convivência de paz no ambiente escolar” no qual discutem ideias dessas abordagens teóricas e propõem indicadores para que possam ser pensadas processualidades, práticas e vivências, que sejam disparadoras de processos de reorganização autopoietica, com vistas a transformar a dinâmica de desconexão e de fragmentação. As autoras intencionam que essas ideias

possam ser ponto de partida à criação de práticas educativas que sejam precursoras de cultura de paz e de harmonia no contexto educacional.

O próximo fio vem pelo texto de Conceição Clarete Xavier Travalha, da Universidade Federal de Minas Gerais – MG, que apresenta o capítulo: “Educação e espiritualidade na UFMG: desafios e limites de uma proposta de pesquisas e estudos”. Nele, a autora apresenta uma reflexão sobre a experiência de introdução da disciplina “Educação e Espiritualidade” na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em cursos de graduação – Pedagogia e Licenciatura. A professora Conceição argumenta sobre o sentido de se pesquisar e estudar a espiritualidade na universidade, especialmente na formação de professores, e apresenta os caminhos trilhados para que esse tema possa se tornar um campo de estudos relevante na academia. Assim, o texto descreve as descobertas no desenrolar da experiência, mostrando que o desafio aceito pela pesquisadora teve desdobramentos que encorajam os que desejam trilhar esse caminho. Dessa forma, os resultados que a autora apresenta mostram que faz sentido articular espiritualidade e educação na formação de profissionais da Educação Básica.

Clara Costa Oliveira, Coordenadora do Programa de Mestrado em Ciências da Educação (Educação para a Saúde) da Universidade do MINHO, Portugal, e Paula Encarnação, da Escola Superior de Enfermagem da Universidade do Minho, Portugal, inspiram-se nas ideias de Narayanasamy para realizar a tessitura de nossa trama, com o texto: “Na rota da espiritualidade: a paz como promotora de saúde”. Esse autor considera que a espiritualidade tem suas raízes numa consciência que faz parte da composição biológica da espécie humana, está presente em todos, podendo manifestar-se como paz. Assim, as autoras apresentam alguns conceitos e princípios fundamentais sobre o que entendem por cultura de paz e educação para a paz, no contexto de atuação de profissionais de saúde. Elas ilustram suas ideias com situações do cotidiano, por meio da narrativa de histórias de vida e sugerem algumas ferramentas que consideram fundamentais para que o profissional da área em questão possa conceber novas diretrizes que sustentem ações promovendo um cuidar mais humanizador.

A contribuição que segue nessa urdidura é a de Wellington Duarte Pinheiro, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE): “*A pedagogia espiritualista de Rubem Alves como a arte de chegar a ser o que se é: contribuições para pensar o ato criativo como um sentido autêntico de viver numa cultura de paz*”. Nele, os autores assumem o desafio epistemológico-reflexivo de investigar a contribuição do pensamento pedagógico espiritualista de Rubem Alves para a formação de um sentido autêntico de viver fundamentado na experiência da criatividade. Dessa perspectiva, a educação pode ser concebida como um processo de configurar sentido à vida, em que a relação educação-espiritualidade é uma chave interpretativa que permite avançar numa visão integral de existir. A partir desse cenário de (re)pensar a prática de existência, cultivada por uma vida integral, propõem que as ideias pedagógico-espiritualistas de Rubem Alves contribuem para a formação de maneiras de viver/construir numa cultura de paz. Assim, os autores sugerem que a pedagogia espiritualista de Rubem Alves descortina novas trilhas de pensar a relação educação-espiritualidade como precursora de uma cultura de paz.

As ideias de Roberta Lopes Augustin, Pedro Paulo da Silva e Ulisses Bisinella, da Faculdade Murialdo, no caminho dessa tessitura, são mostradas em seu texto “*A construção da identidade na ação como possibilidade para a cultura de paz*”. Eles apresentam um estudo teórico sobre a construção da cultura de paz, tendo como meio os projetos educativos da autonomia e do diálogo. O conceito de *projeto educativo* está situado em Alfred Schutz, como conduta organizada para atingir finalidades específicas pelo indivíduo ou pelo grupo social. A identidade é construída por meio da compreensão da “*identidade da ação*” no campo da experiência, que também traz elementos relacionados à questão da Fenomenologia.

Pegando outro fio da meada, no texto: “*Uma educação para a paz à luz do pensamento freireano*”, Terciane Angela Luchese, da Universidade de Caxias do Sul – RS, discute as possibilidades de uma educação para a paz a partir do pensamento de Paulo Freire. Para isso, ela toma três conceitos fundantes: diálogo, tolerância e conscientização. A autora apresenta as reflexões de Freire em diferentes escritos, enfatizando o valor desses conceitos à transformação social e aos processos educativos. Diálogo como

ação fundante da prática pedagógica e da convivência humana, convivência que tem como virtude a tolerância e a conscientização da condição histórica do ser humano.

O urdir das ideias segue com o texto *Interculturalidade na escola em uma perspectiva da educação comparada*, de Elsa Mónica Bonito Basso, da Universidade de Caxias do Sul, RS. Ele dá continuidade à construção dessa teia, partindo do conceito de cultura, proposto por Hall (2005) e de estudos realizados em países da Europa. Problematisa e tece considerações sobre a importância de considerar a historicidade presente em Caxias do Sul e região, berço de imigrantes. A autora toma como perspectiva a educação comparada e defende a contextualização histórica dos indivíduos nesse processo, no qual as relações comunitárias precisam ser reforçadas. Ela ainda considera a escola, como espaço privilegiado na formação de identidade dos imigrantes, já que é o primeiro lugar de acolhimento das crianças por parte da sociedade. Assim, a autora sugere retomar a vocação de acolhida da região, refletindo sobre a viabilidade da escola intercultural, como caminho para a construção da paz.

Contribuindo com o tecer desta rede, Jeverson Rogério Costa Reichow, da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unisc), SC, no texto “Educação, Espiritualidade e saúde”, aborda a espiritualidade como um instrumento para o desenvolvimento de um estado de paz interior e de uma cultura de paz. Faz isso abordando o conceito de espiritualidade e o diferencia dos conceitos de religiosidade e religião; apresenta estudos que sugerem que a espiritualidade está associada com boas condições de saúde, qualidade de vida e bem-estar subjetivo e estabelece uma relação entre espiritualidade e Estados Alterados de Consciência (EACs), particularmente com os chamados Estados Ampliados de Consciência. O autor finaliza apresentando conexões entre o estudo da espiritualidade e da consciência humanas como base à constituição de processos educativos para a paz. Para tanto, o autor articula as ideias de Wellington Zangari e a psicologia da religião, segundo Alexander Moreira Almeida e Harold Koenig com a Espiritualidade na Saúde e Pierre Weil e Ubiratan D’Ambrósio com a Psicologia Transpessoal e a Transdisciplinaridade respectivamente.

O texto “Educação, cultura de paz e espiritualidade: uma possibilidade na experiência”, de Leda Lísia Franciosi Portal, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), RS, continua essa dinâmica, tomando como base seus estudos e investigações acerca da espiritualidade para pensar numa educação para a inteireza do ser, como possibilitadora da construção de uma cultura de paz. Cultura essa que emerge da experiência diária por nós vivida nos mais diferentes contextos e papéis exercidos. Assim, a autora apresenta suas concepções teóricas colocando a espiritualidade em debate, justificando sua importância e necessidade de se constituir foco de uma proposta de educação; proposta que priorize, como seu fundamento básico e essencial, o desenvolvimento e a autoformação do ser humano, nas dimensões que integram sua inteireza, sustentadas pela espiritualidade, sendo, assim, capaz de inspirar e alavancar a construção de uma cultura de paz, imprescindível de ser vivida e experienciada. Nesse sentido, a autora apresenta alguns excertos de experiências existenciais, acrescidas das aprendizagens desenvolvidas, tecendo uma narrativa que envolve a articulação dos temas Espiritualidade, Educação e Cultura *de e para a Paz*, como uma possibilidade de transformação e enriquecimento.

Com o título “Educação para a paz: Martin Buber e o outro”, Alexandre Anselmo Guilherme, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – RS e Nilda Stecanela, da Universidade de Caxias do Sul – RS apresentam suas contribuições para nossa rede de reflexões, desenvolvendo suas ideias a partir das contribuições de Martin Buber, chamado o “Filósofo do Diálogo”. Ele propõe três tipos de diálogo: genuíno (*genuine*), técnico (*technical*) e monólogo (monologue). Nilda e Alexandre explicam, criticamente, em seu texto, a concepção buberiana de *diálogo* fundada nas duas palavras-básicas: *Eu-Tu* e *Eu-Isso*. Em seguida, eles, investigam o que isso implica no nosso entendimento e do *outro*, e no modo por meio do qual nos relacionamos com o *outro*.

Os textos desses autores, vindos de diferentes cenários e com variadas abordagens, revelam uma riqueza de argumentações, proposições e contribuições. Somos imensamente gratas a eles, que se dispuseram a compartilhar suas reflexões e instigações. A construção de um cenário diferente que ultrapasse as práticas de violência, sofrimento e desarmonia,

que ainda faz parte de nosso mundo, só será possível com a união de sujeitos como esses, que nos brindam com suas ponderações e estudos, num movimento que retroalimenta nosso processo de pensar a paz para o mundo.

Portanto, temos, nos textos que ora apresentamos, sob diferentes abordagens, percursos para transformar conflitos e violência, sem negá-los, mas os tomando como impulsionadores para pensar e propor práticas catalisadoras de uma vivência pacífica.

Agradecemos carinhosamente a todos os autores que aceitaram nosso convite e nos honraram com suas contribuições por meio das palavras-fios que levam sua energia. Esperamos que ela, a energia, presente nas produções, una-se a de todos os que desejamos criar um mundo de paz para nosso viver nesse querido planeta Gaia.

Agradecemos de forma especial ao professor Roberto Crema, Reitor da Universidade Internacional da Paz (Unipaz), por ter aceito tecer conosco, trazendo suas palavras para se juntar a nossa tessitura, prefaciando esta obra. Nós, organizadoras, os autores e autoras, recebemos seu olhar e acolhimento, expresso na forma de palavras no prefácio, como uma “bênção” que, esperamos, possa reverberar no sentido de que a busca pela paz seja cada vez menos *busca* e cada vez mais *vivência*.

Desejamos que a leitura da trama que tecemos nesses textos possa trazer inspiração e benefícios a todos aqueles que aspiram ser e, portanto, viver paz.

Primavera de 2016

Profa Dra Eliana Maria do Sacramento Soares
Profa Dra Jane Rech
Organizadoras

Prefácio

Educação e espiritualidade são conceitos inerentemente interligados no processo da construção de uma cultura de paz.

A *Universidade Internacional da Paz (UNIPAZ)*, foi fundada há trinta anos a partir do pressuposto de que uma cultura de paz apenas é possível através de uma educação renovada, centrada na inteireza do *ser*. Não é com a lógica que inventou o problema que iremos resolvê-lo, naturalmente. Precisamos de um novo paradigma, um novo *aprender a aprender*, se quisermos viabilizar a construção de uma cultura mais harmoniosa, justa, viável e pacífica.

Desde o início de nossas intensas e fecundas atividades, a imprescindível tarefa tem sido a de desenvolver, aprofundar e irradiar pesquisas cujos resultados sustentam a sinergia entre os conceitos de educação, de espiritualidade e de paz, a partir da perspectiva transdisciplinar holística. Trata-se de uma abordagem que integra o método analítico ao sintético, a efetividade à afetividade, o profano ao sagrado, as descobertas recentes da tecnociência às tradições sapienciais, enfim, a ciência à consciência.

Pax, em latim, no senso comum, designa um estado de tranquilidade e calma, isento de agitação, de perturbação e de conflito. Entretanto, precisamos mergulhar além da lógica binária e ordinária rumo aos meandros paradoxais envolvidos nos sentidos e experiências subjacentes a essa imperativa palavra, sobretudo em tempos de desabamentos e de florescimentos que estamos testemunhando nesta numinosa segunda década do terceiro-milênio.

Algumas abordagens da filosofia ocidental focalizam a paz através de óticas diversas, considerando-a geralmente um polo oposto ao da guerra. Thomas Hobbes¹ considerava o ser humano violento por natureza, vivendo num estado permanente de guerra, *homo homini lupis*. No seu clássico enfoque, para que alguma paz seja possível, torna-se imprescindível a existência de um *contrato social*. Por outro lado, o filósofo do Iluminismo, Jean-Jacques Rousseau,² na sua postulação otimista do *bom selvagem*, considerava a guerra essencialmente uma realidade social e política, jamais um estado natural. Nessa visão, a belicosidade é o sintoma de uma perversão causada por

¹ HOBBS, Thomas. *Leviatã*. São Paulo: Victor Civita, 1983.

² ROUSSEAU, J.-J. *Do contrato social*. São Paulo: Edipro, 2013.

uma sociedade cultivadora de necessidades supérfluas e irreais que engendra um estado de miséria, sobretudo pela arraigada rivalidade em torno da propriedade.

A concepção de Hobbes refere-se ao postulado de uma antropologia polemológica – do grego *polemos*, que significa guerra –, que afirma um primado dessa sobre a paz. Enquanto a de Rousseau diz respeito a uma antropologia irenista – do grego *eirene*, divindade mitológica que simboliza a paz –, que sustenta a primazia dessa sobre a guerra.

O grande ícone do idealismo, Emmanuel Kant,³ herdeiro da concepção de Hobbes, no seu texto clássico, *Rumo à paz perpétua*, afirma que é natural a condição de guerra entre os seres humanos. Por essa razão, torna-se necessária a institucionalização jurídica do estado de paz, para, intencionalmente, lograrmos uma ordem pacífica permanente, além de uma mera e provisória cessação das hostilidades humanas naturais. De forma paradoxal, o enfoque kantiano indica que a guerra pode ser um mal necessário e, mesmo, um prelúdio à paz, em função da dialética histórica entre o bem e o mal: o bem procede do mal, como a paz se origina da guerra, embora o mal e a guerra sejam injustificáveis. Eis o paradoxo: ao exercitar a guerra, o ser humano busca a vitória, ou seja, a paz.

A dialética entre esses dois conceitos foi, há milênios, formulada na filosofia perene de Heráclito de Éfeso,⁴ que afirmava a indissociabilidade entre a guerra e a paz, através do axioma de que a discórdia é a matriz de todas as coisas. Para esse notável filósofo da transmutação, nem a paz nem a guerra são fenômenos puros e dissociados, já que formam uma união viva, segundo o princípio da unidade dos contrários e da harmonia dos opostos expressa na arte do arco e da lira.

Através do seu clássico *I Ching*:⁵ o livro das mutações, a sabedoria ancestral chinesa nos brinda com uma visão convergente, altaneira e profunda. Considerado o mais antigo texto chinês entre as obras de Confúcio com influência taoísta, sustenta-se na visão dialética da interpenetração dos contrários, contida no vasto e insondável símbolo do *Tao*. Esse tratado singular

³ KANT, E. *Vers la paix perpétuelle: texte integral*. Paris: Stock, 2004.

⁴ HÉRACLITE. *Fragments*. Trad. Roussile F. Suilly-la-Tour: Éditions Findakly, 1986.

⁵ WILHELM, R. *I Ching: o livro das mutações*. São Paulo: Pensamento, 1989.

de sabedoria investiga os mecanismos cósmicos, sobre a base do jogo do *Yin* e do *Yang*, na dinâmica de uma perene mutação. Não há o que passa, não há quem passa; só há passagem.

Como afirma René Barbier,⁶ toda abordagem dialética implica uma visão bipolar e contraditória de fatos considerados como uma totalidade dinâmica. “Para Marx, em seguida a Hegel, a luta e a fusão de duas partes contraditórias engendram uma categoria nova sintética [...]. Mas é necessário sublinhar que a dialética é anterior a Hegel e a Marx. Nós a encontramos nas abordagens da Antiguidade grega e no pensamento chinês original (o *Yi King*, ou *I Ching*). Toda dialética não funciona apenas segundo a filiação – demasiado racional e em progressiva evolução – de Hegel e do marxismo”. Por sua vez, Carl Gustav Jung,^{7,8} considera o *I Ching* um oráculo simbólico, sustentado no princípio transcausal da sincronicidade, quando dois eventos se ligam por um sentido, e não pela causa.

A respeito desse tratado taoísta sapiencial, eis uma síntese do filósofo da complexidade, Edgar Morin:

O I Ching da arcaica magia chinesa traz a mais exemplar imagem de identidade do Genésico e do Genético. O anel circular é um círculo cosmogônico, simbolicamente turbilhonar, em função do *S* interior que, ao mesmo tempo, separa e unifica o *Yin* e o *Yang*. A figura se forma não a partir do centro, mas da periferia e nasce do encontro de movimentos opostos. O *Yin* e o *Yang* são ligados intimamente um ao outro, de forma ao mesmo tempo complementar, concorrente, antagonista. A figura primordial do *I Ching* é, pois, uma figura de ordem e de harmonia que porta, em si, a ideia turbilhonar e o princípio de antagonismo. É uma figura de complexidade.⁹



Trata-se do *Tao*, uma simbólica de oposição e de complementaridade entre os princípios *Yang* (—) e *Yin* (_ _) que representam, respectivamente, Céu e Terra, o criativo e o receptivo, o sol e a lua, o



⁶ BARBIER, R. *L'Approche Transversale: l'écoute sensible em sciences humaines*. Paris: Anthropos, 1997.

⁷ JUNG, C. G. *Psicologia da religião ocidental e oriental*. Petrópolis: Vozes, 1983. (Obras completas, v. XI).

⁸ JUNG, C. G. *Sincronicidade*. Petrópolis: Vozes, 2004.

⁹ MORIN, E. *La Méthode I. La Nature de la Nature*. Paris: Seuil, 1977.

masculino e o feminino, o ativo e o passivo. Com a subdivisão desta dualidade de forma sistemática, o *I Ching* apresenta uma série de 64 hexagramas representativos de todo um universo possível de transformações. Um hexagrama é um símbolo constituído de traços *Yin* e *Yang*, resultando da combinação de dois trigramas. É muito interessante e significativo constatar que o hexagrama da *Paz* é o décimo primeiro, que consiste em um trígama *Yang*-Céu abaixo, que sustenta um trígama *Yin*-Terra acima. O seu oposto é o décimo segundo, um trígama *Yin*-Terra na base de um trígama *Yang*-Céu que não é denominado de guerra, mas de *Estagnação*:

11		PAZ	泰 tài
12		ESTAGNAÇÃO	否

Segundo essa tradição milenar, na sua essência, a paz é um processo, uma dinâmica, um fluxo, um *continuum* mutacional. Para lográ-la, a nobre tarefa é a do bom combate, ou seja, a de militar pela causa da paz. Nesse caso, o diferencial consiste em utilizar *outras* armas, mais sutis e poderosas: a da flexibilidade, a da presença, a do *wu wei*, ou do fazer pelo não fazer, a da gentileza, a da responsabilidade, a do cuidado, a do amor; em outras palavras, armas da consciência. Nunca é demais lembrar que a palavra japonesa *samurai* significa *servidor*. Podemos complementar: servidor da paz.

Na tradição judaica, a palavra hebraica para se referir à paz é *Shalom* derivada, segundo Andre Chouraqui,¹⁰ da mesma raiz de *Shalem*, que significa *inteireza*. O que converge com o conceito holístico grego *holos*, cujo significado é totalidade. Já no idioma inglês, a palavra *whole* – inteiro, total – se origina da mesma raiz de *holy*, que significa sagrado.

Rudolf Otto¹¹ cunhou o conceito de *numinoso*, uma categoria *a priori* do espírito, para se referir ao sagrado como mistério, experiência que transcende a razão e a sensação, uma vivência inefável que constela luz e sombra, encanto e espanto. Na abordagem transdisciplinar, é fundamental a perspectiva de uma

¹⁰ CHOURAQUI, A. *A Bíblia: no deserto* (Números). Rio de Janeiro: Imago, 1997.

¹¹ OTTO, Rudolf. *O sagrado*. Lisboa: Edições 70, 1992.

espiritualidade transreligiosa, até mesmo laica, que consiste no resgate de um fator: *religere* na base do que Basarab Nicolescu¹² denomina de racionalidade aberta, complexa e translógica do universo quântico, de interconexão e não separatividade, que implica a participação do sujeito, microcosmo que reflete o macrocosmo.

Gosto de sustentar que essencialmente espiritualidade é amor e, na prática, é fraternidade e serviço, viço do *ser*. O princípio equivocado de antagonismo, entre o objeto e o sujeito, entre o profano e o sagrado, entre o conhecimento e o amor, implícito no paradigma materialista da modernidade, encontra-se na fonte da crise global contemporânea, caracterizada pela fragmentação, desvinculação e alienação, consequência de uma hipertrofia do fator racional positivista e de uma anemia da subjetividade, da vida interior e da consciência, de onde jorram os valores humanos perenes de uma ética do coração. Nesse sentido, necessitamos manter o positivo do racionalismo científico e ousar ir além, conciliando o existencial ao essencial, através da estratégia integrativa da florescente visão holística e transdisciplinar da realidade.

Em suma, as virtudes complementares inerentes a uma cultura de paz e de não violência implicam, por um lado, a força dinâmica do devir e, por outro, a conquista da consciência de inteireza, já que tudo que é inteiro é belo, é justo, é saudável, é sagrado e é pacífico. Nesse sentido, a paz é uma consequência natural de certa integridade lograda, de um mínimo de completude conquistada pela via educacional nobre e aberta que alia visão global a uma ação consciente local. Paz implica integração entre o todo e a parte, entre o imanente e o transcendente, entre a razão e o coração, entre a sensação e a intuição, entre o pessoal e o transpessoal, entre a matéria e a luz. Enfim, é o produto de uma ciência e de uma arte do Encontro.

Ninguém transforma ninguém, e ninguém se transforma sozinho; nós nos transformamos no Encontro. Assim, para o resgate do *hólon humano* necessitamos de uma *Pedagogia do Encontro*, templo-espaco consciente e responsável de alquimia e de conexão vinculado ao *processo*, força libertária do fardo da estagnação, que nos vincula ao que a sabedoria milenar denomina de

¹² NICOLESCU, Basarab (Dir.). *Le sacré aujourd'hui*. Paris: Éditions du Rocher, 2003.

Presença, de atenção plena, atualmente postulada no terreno acadêmico com o conceito de *mindfulness*.¹³ E que também nos propicie um solo fértil para que o potencial humano floresça, abrindo espaço à emergência de uma humanidade mais digna, sábia, amorosa e íntegra. Para que seja viável o futuro das novas gerações, o mais importante e vital investimento é uma educação a serviço da utopia realizável da paz.

Uma história que contamos há três décadas tornou-se talvez o principal mito encarnado pela UNIPAZ: *Era uma vez uma floresta que pegou fogo. Toda a bicharada fugia desesperada, menos um beija-flor que, incansavelmente, apanhava uma gotinha de água num rio para atirá-la no centro do terrível incêndio. Com as asinhas já chamuscadas, o nosso herói seguia realizando a sua árdua tarefa, sem levar em conta o seu cansaço e a sua pequenez. Um tatu fujão, vendo aquela cena, detém por alguns instantes a sua fuga e o indaga: – Mas beija-flor, você pensa que com essas ridículas gotinhas-d’água você apagará este fogo infernal? – Eu sei que não, amigo tatu. Agora, eu estou fazendo a minha parte!*

É fundamental transgredir, de forma compassiva e resiliente, uma normose da alienação, do escapismo e do imobilismo, através do exercício consciente e responsável de contribuir com a parcela individual do microcosmo que nos foi confiada, na tarefa de conspirar pela meta da inteireza humana. As revoluções fracassam por se reduzirem a manobras meramente ideológicas e extrovertidas que visam a transformar a realidade exterior sem a tarefa prioritária e imprescindível da autotransformação.

Como afirma a sabedoria milenar, *conheça-te a ti mesmo e conhecerás o teu senhor!*, a transformação do mundo tem início no interior de cada ser humano, irradiando-se para a sociedade e o meio ambiente que, como diz o poeta, começa no meio da gente. Eis o desafio da mensagem encarnada em Mahatma Gandhi, a partir do testemunho congruente e harmonioso de sua existência e obra: “Seja a mudança que você quer ver no mundo”. Sempre podemos acender uma vela ao invés de apenas reclamar da escuridão...

Com alegria fraterna, ressalto o valor e a lucidez oportuna desta obra, *Educação e Espiritualidade: tessituras para a construção de uma cultura de paz*,

¹³ WILLIAMS, M.; PENMAN, D. *Atenção plena – Mindfulness: como encontrar a paz em um mundo frenético*. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

organizada pelas Professoras Eliana Maria do Sacramento Soares e Jane Rech, do Observatório de Cultura de Paz, Direitos Humanos e Meio Ambiente da Universidade de Caxias do Sul. Constelando uma teia de autores de vanguarda como Bateson, Maturana, Varela, Buber, Rubem Alves, Paulo Freire, Alfred Schutz, Ubiratan D'Ambrosio, Pierre Weil, entre outros, suas autoras e autores contribuem de forma significativa para o mutirão consciente em curso, pela reconstrução do Projeto Humano através da ampliação de horizontes inerentes a uma visão integral da educação.

Diante do desafio da crise global, mais do que nunca, necessitamos de uma inteligência integral, capaz de transmutá-la em ocasião de aprendizagem e de aperfeiçoamento evolutivo. Que essas boas sementes caiam em solo propício, e que os frutos sejam justos e abundantes.

* * *

Roberto Crema

Antropólogo, Psicólogo e Mestre em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade de Paris. Autor e coautor de mais de trinta livros. Reitor da Universidade Internacional da Paz (UNIPAZ).

Complexidade e invenção de si: rumo a uma integração cósmica

Nize Maria Campos Pellanda

Introdução

“Vivemos longe de nós. Desaparecemos.” (Mia Couto).

Vivemos tempos difíceis! Os seres humanos estão perdendo aqueles sentimentos que nos fazem efetivamente humanos como a compaixão, o amor, a tolerância, a alteridade, a autonomia e a alegria. O tema de fundo da chamada deste livro – Educação, Cultura de Paz e Espiritualidade é muito oportuno e se reveste de uma urgência diante da gravidade dos acontecimentos da atualidade no mundo.

O contexto contemporâneo mostra um esfacelamento das diferentes dimensões da realidade. Tudo é fragmentado: o cosmos e o si mesmo, o corpo e a mente, a natureza e o ser humano, o conhecedor, o conhecido e o conhecimento e assim por diante. Enquanto isso, aumenta o fosso entre as classes sociais, e o capital vai se concentrando cada vez mais nas mãos de uma minoria que detém o poder no mundo, sustentada por uma arquitetura ideológica muito bem-engendrada. Nada disso aconteceu por acaso. Circunstâncias históricas e ações humanas criaram as condições para a emergência dessa situação que dilacera os seres humanos.

No entanto, o tom deste capítulo não é de pessimismo. Ainda que tenha começado com uma conotação bastante desanimadora, o eixo dessas escritas gira em torno de algumas ideias-força oriundas basicamente de três vetores organizadores que surgem em diferentes períodos da história. Esses pressupostos-chave da vida me ajudam a responder à questão central deste texto: “Como resgatar a autonomia/autoria dos seres humanos negada pela modernidade para que sejam protagonistas da história e autores de si mesmos e, ao mesmo tempo, que consumam sua condição de seres cósmicos?” Estas são condições biológicas fundamentais dos humanos.

Podemos compreender melhor tais condições a partir de uma abordagem complexa.

Como defendem os biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela (1980), os seres vivos são produtores de si mesmos, e os humanos, através do uso da consciência e autoconsciência, podem chegar a níveis muito elevados de constituição de si. Eles expressam isso no conceito de *Autopoiesis*, cunhado no desdobramento da Cibernética, a primeira ciência complexa do novo paradigma. Com este conceito organizador de sua “Biologia da Cognição”, tais cientistas estavam demonstrando não só a condição de autoprodução dos humanos como também a proposta de juntar vida e conhecimento. Com essa atitude complexa, estavam rompendo com um paradigma simplificador.

A seguir, relacionam-se os vetores organizadores do texto:

- a) uma filosofia perene que perpassa fases diferentes da história e pode ser encontrada em todo o Planeta, mas cuja força de sabedoria se concentra na filosofia oriental;
- b) uma força geradora/organizadora da vida encontrada nos chamados filósofos da vida: Baruch Espinosa com seu “*Conatus*”, Friedrich Nietzsche com sua “Vontade de Potência” e Henri Bergson com seu “*Elã Vital*”;
- c) um paradigma emergente que procura juntar o que foi “desconjuntado” como costuma dizer Edgar Morin (1991), o filósofo da complexidade. Morin reflete sobre um novo espírito científico, o “Paradigma da Complexidade” que veio para dar conta das demandas epistêmicas, ontológicas e existenciais que o paradigma clássico ignorou por não ter instrumentos lógicos para tal abordagem.

Como pano de fundo, há a reversão de um paradigma fragmentador em um paradigma holístico para dar conta de objetos complexos que lidam com fluxos e o próprio tempo, elementos negados no paradigma cartesiano-newtoniano, chegando mesmo a uma aproximação entre Oriente e Ocidente.

É por aí, então, que podemos caminhar em busca de uma cultura de paz e de “vida como obra de arte” para podermos ser os capitães de nossos

próprios barcos nessa viagem-fluxo do viver colocando o amor como foco. Para Maturana (1991), o amor não é uma questão menor; ele é fundante da espécie. Esses eixos não serão tratados neste texto de forma linear e na sequência apresentada aqui, mas serão tecidos no fluxo da argumentação de maneira não linear.

A emergência da complexidade

“A modernidade é particularmente mortífera.”
(Basarab Nicolescu)

O paradigma cartesiano-newtoniano que surgiu no século XVII, na Europa, teve suas origens mais remotas na Grécia clássica principalmente com o modelo inaugurado por Sócrates e Platão, o qual passa a privilegiar o homem racional em detrimento do homem trágico. O conhecimento é separado da sabedoria e aí começa, então, um longo processo metafísico (marcado por fragmentações) que chega aos nossos dias.

O modelo newtoniano-cartesiano é um mundo idealizado e atemporal que aborda a realidade de forma linear, objetiva e determinista, que se instalou na Europa com a sistematização feita por Descartes. A partir do final do século XIX, porém, começam a surgir objetos científicos que vão perturbar o modelo e marcar o surgimento de novas ciências que lidam com o tempo e com transformações. Esse é o caso, por exemplo, da “Biologia Evolucionista” de Darwin que trata da evolução das espécies no tempo e da “Termodinâmica” de Carnot, que estuda as transformações da energia também no tempo nos contemplando com a ideia de um universo termodinâmico e não mais puramente mecânico. O universo, portanto, como também o próprio humano, passa a ser considerado como fluxos de energia e não separamos mais os seres humanos do próprio cosmos. O universo passa a ser visto com turbulências, instabilidade e fluxos de energia como fenômenos não lineares. Para lidar com fenômenos descontínuos, turbulências e instabilidades, a ciência precisava de outros recursos do pensamento que não aqueles limitados da ciência moderna. Foi assim que, no século XIX, surgem na Matemática as equações não lineares, e outra lógica

começa a emergir, aquela que pôde dar conta da complexidade desses fenômenos.

Com esses fatos, a ciência começa a abrir outro caminho que vai dar lugar ao paradigma da complexidade que passa a abordar a realidade de forma complexa, ou seja, juntando diferentes dimensões da realidade que até agora eram fragmentadas por imposição de um paradigma.

No século XX, a revolução paradigmática se afirma de maneira consistente. Já no seu primeiro ano, em 1900, Freud publica *A interpretação dos sonhos* num contexto de positivismo, ou seja, de materialismo extremo. Essa obra já explicita um *novo tipo de objeto: o inconsciente, que é algo muito sutil e, portanto, uma afronta à materialidade e objetividade do cartesianismo*. Isso envolve uma lógica complexa por ser um fenômeno não linear por excelência.

Na sequência da Psicanálise, surgiu a Física Quântica que novamente perturbava ao trabalhar com uma lógica muito diferente daquela da física newtoniana. A lógica do infinitamente pequeno era muito diferente da física dos fenômenos macro. É uma lógica não linear, não determinista, desubstancializada e das relações, a qual inclui o observador e a consciência. Nessa situação, a sagrada neutralidade da física clássica não tem lugar.

Segue-se, nesse processo de rupturas, o movimento cibernético que surgiu na década de 40 (séc. XX) e se desdobrou nos anos seguintes trazendo questões da mente e da cognição de forma complexa e sistemática que até aqui eram objeto apenas de especulações. A Primeira Cibernética, ainda que marcada por muitos elementos de mecanicismo e racionalismo moderno com as noções de entrada e saída no sistema que podem lembrar um *behaviorismo*, já revelava elementos complexos com a própria abordagem sistêmica e o trabalho interno do sistema que se auto-organiza e se autoalimenta (*feedback*). Além disso, trazia a ideia de uma lógica circular com a recursividade.

A chegada de Foerster (2003), procedente de Viena, ao grupo cibernético nas *Macy's Conferências* inaugura a Segunda Cibernética, que foi uma virada epistêmico-ontológica incrível por incluir o observador na realidade observada, um fato realmente novo em epistemologia. Foerster contribuiu também – o que não é menos importante que o anterior – com os

saberes de segunda ordem tais como: aprender a aprender, conhecer como se conhece e mudar na mudança, elementos recursivos que implicam a volta ao sujeito que conhece e que se transforma ao mesmo tempo. Agora, era preciso dar conta das operações do próprio observador. As palavras seguintes do próprio Foerster, explicam tal enunciado: “Esta tarefa clama por uma epistemologia do – **Como nós conhecemos**, em vez de – **O que conhecemos**”? (FOERSTER, 2003, p. 248).

As intuições geniais de Foerster serviram de base para que alguns biólogos identificados com o movimento cibernético revolucionassem a Biologia fazendo-a inseparável do processo cognitivo. Humberto Maturana, Francisco Varela e Henri Atlan foram alguns deles. Os dois primeiros desenvolveram a teoria da “Biologia do Conhecer”. Esta teoria guarda estreito parentesco epistêmico e ontológico com a obra de Foerster em vários pontos, mas o mais importante, no entanto, é a ideia do predomínio do “como conhecemos” sobre “o que conhecemos”. Maturana e Porken (2004) explicam isso: “Em vez de perguntarmos – o que é isto? Perguntamos – como faço para conhecer isto?” Essa atitude representa uma mudança radical em epistemologia que se afasta cada mais ainda do modelo aristotélico da preocupação com as coisas e suas categorias, com classificações e propriedades para se voltar aos processos.

Francisco Varela explica esse movimento revolucionário na ciência com as palavras seguintes:

A insatisfação principal apontava para o fato de que a noção de informação, supostamente chave para entender o cérebro e o conhecimento, não parecia jogar um papel explícito no processo biológico. Humberto intuía que os seres vivos são, como dizia naquela época, “auto-referidos”. E que, de alguma maneira, o sistema nervoso é capaz de gerar as suas próprias condições de referência. Tratava-se de fazer uma reformulação que conduziria à uma Epistemologia Experimental. (2000, p. 426).

O conceito fundador da Biologia da Cognição, como referido, é o conceito de *Autopoiesis*, palavra formada por dois vocábulos gregos: *auto* (por si) e *poiesis* (criação), foi cunhado para mostrar a condição autoprodutora dos seres vivos e o fechamento dos sistemas vivos no seu operar. Para Maturana e Varela, os sistemas vivos são fechados à informação

e abertos à troca de energia o que significa que o que vem de fora não determina o que acontece com eles, mas apenas dispara processos auto-organizativos que configuram a vida de cada ser a partir de mecanismos internos. Se pensarmos nessa perspectiva, os seres humanos inventam a si mesmos no processo de viver.

Henri Atlan foi o outro biólogo que referimos como herdeiro da cibernética e dos estudos de Foerster. Ele desenvolveu a teoria da “Complexificação pelo Ruído” a partir do princípio foersteriano da “ordem pelo ruído”. Atlan elaborou uma teoria de aprendizagem usando como elemento organizador o pressuposto da auto-organização dos seres vivos que trabalham continuamente para gerar ordem criativa a partir do caos e, com isso, vão produzindo diferenças de forma cada vez mais complexa como é o caso do sistema cognitivo dos humanos. Diz ele: “É como se o nosso aparelho cognitivo fosse uma espécie de aparelho criador, mais uma vez, de uma ordem cada vez mais diferenciada, ou seja, de complexidade a partir do ruído”. (ATLAN, 1992, p. 123).

Com esse pano fundo teórico, me organizei para sustentar minha argumentação em torno dessa temática do papel cósmico de cada um de nós ao mesmo tempo que construímos a nossa própria singularidade.

Em busca de uma epistemologia da complexidade

“Creio que os primeiros passos epistemológicos de Descartes – a separação de ‘espírito’ e ‘matéria’ e ‘cogito’ – estabeleceram más premissas e, talvez, em última instância premissas letais para a epistemologia.” (Gregory Bateson)

A complexidade vem de longe. Tentarei aqui fazer uma cartografia dessas marcas de complexidade na história.

Começo pelo Bhagavad Gita, o livro sagrado dos vedas, escrito 6 mil anos atrás. Na obra podemos identificar pressupostos complexos da maior relevância. Uma das passagens do livro já anuncia o papel de autoria de cada ser humano no mundo: “Se eu não agisse estes mundos pereceriam.” (BG, Cap. 3, vers. 24). Trata-se de um pressuposto complexo na medida em que

não se separa o funcionamento do cosmo das ações de cada ser humano singular, como, ainda, devolve aos homens e às mulheres seu papel de protagonistas do funcionamento do mundo.

Esse tipo de conhecimento está presente nos sábios de todos os tempos, mas foi na Índia e em outros países do Oriente que ele se configurou em sistemas de pensamento altamente complexos. Essa sabedoria profunda e complexa foi identificada por Leibniz que a denominou de “Filosofia Perene” [*Philosophia Perennis*] que é aquela filosofia que reconhece uma realidade divina subjacente a todas as coisas, vidas e mentes. Isso corresponderia àquela ideia de “Substância Única” de Espinosa (1983), segundo a qual não haveria diferença entre os seres humanos e o divino porque tudo, absolutamente tudo, no Universo é parte dessa Substância Única. Nesse sistema filosófico, o mais perfeito da História da Filosofia, segundo alguns autores, existe um princípio gerador vital que é o *conatus* que pode ser interpretado como um esforço vivo para se manter no devir.

Aldous Huxley (1971) elaborou uma obra de fôlego para sistematizar as diferentes sabedorias profundas de todo o mundo e de todos os tempos no conhecido livro *A Filosofia Perene*. Na introdução, ele escreve sobre o essencial dessa filosofia, destacando um conceito complexo de conhecimento como inseparável da constituição do ser:

O conhecimento é uma função do ser. Quando há uma mudança no ser do conhecedor há uma mudança correspondente na natureza e na totalidade do conhecido. Por exemplo, o ser de uma criança é transformado, pelo crescimento e educação, no de um homem; entre os resultados desta transformação está uma mudança revolucionária no modo de conhecer e na totalidade e caráter das coisas conhecidas. À medida que o indivíduo cresce, o conhecimento torna-se mais conceitual e sistemático na forma e seu conteúdo real e utilitário amplia-se consideravelmente. Mas estas vantagens são prejudicadas por certa deterioração da qualidade da apreensão imediata, por uma perda de nitidez e poder intuitivo. (HUXLEY, 1971, p. 2).

O ser humano sábio é justamente aquele que é capaz de ser íntimo da realidade ao se perceber como parte de um todo, pertencimento esse que lhe permite uma escuta de si mesmo para chegar ao autoconhecimento.

Esse pensamento complexo do Oriente é muito diferente do pensamento do Ocidente a partir de Sócrates. No Oriente, o conhecimento é

inseparável da sabedoria, como referido na Introdução, e foi justamente com Sócrates que começou essa separação. Depois de Sócrates, portanto, Oriente e Ocidente seguiram rotas muito diferentes. O Oriente está preocupado com o olhar de dentro, com meditação, transformação dos humanos e com a integração a um todo maior marcado por uma ideia de pertencimento cósmico enquanto, no Ocidente, a lógica é a da representação, ou seja, pensar por representação significa exatamente essa separação: o mundo está fora de mim. Então, capturo as coisas deste mundo e as represento dentro de mim. Sujeito e objeto, portanto, estão cindidos. Esse pensamento racional, crítico e disjuntivo tem seus limites, pois somente pode dar conta do simples, do aparente, do estático e do atemporal. Não tem instrumentos lógicos para lidar com o devir, com o mutável, com o tempo e com o sutil. Ele não dá conta também da dimensão ontológica porque o sujeito está separado do que conhece. E as consequências de tal fragmentação estão se fazendo sentir no processo civilizatório atual com a ausência de alteridade que causa a exploração dos semelhantes, o desrespeito aos direitos humanos e a regressão da democracia em muitos países. O Brasil hoje é um triste exemplo disso.

No Ocidente, antes do período clássico, a filosofia correspondia a modos de viver e era uma prática pública. Com a opção metafísica, como nos sugere Echeverria (2007), com Platão e Aristóteles é que a filosofia passa a ser prática de filósofos que se fecham em academias. Inicia-se, então, o período do pensar metafísico que vai configurar também a modernidade e é marcado por essas disjunções da realidade sob a égide da razão.

Por outro lado, o pensamento oriental não trabalha com dados a serem captados do exterior porque para essa filosofia não existe nem exterior, nem o mundo dado, pronto. Nada está dado, tudo é ação presente no devir...

No entanto, no próprio Ocidente, na Grécia pré-socrática, podemos identificar, nos filósofos dessa época, características mais holísticas que sugerem algum parentesco com a filosofia oriental. Alguns estudiosos levantam a hipótese de que essa aproximação entre os filósofos pré-socráticos e o pensamento oriental é muito provável pela proximidade geográfica das colônias gregas na Ásia Menor, como também pelo fato de serem os gregos antigos muito viajantes.

O grande destaque da época pré-socrática é, sem dúvida, Heráclito que construiu uma filosofia de grande complexidade exatamente por mostrar aquelas características referidas antes. Heráclito é o símbolo da complexidade pelas razões seguintes:

- a) o exemplo a seguir é emblemático e citado até hoje quando queremos nos referir à complexidade e devir: “No mesmo rio, não [há] como banhar-se duas vezes”. (HERÁCLITO, B91);
- b) não havia separação entre pensar e viver, entre conhecer e se tornar. Por isso, Heráclito levantar a questão do autoconhecimento: “Comecei a procurar-me a mim mesmo.” (B101);
- c) ele nos traz a não linearidade: “Com-um é o princípio e o fim na circunferência do círculo”. (B103); e
- d) Heráclito pensa no um, é holístico: “Todas as coisas são uma só”. (B50).

E, assim, poderíamos continuar a discutir muitos pressupostos heraclitianos apontando à presença do pensamento complexo na Grécia que antecedeu ao período clássico.

A postura racional e crítica, materialista e determinista marcou o pensamento ocidental na Idade Moderna forjando aquilo que conhecemos por modernidade. Essa forma de abordar a realidade foi usada como base à sistematização da ciência moderna a partir do século XVII como está explicitado ao longo deste texto. Daí para frente, a ciência ficou, cada vez mais, afastada da vida e da dimensão ontológica. O ápice desse esquecimento foi o positivismo do século XIX. As consequências das atitudes formais e mecânicas apartadas da vida em devir foram nefastas à humanidade: existenciais, sociais, políticas, éticas e epistêmicas. Hoje vivemos uma violência generalizada no mundo cuja gênese pode ser creditada em muito a essa matriz disjuntora, pois homens e mulheres contemporâneos não se sentem membros de um todo comum, da humanidade, mas e o individualismo moderno fez também surgir intolerâncias de toda ordem.

Em reação a este esquecimento ontológico da inseparabilidade do ser/conhecer, surgem as filosofias de afirmação da vida. Espinosa com sua

filosofia perfeita e original em pleno século XVII, contemporâneo, portanto, de Descartes. O sistema filosófico espinosiano é profundamente complexo. Infelizmente, o mundo não se tornou espinosiano e sim cartesiano. Venceu o racionalismo que endeusa a razão, separa o corpo da mente e expulsa os afectos do sujeito do conhecimento. O corpo não tem racionalidade. Espinosa, embora também fosse racionalista como seus contemporâneos, trabalhava a razão vinculada aos afectos e pensava num conhecimento absolutamente ligado à vida e aos afectos.

Nietzsche, o desconstrutor da modernidade, resgata o sujeito-autor negado por essa cultura e o apresenta como o artista de sua própria vida. Como diz Deleuze, “é a operação artística que Nietzsche descobre na vontade de potência, a invenção de novas possibilidades de vida”. (1996, p. 76). Assim, Nietzsche apresenta uma filosofia da força de ser e da autoconstrução que uma biologia da complexidade desenvolvida mais tarde pelos biólogos chilenos Humberto Maturana e Francisco Varela (1980) iriam trazer para o bojo da ciência com suas pesquisas em neurociência.

Nietzsche mostra a importância do trabalho sobre nós mesmos para podermos chegar ao que é apontado: a aventura da viagem no interior de si mesmo (NIETZSCHE, 1983) e, ainda, o papel de artista na autoria de nós mesmos na jornada corajosa de assumirmos quem somos. Diz ele: “Nós, no entanto, queremos ser os poetas-autores de nossas vidas, principiando pelas coisas mínimas e cotidianas.” (NIETZSCHE, 2007, p. 202, frag, 290).

Enfim, Nietzsche diz sim à vida com o seu conceito de Vontade de Potência que é um instrumento autopoiético de autoprodução. Enfim, resumindo, a vontade de poder é desejo de ser, é afirmação de si que se choca continuamente com um poder anônimo dos dispositivos sociais e ideológicos. Para Nietzsche era a moral cristã; para Foucault (2011), a disciplinarização, a docilização dos corpos, etc.

Eu diria que existe ainda um espaço de autoimpedimento que ressoa com o exterior, mas que tem sua própria autonomia inconsciente.

Henri Bergson (1979) foi outro filósofo da afirmação da vida e crítico da modernidade com suas categorias e seus conceitos divorciados da realidade. Ele é o filósofo dos fluxos, da indeterminação, das inúmeras perspectivas que

se abrem para uma realidade que nunca está dada. Por isso, ele é o filósofo da virtualidade que abre caminho para um paradigma complexo na ciência.

Para Bergson, a vida se afirma com essa condição de invenção, de criação contínua e, nesse sentido, não pode haver adaptação. Trata-se de uma epistemologia que não separa conhecimento da própria vida, ideia essa que vamos encontrar na Biologia da Complexidade de origem cibernética, principalmente nos referidos biólogos Maturana e Varela (1980). O conceito de “Elã Vital” de Bergson é absolutamente perturbador ao se aproximar dos referidos *conatus* de Espinosa e de “Vontade de Potência” de Nietzsche no que diz respeito a um universo que cria a si mesmo através de uma auto-organização que vai se complexificando em direção ao ser humano singular que é capaz de se superar a si mesmo.

E aqui ousou fazer uma aproximação entre o *conatus* espinosiano e o Elã Vital de Bergson em relação à alegria que impregna o *conatus*. Aliás, esclareço aqui que essas aproximações que estabeleço entre os três filósofos é uma atitude minha. A alegria bergsoniana tem a ver com o autorreconhecimento de que sua vida foi plena de obras significativas. “Essas ações fazem com que seu autor experimente uma alegria divina”. (VIELLARD-BARON, 2007, p. 46).

A filosofia de Bergson, portanto, é uma filosofia de autossuperação, do ilimitado e do vir-a-ser. Viellard-Baron a define com muita acuidade: “A filosofia que não se contenta em descrever os limites do poder de conhecer e de agir, mas que prefere o fazendo ao feito, nos faz participar da dinâmica do espírito”. (2007, p. 46)

E mais adiante, citando o próprio Bergson: “Mas já existe qualquer coisa de quase divino no esforço, por mais insignificante que seja, de um espírito que se reinsere no elã vital”. (PM-64-65) (2007, p. 46).

Estes três filósofos: Espinosa, Nietzsche e Bergson reinventam a filosofia e anunciam os pressupostos de uma nova ciência, que seria uma ciência não mais das disjunções, das aparências e do determinismo, mas a abordagem da realidade que pode incorporar o sutil, o sagrado, os fluxos e o indeterminado. Nesse sentido, assistimos hoje à emergência de ciências, tal como a neurociência, que estão voltadas a fenômenos espirituais, por exemplo, como o efeito da meditação sobre a configuração e neurofisiologia e a relação entre emoção e conhecimento.

A partir desses fatos, começa a emergir uma epistemologia complexa que ainda não foi cartografada, mas que já é efetiva em muitos campos do conhecimento que trabalham com objetos concretos.

Mas, afinal, o que significa conhecer na perspectiva da complexidade? Não é certamente pensar *sobre*, ou mesmo, representar um mundo externo dentro de nós. Nenhuma nem outra dessas duas atitudes têm, para Espinosa, qualquer efetividade de constituição de um sujeito real. Elas apenas remetem a um sujeito abstrato que é o sujeito da modernidade, ou seja, não é um sujeito que se relaciona consigo mesmo e que busca o autoconhecimento para se tornar o senhor de sua própria existência. Pensar, na matriz da complexidade, significa pensar-se, significa pensar com o corpo, com as palavras e com a emoção. Ao pensar vivendo o pensamento atingem-se formas reflexas, ou seja, a metacognição. Ora, tudo isso nos potencializa para dirigirmos nossa própria vida com autonomia. Não autonomia no sentido do sujeito liberal/neoliberal de “cada um na sua”, mas autonomia que é autoria, que é igual à autoconstituição. Assim sendo, podemos pensar num homem e numa mulher que são protagonistas de sua própria vida e protagonistas da história.

Esse protagonismo é uma condição biológica fundamental se formos pensar em termos autopoieticos (MATURANA; VARELA, 1980), mas se tornou hoje uma questão crucial devido ao refinamento e à sofisticação que chegou à ideologia orquestrada pelo poder do grande capital. Trata-se de uma arquitetura ideológica tão bem-engendrada que manipula as pessoas em direção de um nível muito profundo a ponto de elas repetirem ideias que são forjadoras de sua própria opressão.

Do caos ao cosmo: o resgate da *Autopoiesis* num mundo dilacerado

“O príncipe-pássaro rompeu seus laços; dirige seu voo em direção ao sul e à Gaia ciência, a ciência do viver e da salvação, do gozo, da poesia, do amor (que ironia)”. (Friedrich Nietzsche em Gaia Ciência).

“O fim é onde tudo começa.” (T. S. Eliot).

Parto agora para as reflexões finais procurando juntar os cabos que fui jogando ao longo do texto. Volto ao começo para resgatar a questão-eixo deste capítulo: Como resgatar a autonomia/autoria dos seres humanos negada pela modernidade, para que sejam protagonistas da História e autores de si mesmos e, ao mesmo tempo, que consumam sua condição de seres cósmicos?

Tentei mostrar, ao longo do texto, ao cartografar a emergência de um novo paradigma – complexidade – que essa nova ordem na ciência trazia implicações existenciais, sociais, éticas, ontológicas e epistêmicas da maior profundidade. Esse paradigma, portanto, que surge na ciência alcança todas as dimensões da realidade. Por ser complexo, sua lógica subjacente é de inclusão e não de exclusão. Em termos ontológicos, traz uma mudança de vértice da neutralidade para o protagonismo dos seres humanos. O conceito de *Autopoiesis* de Maturana e Varela (1980) tem uma força metaconceitual que ultrapassa o campo da ciência e nos leva a refletir sobre o resgate da singularidade obscurecida na modernidade, pois sucumbiu sobre o peso da neutralidade, das grandes narrativas e do esfacelamento da realidade como referido aqui em vários momentos.

É interessante refletir sobre a ampliação desse conceito que foi originalmente pensado para mostrar como se reproduz uma célula e que, devido à complexidade do conceito e da teoria da “Biologia da Cognição” em particular, o conceito vai ter esse caráter ampliado. J. Y Nafarrate, ao escrever o prefácio do primeiro volume do livro de Maturana: *La realidad: objetiva o construida?* expressa muito bem esta dimensão meta do conceito de *Autopoiesis*. Escreve ele:

O resultado das deliberações teóricas que propõe Maturana reinventam o formato comparativamente modesto de uma teoria universal circunscrita ao campo da disciplina biológica. Esta teoria cujo fulcro se centra na noção de *autopoiesis* não é no sentido estrito biologia, mas temos que compará-la com desenhos metateóricos que cumprem com a função de servir de cosmovisões. A imagem de mundo que aporta Maturana é, com intensidade, transparente, o princípio constitutivo da célula, na qualidade de ultra-elemento dos organismos, se mantém em todos os níveis de complexidade que tenham a ver com o vivo: células, organismos, sistema nervoso, comunicação, linguagem, consciência,

sociedade. Com estas palavras: não existe descontinuidade entre o social, o humano e suas raízes biológicas. (NAFFARRATE, 1997, p. XII-XII).

Estas reflexões refletem muito bem minhas intenções aqui: mostrar o lugar complexo dos seres humanos no cosmo: autores de sua própria vida e da realidade numa complexidade tal que envolve a singularidade e o ser cósmico ao mesmo tempo de tal forma que podemos dizer: o cosmo sou eu. É exatamente por isso que Maturana desenvolveu, mais tarde, nos anos que se seguiram à parceria com Varela, a teoria da “Biologia do Amor”, mostrando que os seres humanos são seres amorosos, e que, sob o ponto de vista antropológico, a humanidade se constituiu sob a égide do cuidado e da amorosidade, pois as crianças ao nascer são completamente dependentes do grupo familiar. (MATURANA, 1991, 1999).

Espinosa, como referido, mostra a concepção de Substância Única no universo que é uma cosmovisão absolutamente complexa. Nós somos a própria substância única e, portanto, seres divinos e cósmicos. Nesse sentido, somos os artífices desse cosmo e de nós mesmos. Espinosa chega mesmo a sugerir que podemos escolher entre uma vida miserável e uma vida potente de alegria. Se, no primeiro caso, nos curvamos a cada fato do destino que nos atinge negativamente, nós somos seres miseráveis. Se, ao contrário, sempre achamos um jeito de enfrentar e reverter esses acontecimentos, seremos seres iluminados. (ESPINOSA, 1983). Essa ideia de Espinosa pode ser pensada a partir de Henri Atlan, o biólogo que foi citado antes como um dos pioneiros de uma biologia cibernética juntamente com Maturana e Varela. Atlan nos mostra que a ideia de auto-organização está presente em todo o sistema espinosiano, e que ela permite pensar em termos de agência humana. Diz ele sobre Espinosa: “Quando se pensa um pouco, fica claro que a auto-organização nada mais é que a causa-de-si-mesmo.” (ATLAN, 2003, p. 15). Ele estende isso à ação singular do si mesmo.

Nietzsche, o grande crítico da modernidade, atacava com muita força o desaparecimento do sujeito, nos tempos marcados pelo cartesianismo, mas não deixava também de acusar as raízes metafísicas desse obscurecimento ainda na Grécia clássica na qual o principal foco dos ataques nietzschianos

era Sócrates. Nietzsche acusa o filósofo de ser o responsável pela perda da dimensão das emoções, ou seja do trágico, na consideração do humano.

Bergson (1994), com sua concepção de “Elã Vital” que corresponderia a uma força interior organizadora que nos impulsiona e nos ajuda no autoencontro.

Finalmente, numa cartografia de todas essas abordagens paradigmáticas que rompem com o esquecimento da agência humana, podemos lembrar que Francisco Varela (2000), nos anos finais de sua vida, desenvolveu aquilo que ele chamou de “metodologias de primeira pessoa”. Humberto Maturana (2004) com uma posição epistêmico-ontológica que inverte radicalmente a epistemologia clássica para, em vez de perguntar: “O que conhecemos”?, perguntamos: “Como fazemos para conhecer algo”?

Varela (2000) realizou este trabalho de primeira pessoa na tentativa de conceber uma epistemologia para sua Teoria da Enação que se refere a uma cognição incorporada do estar presente no *aqui e agora*.

Com essas reflexões finais, recuperamos a questão da autoria/autonomia dos seres humanos que está diretamente ligada com nossa capacidade de autoconstrução, maestria sobre nós mesmos e autoconhecimento. No entanto, aqueles homens e mulheres que não tiverem a consciência de sua natureza cósmica e do potencial que daí decorre, não poderão acessar essa força interna organizadora e constituinte que existe no cosmo e que o faz funcionar, existindo, ao mesmo tempo, em cada um de nós, em estado de virtualidade. Uso aqui *virtual* no sentido original *virtualis*, aquilo que existe em potência. O que vemos, hoje, tristemente, são as consequências de um paradigma fragmentador que configurou uma civilização de barbárie na qual, para usar as palavras de Maturana (1991) “o outro não é um legítimo outro”. E, assim, ao que assistimos é um mundo sem paz, sem alteridade e sem compaixão.

A paz da humanidade não pode depender de condições externas, mas essas dependem da paz interna de cada um. O estado de beatitude de cada um de nós, construído, como vimos, a partir de um trabalho sobre si mesmo, é a condição *sine qua non* da paz da humanidade.

A potência cósmica e a paz estão virtualmente em nós. Podemos escolher uma vida miserável, como diria Espinosa (1983), sendo vítimas de

um sistema que nos rouba autoria/autonomia ou uma vida iluminada e cósmica que nos traria, enfim, a beatitude. É preciso escolher urgentemente antes que seja tarde demais. E, para concluir sem concluir, deixo aqui as palavras de Sri Aurobindo que são um hino à potência do si mesmo:

Chego a ser o que vejo em mim mesmo.
Posso fazer tudo quanto me sugere o pensamento.
Posso vir a ser tudo quanto o pensamento me revela.
Assim deveria ser a fé inabalável do homem em
Si mesmo, porque Deus nele habita. (2011, p. 19).

Antes de concluir, uma questão de fundo relacionada com tudo o que foi pensado neste texto: Como fica a educação nesse paradigma de autoria/alteridade/paz que perseguimos? A educação que temos, com exceções, está voltada à abolição das diferenças, às generalizações, aos rituais fixos e preestabelecidos, e, tudo isso, permeado pela competitividade. É uma triste escola onde a vida está ausente. Como resultado, temos uma cultura de violência, de negação do “*outro* como legítimo *outro*” para usar uma expressão de Maturana (1991), de injustiça social profunda. Para revertermos isso, precisamos pensar em uma educação cujo eixo se organize em torno da criação de um ambiente de amorosidade, autopoietico e inventivo, no qual crianças e adolescentes possam fluir na vida com alegria encontrando sentido no que aprendem e, no qual, as práticas educativas lúgubres baseadas nos famigerados *conteúdos* se transformem em ações alegres de aprendizagem do viver.

Referências

ATLAN, Henri. *O cristal e a fumaça*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1992.

ATLAN, Henri. Ruído e determinismo: diálogos espinosistas entre antropologia e biologia. *Revista Mana*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, abr. 2003. Entrevista a Otávio Velho.

BERGSON, Henri. *A evolução criadora*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1979.

BHAGAVAD GITA. New York: State University of New York Press, 1994.

DELEUZE, Gilles. *O mistério de Ariana*. Lisboa: Passagens, 1996.

ECHEVERRIA, Rafael. *Por la senda del pensar ontológico*. Buenos Aires: J. C. Saez, 2007.

- ESPINOSA, Baruch. *Ética*. São Paulo: Abril, 1983.
- FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: M. Fontes, 2011.
- SCHULLER, Donald. *Heráclito e seu (dis)curso*. Porto Alegre: L&PM, 2000.
- HUXLEY, Aldous. *A filosofia perene*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- MATURANA, Humberto. *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Universtária, 1991.
- MATURANA, Humberto. *Transformaciones*. Santiago: Dolmen, 1999.
- MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. *Autopoiesis and cognition*. Dordrecht: D. Reidel, 1980.
- MATURANA, Humberto; PORKSEN, Bernard. *Del ser al hacer*. Santiago: J. C. Saez, 2004.
- NAFARRATE, Javier T. Introdução. In: MATURANA, Humberto. *La realidad: objectiva o construída?* Barcelona: Anthropos, 1997.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Nietzsche*. São Paulo: Abril, 1983.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A gaia ciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- SRI, Aurobindo. *Sri Aurobindo*. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- VARELA, Francisco. *El fenómeno de la vida*. Santiago: Dolmen, 2000.
- VIELLARD-BARON, Jean-Louis. *Compreender Bergson*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- FOERSTER, Heinz von. *Understanding, understanding*. New York: Spring, 2003.

* * *

Nize Maria Campos Pellanda

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) com Doutorado Sanduíche na Miami University – Oxford – Ohio – EUA, tendo como orientador Dr. Peter McLaren. Pós-Doutorado em Epistemologia Pela Universidade do Minho (UMINHO) – Braga – Portugal, tendo como orientadora a Dra. Clara Costa Oliveira. Atualmente é docente e pesquisadora na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Coordena o Grupo de Ações e Investigações Autopoiéticas, GAIA, que pesquisa os temas *educação e complexidade*.

Biologia do conhecer e conversar liberador: inspirações para práticas precursoras de convivência de paz no ambiente escolar

Eliana Maria do Sacramento Soares
Jane Rech

“Se quisermos entender a nós mesmos e ajudar a todos os outros seres a livrarem-se do sofrimento, devemos primeiro entender de onde vem todo esse sofrimento do mundo. Tudo provém das nossas mentes”. (Seung Sahn).

O contexto e o propósito deste ensaio

A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) foi criada em 1945 com o objetivo de fomentar ações precursoras para a paz e a segurança no mundo, por meio da Educação, da Ciência, da Cultura e da Comunicação. Desde então, essa organização tem promovido e incentivado a construção de práticas pacíficas, baseadas em tolerância e solidariedade, buscando influenciar em toda a humanidade, a fim de que possamos nos unir inspirados nesses valores.

Guimarães (2005) articula ideias no sentido de apresentar alternativas para que estudos de base científica possam sustentar práticas educativas, no contexto socioeducacional, sendo promotoras de uma cultura de paz. O autor enfatiza que “a paz não é um estado, mas um acontecimento” (p. 191), discorrendo que a paz não se caracteriza apenas a partir do conceito de identidade, de pluralidade e de multiplicidade cultural, sugerindo que ela pode se concretizar, como forma de ser e de viver, partindo do ser, incluindo o outro e o contexto. Algumas das ideias do autor se baseiam em conceitos da fenomenologia hermenêutica e da teoria da ação comunicativa. Nesse sentido, falar em educação para a paz significa refletir sobre a experiência de ser-no-mundo. Sob essa abordagem, a compreensão e o discurso, a convivência e o diálogo tornam-se condições de possibilidade de ação

educativa em favor da construção intersubjetiva da paz, que se efetiva como acontecimento coletivo e comunitário.

Assim, o autor nos convida a superar a ideia de uma postura de pacificação apenas e avançar em direção ao entendimento do que permeia e do que faz emergir ações de violência, de fragmentação e de sofrimento, para, então, agir, buscando caminhos de superação e de equilíbrio. Isso significa conviver com diferenças e conflitos, em todos os sentidos por meio dos quais eles se manifestam: tensionamentos, disputas, julgamentos, preconceitos, dentre outros, entendendo os aspectos que os geram, sem negá-los, mas os tomando como base para construir caminhos de compreensão, de aceitação e de transformação. O autor busca mostrar que um caminho para compreender a violência é a argumentação, que pode ultrapassar uma visão reducionista dessa conduta, entendendo-a em suas diferentes formas. Reconhecendo que ela é, antes de tudo, uma produção cultural, em última análise construída por nós, enquanto seres humanos e, sendo assim, nós podemos construir os caminhos da transformação.

Nesse sentido, a educação para a paz pode se valer de práticas que oportunizem diálogos restaurativos e conciliadores, transformando as dinâmicas que sustentam a violência. Seguindo esse rumo, a Educação pode transformar a cultura de violência e de guerra, que ainda permeia a sociedade contemporânea, numa cultura de paz.

Sob essa abordagem, a fim de compreender e lidar com condutas de violência, é preciso discuti-las desde a multidimensionalidade dos aspectos que as constituem, relacionados à saúde, a condições, estilos e situações de vida e a fatores emocionais, espirituais e socioculturais. Conforme Minayo (2007), a violência é algo “complexo e multicausal” que afeta todos em diferentes contextos, idades e formas. A autora alerta à necessidade de diferenciar o conceito de violência de agressividade. Ela cita Freud (1980), discorrendo que, segundo ele, a agressividade é um impulso importante à vida, estando relacionada à defesa e à adaptação, possibilitando a constituição do espaço interior do indivíduo, de forma a promover a diferenciação entre o *eu* e o *outro*. Dessa forma, a agressividade, ao contrário da violência, pode estar relacionada ao processo de constituição da

subjetividade. Contudo, a agressividade pode vir a se transformar em violência, dependendo de circunstâncias socioculturais, dentre outras.

Neste texto, nosso foco não será aprofundar o conceito de violência, desde as suas várias abordagens, mas levantar questões acerca das condutas violentas nas escolas e apresentar reflexões e norteadores para conceber práticas que tenham potencial para transformar essa situação.

O cenário que nos instigou a realizar nossas considerações é o das escolas, onde, em muitas situações, alunos agem de forma violenta tanto com seus colegas como com seus professores. Noticiários falam de jovens que se conduzem de forma violenta, usando armas, usando drogas, cometendo atos de transgressão e de vandalismo. Em outras situações, são as condutas de isolamento e de passividade que povoam as ações dos nossos jovens e das nossas crianças.

Partimos do pressuposto de que a violência escolar, visível na forma de pequenos delitos, depredações, dependência química e agressões; atitudes de isolamento, de irritação, de indiferença, provocações, dentre outras, está sustentada em dinâmicas de resistência, de ressentimento, de raiva e outros sentimentos, emoções e crenças que desconectam a pessoa de si mesma. Além de causar dor, esse contexto isola o ser de suas próprias capacidades cognitivas e criadoras, ou seja, consideramos que condutas como as de passividade, agressividade e isolamento revelam fragmentação e desconexão com o próprio ser. Desconexão no sentido de negação de si, negação essa revelada, principalmente, como alguém ausente, fora do contexto, desligado, ou agressivo, violento, irritado, contra tudo e todos; ou, ainda, vitimizado, o “coitadinho de mim”, perseguido, vítima de tudo e de todos. (SOARES; RECH; BRUSTOLIN, 2015).

Salvo problemas relacionados a *doenças*, síndromes do corpo (que muitas vezes são psicossomáticas, ou seja, de fundo emocional/afetivo), as condutas destacadas têm relação com experiências de violência, de abandono, de rejeição, dentre outros fatos, que trazem sofrimento e se manifestam em condutas de violência, de ausência ou vitimização, como mencionado. Essas condutas parecem ser a escolha do sujeito, para atuar no mundo, no lugar do ser real, buscando fora de si a plenitude e a satisfação/felicidade. Essas condutas são como *máscaras* que esses sujeitos

usam para fugir de si mesmos, para agir de acordo com o que os outros esperam, para agredir ou chamar a atenção do *outro*, para encobrir o que os perturba ou amedronta. Morin (2005), ao se referir a essas situações, discorre que elas são oriundas de fragmentação do ser e propõe um caminho baseado na compreensão da complexidade humana trilhado pela autoanálise, autocrítica e autorresponsabilidade. Desde esse olhar, estas situações podem ser compreendidas para possibilitar a emergência de transformações.

Diante dessas considerações, oferecemos este ensaio, cuja trama teórica é desenvolvida com o propósito de inspirar práticas precursoras de processos de autoconhecimento e empoderamento pessoal, na busca da plenitude do ser, no sentido de reconexão com sua essência. Essas ideias podem ser um ponto de partida para serem pensadas práticas educativas que sejam fundadoras de cultura de paz e de harmonia no contexto educacional.

As reflexões que apresentamos foram desencadeadas no processo de desenvolvimento de pesquisas, cujos temas estavam relacionados à formação humana de educadores no contexto da cultura digital¹ e à constituição de sujeitos e da comunicação em ambientes organizacionais.² Desse modo, nos responsabilizamos e assumimos que as reflexões aqui apresentadas estão permeadas de nossas vivências, ou seja, compreendemos as proposições dos autores desde o nosso lugar no mundo e desde o nosso próprio historial, assim como cada leitor o fará, ao ler este texto, que ora tecemos e apresentamos. Nesse sentido, o que distinguimos, refletimos e propomos neste ensaio está em consonância com a observação de Maturana e Dávila (2009, p. 16-17): “Temos certeza de que cada um escuta a partir de si, e também lê a partir de si, razão pela qual os autores são responsáveis pelo que dizem, não, porém, pelo que o leitor escuta em sua leitura.” Todavia, uma vez que este texto se constitui como uma dinâmica reflexiva, ele também pode ser considerado como “um convite a ser entendido por toda e qualquer pessoa que estiver disposta a ver e a considerar, a partir de sua própria

¹ O Projeto Formação Humana de Educadores no Contexto da Cultura Digital (Foredu), coordenado pela Profa. Dra. Eliana M. do S. Soares, desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

² O Projeto Comprat – Variáveis Antecedentes das Comunidades de Prática nos Processos de Inovação, coordenado pela profa. Dra. Jane Rech, é desenvolvido no âmbito do Núcleo de Pesquisa Comunicação, Cultura e Sociedade e do Programa de Pós-Graduação em Administração, no Centro de Ciências Sociais Aplicadas, na Universidade de Caxias do Sul (UCS).

autonomia reflexiva, os critérios a partir dos quais se diz o que se diz. (2009, p. 17).

A contribuição da Matriz Biológico-Cultural da Existência Humana

A Matriz Biológico-Cultural da Existência Humana é um desdobramento da Biologia do Conhecer, que, por sua vez, é uma proposição explicativa que procura mostrar como os processos cognitivos humanos surgem da operação desses enquanto seres vivos. Como tal, ela envolve reflexões voltadas à compreensão dos sistemas vivos, de sua história evolutiva, da natureza das explicações, da linguagem e daquilo que nos faz humanos.

Esse desdobramento, desenvolvido por Maturana e D'Avila (2009), apresenta uma abordagem que convida a olhar as diversas dimensões do viver e do conviver cotidianos, refletindo sobre como somos o que somos em acoplamento conosco e com os outros na convivência. Os autores fazem isso tendo como base um olhar sistêmico-recursivo que leva em conta as distintas dimensões do Viver Biológico-Cultural. Os autores enfatizam que a reflexão para entender o que somos, precisa buscar identificar a Matriz Relacional-Biológico-Cultural (emocional) na qual o ser/sujeito está envolvido. Assumimos que essa perspectiva teórico-epistemológica da Biologia Cultural, oferecida por Maturana e Dávila (2009), fornece elementos para pensar, desde diferentes dimensões do viver e do conviver, as situações de conflito, violência e sofrimento vividas hoje, no contexto escolar, em geral. A Biologia-Cultural ou Matriz Biológico-Cultural da Existência Humana refere-se à “dinâmica sistêmica recursiva do conviver que dá origem, realiza e conserva nosso viver humano”. (MATURANA; DÁVILA, 2009, p. 17). Dito de outro modo, ela aponta para o entrelaçamento constitutivo das dinâmicas biológica e cultural que fazem emergir a unidade da existência humana. Mais que isso, essa abordagem concebe as diferenças culturais como sendo diferentes orientações do viver, guiadas pelas emoções e fazeres que constituem determinada forma de viver.

Os autores apresentam a noção de eras psíquicas da humanidade no sentido da história das emoções humanas ao longo de sua existência, vivendo

entrelaçada por suas emoções. Viver esse entendido como todas as ações e relações humanas. Sob essa abordagem, o conceito de eras psíquicas é uma possibilidade de compreender a história das transformações culturais que ocorrem no devir humano. Segundo Maturana e Dávila (2009, p. 30), eras psíquicas são “configurações do emocionar do viver cotidiano que [...] caracterizam distintos momentos da história humana, assim como distintos espaços psíquicos ou distintos modos de habitar em que aconteceram”.

Seguindo esse raciocínio, o ser humano conserva distintas emoções e desejos, distintas dinâmicas emocionais, fundamentadas pela maneira de viver da humanidade em cada era vivida. Essa maneira constitui a Matriz Biológico-Cultural, ou seja, os sentimentos, os desejos, as emoções, dentre outros, emergem como dimensões psíquicas oriundas da consciência, da compreensão e do entendimento de que nossa Matriz Biológico-Cultural é o fundamento de todo o nosso sentir e fazer.

Os autores propõem seis eras psíquicas³ e apresentam as respectivas emoções e fazeres que as definem, bem como seus processos de surgimento e extinção e/ou transformação. No âmbito deste ensaio, o que nos interessa é apresentar as dinâmicas emocionais das eras Moderna e Pós-Moderna, que mais fortemente sustentaram e ainda sustentam o contexto de nossa fragmentação humana que aqui estamos focalizando no ambiente escolar. Interessa-nos, também, apresentar a Era Psíquica Pós-Pós-Moderna, cuja dinâmica parece sustentar a possibilidade de superação desse estado de fragmentação. A Era Psíquica Moderna é caracterizada pela expansão da ciência e da tecnologia, enfatizando a racionalidade científica e a objetividade. Em geral, este cenário foi propício para que houvesse uma dinâmica centrada em valores como sucesso, poder financeiro e busca por bens materiais, colocando o valor e a realização pessoal em fatores externos deslocados do ser. Conforme Maturana e Dávila (2009, p. 42), “se vive imerso num âmbito de argumentos que o negam desde a busca do sucesso, da eficiência e dos resultados práticos”. Na Era Psíquica Pós-Moderna, essa dinâmica é reforçada pela confiança na racionalidade científica, gerando a dominação cultural da ciência e da tecnologia. Para os autores,

³ As eras psíquicas da humanidade apresentadas por Maturana e Dávila (2009) são: Arcaica, Matriztica, do Apoderamento, Moderna, Pós-Moderna e Pós-Pós-Moderna.

na complexidade tecnológica, política e ética da convivência num viver em que se quer fazer tudo o que é possível fazer, quaisquer que sejam as suas consequências, surge a hegemonia da liderança na apropriação da verdade única, no fanatismo, nas alienações ideológicas que justificam a inovação em homenagem a qualquer coisa chamada progresso, na manipulação e na desonestidade na irresponsabilidade. Tudo isso numa cegueira intencional frente à geração da dor e do sofrimento no devir da antroposfera e da biosfera; cegueira intencional que não quer ver a unidade sistêmica-recursiva do viver humano, da antroposfera e da biosfera, porque o vê-la traz consigo a consciência de uma responsabilidade ética inegável que não se quer assumir, pelo menos por enquanto. (MATURANA; DÁVILA, 2009, p. 43-44).

Nessa era psíquica, o respeito por si e pelo *outro* enfraquece, e a convivência é balizada por relações de poder, obediência, competição, dentre outras. Isso facilita as tentações da onipotência, da cegueira da liderança e do apego ao poder. Como consequência desse quadro de desconexão e negação do humano, a dor e o sofrimento são inevitáveis.

A dor e o sofrimento que a dinâmica emocional da Era Psíquica Pós-Moderna gerou/gera às pessoas e para o meio ambiente abrem espaço para o surgimento da reflexão e da ação ética consciente, dinâmicas estas que dão nascimento à Era Psíquica Pós-Pós-Moderna. Para os autores, o processo de responder com seriedade e autorresponsabilidade a perguntas do tipo: “Como estamos fazendo o que estamos fazendo?” e “Como estamos gerando tanta dor e sofrimento para nós mesmos e para os outros?” possibilitou mudanças na dinâmica que sustenta as nossas emoções e fazeres, facilitando a reflexão para daí surgir

a ampliação da consciência das cegueiras que nossas alienações cognitivas, como modos de viver e de gerar mundos, trazem a nosso habitar. Mais que isso, se formos responsáveis em nosso reflexionar, veremos que todas as alienações cognitivas, sejam elas ideológicas, tecnológicas, religiosas, filosóficas, políticas ou perseguidoras do controle, da eficiência, da ambição e da aspiração ao poder, geram mal-estar, dor e sofrimento em todas as dimensões do conviver, porque nelas as pessoas [...] desaparecem nas sombras tirânicas das cegueiras de seu raciocinar desde a onipotência. (MATURANA; DÁVILA, 2009, p. 45).

Segundo os autores, a dinâmica emocional da Era Psíquica Pós-Pós-Moderna é “a grande oportunidade”, no sentido de que tomar consciência de

que somos nós mesmos que criamos o mal-estar e o sofrimento no nosso cotidiano e os danos que degradam o meio ambiente, bem como as alegrias e os prazeres que vivemos nos ambientes sociais e naturais, é o ponto de virada para perceber e aceitar a responsabilidade ética e social que é o fundamento do conviver humano ético. Para Maturana e Dávila (2009, p. 45), “a grande oportunidade de escolher um viver e conviver que não negue a autonomia reflexiva e de ação própria a nosso ser, seres amorosos, que é o fundamento biológico e psíquico de nosso ser seres humanos éticos”.

Considerando essas ponderações dos autores acerca das eras psíquicas, entendemos que a dor e o sofrimento presentes nos ambientes escolares, em geral, são constituídos culturalmente, no sentido de que surgem da maneira como acontece a convivência nas escolas, num cotidiano marcado por conversações permeadas, muitas vezes, por negação, desconfiança, controle, julgamento, dominação e competição.

As dores e o sofrimento pelos quais se pede ajuda sempre surgem numa negação cultural que se gera e conserva no conversar da cultura de maneira inconsciente, como se fossem próprios dos tempos que se vivem. Por isso mesmo, a saída das dores e dos sofrimentos culturais também ocorre num suceder conversacional que dissolva a rede de conversações que lhes dá origem. Tal conversar é o conversar liberador. (MATURANA; DÁVILA, 2009, p. 225).

Consideramos que a noção de conversar liberador, apresentada por Maturana e Dávila (2009), é uma possibilidade de que o sujeito possa, se ele aceitar o convite de assim o fazer, dar-se conta de que era psíquica está vivendo e, então, escolher se quer continuar nesse fluir ou se deseja viver de outra maneira.

A noção de conversar liberador

Para Maturana e Dávila (2009), o conversar liberador é uma conversação que, a partir de um ato reflexivo que ocorre no presente, possibilita tornar conscientes emoções que uma pessoa tem por si mesma, compreendendo que essas estão relacionadas com o desamor que ela tem por si, que se constituiu como válido ainda na infância, na maioria das vezes, e

que se conserva na forma de padrões de pensamento e sentimento na sua vida e relações.

O conversar considerado por esses autores tem sua gênese na concepção de conversação, no arcabouço teórico da Biologia do Conhecer, entendida como linguagem permeada pela emoção, sendo essa a forma como os seres humanos vivem e se constituem:

O humano é vivido no conversar, no entrelaçamento do linguajar e do emocionar que é o conversar. Além disso, o humano se vive em redes de conversações que constituem culturas, e também se vive nos modos de vida que as culturas constituem como dimensões psíquicas, espirituais ou mentais. (MATURANA, 1997, p. 121).

O conversar liberador é um processo reflexivo que pode revelar como uma pessoa foi criando e mantendo, ao longo de sua vida, ainda que de forma inconsciente, o conjunto de suas emoções, de forma recursiva. Na maioria das vezes, essa criação e manutenção foram alicerçadas num sentimento de desamor por si, o qual, por sua vez, foi desencadeado no contexto cultural-familiar e social, onde foi criada e vive.

Para o propósito deste ensaio, tomamos alguns dos princípios⁴ que os autores apresentam como constituidores do conversar liberador, que consideramos, mesmo correndo o risco de simplificar, podem ser ponto de partida que sejam criadas práticas/vivências que desencadeiem processos de transformação. Esses princípios dizem respeito a uma dinâmica interna do sujeito que participa das conversas, a fim de que elas sejam capazes de desencadear um processo de autotransformação. Caso contrário, os sujeitos podem estar atuando no contexto das conversas sem que essa forma de agir mude sua maneira de ser.

O primeiro deles é *a orientação da atenção*, que pressupõe que as pessoas sempre são honestas ao revelar o âmbito psíquico do seu modo de viver quando sabem que estão sendo escutadas sem julgamentos ou expectativas, em situações em que se considerem seguras. Para que isso seja possível, “é fundamental, no encontro com o *outro* [...] o encontrar-se no

⁴ Os princípios apresentados por Maturana e Dávila (2009) são: orientação da atenção; escutar, escutar-se, escutar-nos; ver é amar, amar é ver; encontro com o *outro* ou a *outra*; soltar as certezas; assumir; ato de humildade e tudo ocorre somente como pode ocorrer.

próprio viver no centro [...] de si mesmo, desde a autonomia de reflexão e ação. (MATURANA; DÁVILA, 2009, p. 235). Desde o “centramento” de quem escuta, é possível orientar a atenção da escuta para que ela seja sem julgamentos e expectativas.

O segundo, *escutar, escutar-se, escutar-nos*, diz respeito ao ato de escutar com toda a corporalidade, despojando-nos de apegos aos saberes, às verdades, à própria visão de realidade, dando espaço para que o *outro* emergja como um ser humano singular, cuja história é única. Isso implica escutar perguntando-se desde onde, a partir de qual domínio/contexto, o *outro* diz o que diz, uma vez que sempre o *outro* diz o que diz desde um domínio que é válido para ele no contexto do seu próprio viver. Nessa perspectiva, “o conversar se torna uma dança dinâmica no entrejogo de escutar-sentir-reflexionar-estar inteiros aí”. (MATURANA; DÁVILA, 2009, p. 236). É somente quando isso acontece que podem surgir relações colaborativas e coinspirativas e o respeito mútuo.

O terceiro princípio é *encontro com o outro*, entendido como uma atitude de estar com o outro superando hostilidades, aversões, antipatias, medos, ressentimentos e disputas, disposto a escutar, escutar-se e ser escutado. Esse princípio está relacionado a superar julgamentos, entendendo o *outro* em sua legitimidade. Para isso, pressupõe-se que cada um se responsabilize pela sua forma de viver e por aquilo que criou com esse viver.

O quarto princípio é *soltar as certezas e crenças*, para que seja possível escutar o outro e a si mesmo. Para isso, é preciso dar-se conta dessas crenças e as redimensionar, ultrapassando o apego a elas e aos padrões de pensamento, sentimento e ação que geram.

Consideramos que esses princípios podem ser a base para encontros vivenciais que possibilitem o surgimento de um ambiente, na escola, que seja precursor de transformações. Transformações essas relacionadas a mudanças estruturais que podem ocorrer quando a estrutura interna dos sujeitos envolvidos – professores e alunos – estabelece uma correspondência mútua e dinâmica com o meio, o cotidiano da vida escolar, possibilitando que ocorra um domínio de estados e de perturbações nas estruturas. Isso permite que essas transformações operem de modo recorrente, por meio de um

processo denominado de acoplamento estrutural. (MATURANA; VARELA, 1997). Dito de outra maneira, esse processo constitui-se do historial das operações realizadas, que pode provocar mudanças estruturais, a partir das ações recursivas que acontecem em convivência, consigo e com o outro. As operações que provocam mudanças podem resultar em transformações autopoieticas que, por sua vez, manifestam-se nos modos de agir, interagir, conviver e pensar.

Processo autopoietico significa processo autocriativo, onde o sujeito gera e produz sua própria transformação. Maturana e Varela (1997), no livro *De Máquinas e Seres Vivos*, cunharam esse termo para explicar a condição necessária e suficiente para que um sistema seja considerado vivo. “Auto” significa “si mesmo” e se refere à autonomia dos seres vivos, que são auto-organizadores, e “poiese”, que compartilha da mesma raiz grega da palavra poesia, significa “criação, construção”. Assim, autopoiese significa autocriação, auto-organização do ser vivo ou dinâmica da autogeração.

Desde essa forma de entender, é importante enfatizar que os agentes externos ao sujeito, como instigações, problematizações, atividades propostas, dentre outros, podem apenas ser perturbadores do sistema vivo (do sujeito). Todavia, o que ocorrerá com ele dependerá de suas estruturas e somente elas podem desencadear um processo de transformação.

Sob esse ponto de vista, mudanças estruturais e autopoieticas podem ocorrer apenas quando o sujeito estabelece uma interação mútua e dinâmica com o meio (no caso, as ações propostas para desencadear autoconhecimento e transformação de si) que lhe permita operar recorrentemente. Esse operar recorrente poderá propiciar a sustentação das mudanças que podem acontecer nas suas estruturas, em acoplamento consigo, com o *outro* e com o meio. Nessa perspectiva, o individual e o social são mutuamente gerativos. Importante é entender que, para que a transformação se realize, o sistema precisa de energia, para que a nova dinâmica se estabeleça, se incorpore, pois, caso contrário, ele volta ao estado inicial.

As interações mútuas e recorrentes com o meio e com o *outro* são operações que sustentam o acoplamento estrutural. Esse, por sua vez, é sustentado pelas conversações, cujos sujeitos estão juntos numa história de

interações recorrentes, que precisam ser construtivas e acolhedoras, em legitimidade, sem negação e julgamento. A conduta de interações que aceita o *outro* na convivência é caracterizada por interações que denotam respeito, aceitação do *outro* em seu espaço de existência, em sua dignidade e legitimidade. (MATURANA, 2001).

Princípios do conversar liberador para inspirar práticas precursoras de convivência de paz

Sob essas argumentações, entendemos que os princípios do conversar liberador podem sustentar mudanças autopoieticas que transformem as dinâmicas que suportam condutas de violência em dinâmicas que favorecem condutas pacíficas.

Portanto, assumimos que esses princípios podem ser tomados como orientadores para conceber práticas, no campo de convivências escolares, passíveis de desencadear processos que possam transformar esse campo permeado por condutas de violência, num campo de condutas pacíficas.

Essas práticas podem ser desenvolvidas por meio de fluxos de interação sustentados por vivências baseadas na aceitação do *outro*, no respeito mútuo, na suspensão de julgamento, na aceitação da diferença, na presença sem exigência, na parceria da reorganização de si mesmo, num fluir onde a observação e a reflexão possam desencadear mudanças.

As considerações teóricas que apresentamos permitem inferir que professores e alunos, além de outros sujeitos do contexto escolar, tem condições de construir/inventar formas de lidar com suas experiências de violência e de tensionamento em suas relações. Formas com potencial de resultar em conexões e interações recursivas de ações de convivências, que vão sendo criadas em processos de complexificação dos sujeitos em acoplamento. Isso se constitui num movimento auto-organizador e transformador, o qual, sob a abordagem que estamos considerando, é autopoietico.

As ideias que tecemos neste ensaio dialogam com as de outros autores que convidam a olhar as diversas dimensões do *viver* e do *conviver* cotidianos, refletindo sobre como somos o que somos em acoplamento conosco e com os outros com os quais convivemos. Nesse sentido,

encontramos a ideia de campos morfogenéticos, que foi concebida por Rupert Sheldrake, biólogo a partir de diálogos com outros pesquisadores, em especial no livro *Uma Nova Ciência da Vida*, de 1981 (Editora Cultrix). Esse conceito de campos morfogenéticos sugere que estamos imersos, quer tenhamos consciência disso, ou não, num campo energético de sensações, pensamentos, emoções e padrões que nos ligam, e cuja sintonia nos leva a nos conduzirmos de determinada maneira. Ao nos darmos conta disso, podemos mudar esse padrão, por assim dizer e, assim, permitir que o fluxo/vida siga seu caminho. Essa visão teórica sustenta a concepção das Constelações Familiares, método psicoterapêutico com abordagem sistêmica, criado por Bert Hellinger.⁵

Outra ideia que tem sintonia com as apresentadas neste ensaio é a de diálogo, conforme David Bohm, em especial no livro *Diálogo: comunicação e redes de convivência*.⁶ Nele o autor nos convida a pensar sobre o diálogo entendido como um processo multifacetado que examina a experiência humana em termos de valores, emoções, padrões de pensamento, memória, cultura herdada, neurofisiologia do “aqui e agora” (presença) e forma como o pensamento é gerado e mantido no plano coletivo-individual.

Mais uma ideia que gostaríamos de referir é a da religação dos saberes de Edgar Morin.⁷ Para ele as relações homem/natureza e indivíduo/espécie precisam ser concebidas a partir de sua relação com sua cultura, no exercício de sua intersubjetividade pelo pensamento e pela consciência em seu processo evolutivo, incluindo o aspecto antropológico e o contexto planetário. Ele defende a reforma necessária do pensamento como aquela capaz de gerar um conhecimento contextualizado e de natureza complexa. Assim, esse autor enfatiza que precisamos aprender a pensar em termos planetários religando o que está separado, pensando de maneira complexa.

Além dessas, finalizamos com a ideia de *coaching* ontológico desenvolvida por Echeverria (2003), que também dialoga com as que

⁵ A gênese dessas ideias está principalmente nos livros: *A fonte não precisa perguntar pelo caminho* (2007) e *A paz começa na alma* (2006), ambos editados pela Atman, Patos de Minas – MG.

⁶ Editado em 2005, pela Editora Palas Athena.

⁷ Dentre as várias obras desse autor, nos referimos, em especial, aos livros: *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*, editado em 2004, pela Bertrand Brasil (SP); *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*, editado em 2003, pela Cortez (SP), escrito em parceria com outros.

apresentamos. Ela se baseia na “capacidade de observar o que alguém diz com o propósito de não apenas conhecer aquilo do qual se fala, mas também de conhecer (interpretar) a alma (entendida como a forma particular de ser) de quem fala”. (2003, p. 26). Assim, de forma similar ao que estamos propondo, o *coaching* ontológico se constitui numa prática vivencial em que sujeitos, juntos na linguagem, convivem fortalecidos pela presença uns dos outros. O autor se refere a isso como “experiências de aprendizagem”, que, sob essa abordagem, são restauradoras e transformadoras. No sentido dos sujeitos poderem se conectar com a sua capacidade de reorganização e superação de crenças limitantes. Isso implica o desenvolvimento da capacidade de intervir em sua forma de viver, de modo criativo e empoderador, fazendo emergir maneiras de ser que sustentem vivências de bem-estar e de paz tanto consigo mesmo como com o *outro*.

Levando em conta os princípios considerados e o que Maturana e Rezepka (2000) apresentam, práticas como essas podem permitir a constituição da pertença dos sujeitos, da auto-observação e formação de si, a partir da interação com o *outro*.

Podem eles, ainda, permitir que haja o desenvolvimento de empatia, através da construção de um domínio de ação no qual sujeitos possam expressar e compreender suas emoções na convivência e no respeito mútuos. Essas práticas são como “laboratórios de convivência” que podem sustentar o exercício de espaços de partilha, de escuta, de interação, praticando o olhar sobre o *outro*, considerando-o um legítimo *outro*, a partir da proposição de uma ação na qual aprendam/reaprendam a praticar o respeito por si mesmos.

Reforçando o que estamos propondo, essas práticas podem ser pensadas como espaços de convivência entre sujeitos que, juntos, em acoplamento, fortalecidos pela presença do *outro*, vão transformando e sendo transformados em coordenações de ações recursivas no ambiente escolar. Esses movimentos são sustentados pela prática de observação, auto-observação e reflexão, que vão surgindo, criando novas formas de ser e de estar em movimentos autopoieticos. Reflexão essa realizada a partir de um olhar sistêmico-recursivo que leve em conta as distintas dimensões de nosso viver biológico-cultural. Isso significa, dentre outros aspectos, considerar as

dimensões do campo (energético) no qual estamos vivendo, o que inclui o nosso próprio campo.

Assim sendo, oferecemos as articulações teóricas e reflexões deste destacando que elas estão alinhadas aos Quatro Pilares da Educação Contemporânea, propostos pela Unesco (1996): aprender a ser; aprender a viver juntos (conviver); aprender a conhecer; e aprender a fazer. Intencionamos que elas possam contribuir para inspirar práticas precursoras de convivência de paz no ambiente escolar, a serviço da vida e da felicidade, assumindo que

o aprendizado da vida deve dar a consciência de que a “verdadeira vida” [...] não está tanto nas necessidades utilitárias – às quais ninguém consegue escapar –, mas na plenitude de si e na qualidade poética da existência, porque viver exige, de cada um, lucidez e compreensão ao mesmo tempo, e, mais amplamente, a mobilização de todas as aptidões humanas. (MORIN, 2000, p. 54).

Referências

- BOHN, David. *Diálogo: comunicação e redes de convivência*. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- ECHEVERRIA, Rafael. *Ontologia del lenguaje*. Santiago do Chile: Lom, 2003.
- GUIMARÃES, Marcelo Rezende. *Educação para a paz: sentidos e dilemas*. Caxias do Sul: Educ, 2005.
- MATURANA, R. H. *Cognição, ciência e cotidiano*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001.
- MATURANA, H. *A ontologia da realidade*. Cristina Magro, Miriam Graciano e Nelson Vaz (Org.). Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1997.
- MATURANA, H. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001.
- MATURANA, H.; DÁVILA, X. Y. *Habitar humano em seis ensaios de biologia cultural*. São Paulo: Palas Athena, 2009.
- MATURANA, H.; VARELA, F. J. G. *De máquinas e seres vivos: autopoiese: a organização do vivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. de. *Formação humana e capacitação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MINAYO, M. C. S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde individual e coletiva. In: Souza, E. R. (Org.). *Impactos da violência na saúde*. Rio de Janeiro: EAD/ENSP, 2007.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. *A religião dos saberes: o desafio do século XXI*. São Paulo: Bertrand Brasil, 2004.

MORIN, E.; CIURANA, R.; MOTTA, R. D. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, Edgar. *O método 6: ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

SAHN, Seung. *A bússula do Zen: a essência viva da espiritualidade para o mundo atual*. Porto Alegre: Bodigaya, 2002.

SHELDRAKE, R. *Uma nova ciência da vida*. São Paulo: Cultrix, 1981.

SOARES, E. M. S.; RECH, J.; BRUSTOLIN, R. K. Sentido de viver e aprender: reflexões sobre cultura de paz e educação. In: NODARI, P. C. (Org.). *Cultura de Paz, direitos humanos e meio ambiente*. Caxias do Sul: EducS, 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Paris: Unesco, 1996.

* * *

Eliana Maria do Sacramento Soares

Bacharel, Licenciada e Mestre em Matemática pela Universidade Estadual de Campinas – SP. Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – SP. Atua como professora e pesquisadora na Universidade de Caxias do Sul (UCS), RS onde também é membro do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação, na linha educação, linguagem e tecnologia. Participa de projetos de pesquisa em temas relacionados à formação docente no contexto da cultura digital; artefatos digitais e processos educativos e tecnologia digital, cognição e subjetividade, educação e cultura de paz.

Jane Rech

Graduada em Comunicação Social – Relações Públicas, pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em Ciências da Comunicação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Doutora em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com Doutorado-Sanduíche em Comunicação pela *Université Stendhal* – Grenoble 3. Atua no Centro de Ciências Sociais da UCS, como professora titular no curso de Relações Públicas e professora-pesquisadora e colaboradora no Programa de Mestrado em Administração. *Helper* e facilitadora de grupos do *Pathwork*. Suas áreas de interesse em pesquisa relacionam-se a processos de comunicação, abordagens sistêmicas em educação e desenvolvimento humano, humanização e espiritualidade em ambientes organizacionais.

Educação e espiritualidade na UFMG: desafios e limites de uma proposta de pesquisas e estudos

Conceição Clarete Xavier Travalha

Introdução

A Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) acaba de ser incluída entre uma das 300 melhores universidades do mundo. Ela foi analisada em 18 das 36 áreas de conhecimento avaliadas pelo *World University Rankings by Subject*, sendo que, nessa avaliação, foram consideradas 3.551 universidades de todo o mundo. A UFMG é também considerada a maior instituição federal de Ensino Superior do País, e a maioria de seus cursos é avaliada com elevados conceitos em diversas instâncias de avaliação nos âmbitos nacional e internacional.

A Faculdade de Educação, FaE/UFMG – vinculada à Universidade Federal de Minas Gerais, é considerada um centro de excelência e inovação em pesquisa e ensino. Seus professores/pesquisadores são respeitados em todo o País, visto que publicam grande quantidade de trabalhos e, diante de sua alta produtividade, principalmente de suas publicações e inovações na área educacional, na maioria das vezes, têm seus projetos agraciados por agências de financiamento.

Adentremos um pouco mais na FaE/UFMG: ela foi criada a partir de um desdobramento do Departamento de Pedagogia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas e tem como objetivo geral, a formação de profissionais para a educação em todos os níveis. A FaE/UFMG promove grande diversificação de atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de desenvolver experiências e inovações pedagógicas. Atualmente, seu quadro docente é composto, aproximadamente, de 160 professores efetivos, sendo a totalidade desse quadro composta por doutores. A faculdade atende cerca de 3 mil alunos em cursos de graduação e pós-graduação. Em sua estrutura administrativa, conta com 74 servidores técnicos. Observa-se que parte dos trabalhos de limpeza e manutenção do prédio é realizado por trabalhadores

contratados por firmas terceirizadas, como em grande parte das instituições públicas no Brasil.

A Faculdade de Educação oferece, em nível de graduação, os seguintes cursos: Pedagogia, Licenciatura em Formação Intercultural Indígena (FIEI), Licenciatura do Campo (LeCampo), além de disciplinas de formação para cerca de 1.600 alunos dos 14 cursos de licenciatura da UFMG.

Além desses cursos, encontramos na FaE – 600 alunos matriculados nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) e Mestrado Profissional em Ensino e Educação (Promestre).

Acontecem também na FaE/UFMG, em termos de pós-graduação *lato sensu*, cursos de formação de professores em parceria com diversas instituições além de um curso de formação em Gestão de Instituições de Ensino Superior voltado aos servidores técnicos.

A faculdade é utilizada por um significativo público flutuante, formado principalmente por profissionais da educação das diversas redes de ensino, que buscam suas dependências para participação em debates, seminários, congressos, encontros, cursos de especialização, extensão e reuniões envolvendo diferentes projetos.

Diante do quadro institucional descrito, em meio a avaliações altamente promissoras, num momento tão fecundo, questiono:

– Existe na Faculdade de Educação da UFMG espaço para acolhimento e desenvolvimento de pesquisas e projetos de ensino e pesquisa que articulem em sua temática espiritualidade e educação?

– Como a Faculdade de Educação da UFMG, docentes, gestores e alunos acolhem, nesse rico momento, esse tipo de proposta?

– Como atender aos ditames da instituição e, ao mesmo tempo, buscar uma direção à produção de conhecimentos nessa linha de pesquisa?

– A formação de professores demanda esse tipo de conhecimentos?

Como?

– Qual é o sentido de se estudar e pesquisar Educação e Espiritualidade na academia?

Conforme passaremos a relatar, a tarefa de introduzir no currículo da graduação uma nova disciplina na linha de estudos da Educação e Espiritualidade constituiu-se num desafio tendo em vista estarmos inseridos

numa instituição apoiada em valores da racionalidade técnica, inserida numa cultura altamente tradicional e bastante conservadora, reflexo de uma sociedade alicerçada especialmente em valores materialistas.

Neste artigo busco refletir sobre essas questões ao relatar os caminhos percorridos, os encontros e desencontros vividos na busca da construção de um espaço de pesquisa, ensino e extensão, de modo que se articulassem questões de Educação e da Espiritualidade na FaE/UFMG.

Apresento, também, problemas e questões que vêm surgindo ao longo dessa trajetória, cujos caminhos percorridos levam-nos a compreender melhor a prática e a sistematizar novos conhecimentos, dos quais emergem outros problemas que demandam novas elaborações e sistematizações coletivas, além de uma busca incessante de construção interior.

Um avanço: a inclusão da disciplina “Educação e espi”ritualidade” na formação do professor

O Núcleo de Estudos e Pesquisas do Pensamento Complexo (NEPPCOM/UFMG) foi fundado na FaE/UFMG em 1998. O núcleo busca ancoragem epistemológica na Teoria da Complexidade proposta por Edgar Morin, que propõe a construção de um conhecimento que seja fruto de uma integração de diferentes campos lógicos ou epistemológicos e que se configure de forma inter, multi e transdisciplinar.

O núcleo vem abrigando diversos grupos de estudos como o Grupo de Estudos e Pesquisas de Educação Libertária (Gepel), o Grupo de Estudos de Educação Ambiental, o Grupo Permanente de Estudos da Complexidade, o Grupo de Estudos Paulo Freire & Augusto Boal e, mais recentemente, o Grupo de Estudos de Educação e Espiritualidade. Todos os grupos são compostos por estudantes de diferentes cursos de graduação e pós-graduação além de professores de diversas instituições dos Ensinos Fundamental, Médio e Superior. Eles pesquisam e/ou estudam propostas desenvolvidas historicamente por distintos estudiosos nas várias linhas de seu interesse específico desenvolvidas pelo Neppcom. Os trabalhos do Núcleo articulam-se ao atendimento de professores de escolas de Educação Básica e ao desenvolvimento e à assessoria de práticas pedagógicas em escolas situadas em Belo Horizonte ou na Grande Belo Horizonte. Além dos grupos de estudos

e pesquisas, instituiu-se, no núcleo, duas Cátedras de Estudos: Cátedra de Estudos Paulo Freire, voltadas à obra desse grande educador e a Cátedra de Estudos José Martí em parceria com a Associação José Martí de Minas Gerais.

Desde 2009, o Neppcom vem estabelecendo um diálogo com o Núcleo de estudos de Saúde e Espiritualidade da Faculdade de Medicina da UFMG (Nasce). Esse núcleo desenvolve estudos e pesquisas relativas a uma articulação entre a saúde, a prática médica e a dimensão espiritual. Em diversos momentos, o Neppcom desenvolveu, juntamente com o Nasce, parcerias na produção de eventos e estudos. Inspirados nas ações desse núcleo e, percebendo similaridades nas práticas dos dois núcleos, o Neppcom sentiu-se desafiado a oferecer uma disciplina voltada às questões e aos problemas colocados pelas práticas educacionais e que pudessem considerar, em seu processo, elementos da dimensão *espiritualidade*. Assim, nasceu a disciplina “Educação e Espiritualidade” e, posteriormente, o atual projeto de criação dessa linha de pesquisa no curso de Mestrado Profissional, o Promestre. As discussões realizadas com o Grupo de Estudos de Educação Libertária e com o Grupo Permanente de Estudos da Complexidade forneceram contribuições teóricas de relevância nesse processo.¹

Acrescento, ainda, que em vários momentos, chegavam até o Neppcom demandas trazidas pelos diversos profissionais que buscavam elementos para clarear os problemas que surgiam em suas práticas pedagógicas. Sentíamos que o caminho para uma reflexão sobre eles passava pela promoção da articulação de conhecimentos da área de educação com aqueles da espiritualidade.

Tenho a alegria e a honra de incluir entre as tarefas que desenvolvo na UFMG, a coordenação das ações desse núcleo, fonte de aprendizado e crescimento para uma pesquisadora comprometida com a busca/construção de uma sociedade onde prosperem a justiça e os valores humanitários, especialmente com a formação de um importante agente dessa transformação: o professor. Uma querida professora dizia que temos direito a nossas utopias.

¹ Especialmente, agradecemos ao colega Andrei Moreira (Faculdade de Medicina/UFMG) que nos propiciou a aproximação com práticas desenvolvidas no Nasce/Escola de Medicina da UFMG.

Inicialmente, ofereci a disciplina “Educação e Espiritualidade” como disciplina optativa nos cursos de Pedagogia e Licenciatura, sentia por parte dos colegas certo desdém para com essa oferta e, até mesmo, escutei de uma psicanalista de meu departamento:

– Existe demanda para essa disciplina?

Nesse primeiro momento em que ofertamos essa disciplina, apresentamos como ementa articular a espiritualidade em Platão, Sócrates, Rousseau e Pestalozzi às propostas educacionais voltadas à Educação Básica. Na segunda parte do curso, buscávamos articular a espiritualidade presente nesses filósofos à educação na prática cotidiana. Entretanto, encontram-se implícitas, nessas perspectivas teóricas, diferentes noções relativas à espiritualidade, e essas se configuravam em desafios para um delineamento de objetivos gerais da disciplina, pois 60 horas significavam um tempo muito escasso para essa pretensão.

Como proposta metodológica, o curso compreendia aulas expositivas, palestras, oficinas, debates e discussões em grupos menores. Assim, fomos formatando novas noções de espiritualidade, assim como reformulando nossa proposta. A disciplina se desenvolvia através de um diálogo permanente com os alunos, em uma proposta libertária, os quais apontavam a experiências diversas relativas a um campo híbrido educação libertária/espiritualidade/construção de conhecimentos.

Nessa primeira experiência, contamos com 27 alunos, sendo que a maioria da turma se constituía de alunas do curso de Pedagogia. Apresento o depoimento de uma aluna do curso de Pedagogia ao final do semestre:

Percebi no decorrer das aulas que tudo ali era baseado em trocas de experiências e a partir desses momentos cada um teria sua concepção de Educação e de Espiritualidade. A disciplina é totalmente movida por nossas experiências, pelos questionamentos que trazemos, por nossas dúvidas e também por nossas ambições sobre o conhecimento do desconhecido. (Camila).²

² O nome de todos os alunos é fictício.

Realmente, a influência da proposta libertária/construtivista de se respeitar a carga de conhecimentos que o aluno possui foi um elemento importante, além da busca incessante do estabelecimento de relações coletivas e solidárias na construção do conhecimento que se fazia.

Durante o semestre em que ofertávamos a “nova” disciplina, fomos procurados por alunos de diferentes cursos de licenciatura que solicitaram a reoferta da disciplina, pois informaram que sua proposta se alastrava pelos diversos cursos do *campus* para uma pluralidade de alunos de diferentes áreas como da Física, Química, Direito e Geografia.

Assim, atendendo à demanda dos alunos, a disciplina foi oferecida para uma turma de 37 alunos no horário noturno de sexta-feira. Os alunos realmente tinham sede de discutir diversos temas, construir conhecimentos e elaborar saberes na área. As discussões acerca dos diversos assuntos tratados na aula avançavam inflamadas na noite, e não foram poucas as vezes em que o porteiro pedia que nos retirássemos do prédio devido ao avançado da hora. Observo que sexta-feira é o dia em que, normalmente, os alunos do curso noturno frequentam os diversos bares que rodeiam o *campus* para um bate papo e um relaxamento após a semana de trabalhos e estudos. Entretanto, os alunos quase esqueciam a sexta-feira, envolvidos (eu diria) até apaixonadamente, nas discussões de teor espiritual, científico e filosófico que surgiam.

Essa turma se apresentava com um formato diverso da primeira. A grande maioria dos alunos tinha uma parte de sua formação no campo das ciências da natureza. Então, a fim de melhor situar as questões relativas à espiritualidade, nessa segunda experiência, abordamos aspectos científicos ligados à produção de conhecimentos na área da espiritualidade. Almeida e Lucchetti observam:

As relações conflituosas ou amistosas entre religião/espiritualidade (R/E) e ciência têm sido uma área de crescente interesse acadêmico e do público em geral. Frequentemente é reafirmado que R/E e ciência/razão são, necessariamente, incompatíveis, estando em um eterno e inevitável conflito. Muitas vezes também se assume ser impossível uma investigação científica da R/E. Ao longo do século XX foi muitas vezes predito que a R/E desapareceria com o avanço da ciência e da razão. No entanto, essas crenças têm sido questionadas por uma ampla gama de bons estudos recentes no tema (Numbers, R. L. 2009). Investigações

populacionais pelo mundo mostram que a R/E se modificou, mas permanece sendo importante para a maioria da humanidade. (2016, p. 54).

Ao final da disciplina, buscamos, juntamente com as alunas do curso de Pedagogia, integrar Espiritualidade e Educação. Foi uma experiência que, além de formativa, tornou-se extremamente prazerosa, quando do encontro entre alunos oriundos de diferentes cursos, produzimos conhecimentos relativos à temática da disciplina. Utilizamos como um de nossos referenciais teóricos a obra do físico indiano Amit Goswami (2008) (atualmente professor aposentado da Universidade de Oregon/USA), especialmente o livro *O universo autoconsciente: como a consciência cria o mundo material*. Nessa obra, o físico faz uma revisão dos conceitos básicos da física clássica e demonstra o quanto esses não conseguem responder às questões que emergem da ciência, especialmente no século XX, como, por exemplo, a questão espaço/tempo imbricada no *deslocamento* e na *posição dual* do elétron. O autor ainda apresenta a Física Quântica, como um caminho para compreender essas questões, porém, ele afirma que, no campo da Física Quântica surgem paradoxos, os quais só seriam compreendidos se considerássemos e incluíssemos, em nossas reflexões, a questão da consciência incluindo-se aí imbricada a espiritualidade.

A experiência revelou-se altamente positiva. Vejamos o depoimento de um aluno do curso de Física:

Para um aluno do curso de Física é muito difícil encarar novas áreas de conhecimento, outras experiências não convencionais, novos conhecimentos fora da área das exatas. Assim me pareceu a espiritualidade de um primeiro ponto de vista: um caminho estranho, lotado de monstros dogmáticos e filosóficos prontos para destruir qualquer discussão sadia. Mas não foi assim. (Romildo).

No meio do semestre, através de uma aluna, tomamos conhecimento da obra do Professor Dr. Ferdinand Röhr, *Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da educação* (2013), a qual se tornou a partir de então, referencial teórico para nossa disciplina. O curso passou a constituir-se, de duas partes: num primeiro momento, uma

abordagem teórica sobre Educação e Espiritualidade e, num segundo momento, a promoção de um diálogo inter-religioso com a apresentação de diversas vertentes e práticas de pensamento do campo espiritualista.

Entretanto, sempre buscamos estudar, nos primeiros dias de aula, o perfil da turma, demandas e anseios para posteriormente construirmos coletivamente o plano do curso. Sabemos o quanto essa postura é contrária às normas didáticas e burocráticas, mas não podemos abrir mão de valores que se colocam acima de certas imposições institucionais. Apresentamos o depoimento de um aluno da turma ao final do curso, na qual se percebe a influência de nosso referencial teórico:

A espiritualidade quando vista de perto é um universo agradável, interessante e sempre acessível. É possível juntar pessoas distintas, com crenças e linhas de pensamento distintos e discutir a dimensão espiritual em toda a sua grandeza. Aos poucos percebemos que uma pessoa feliz e saudável é aquela que mantém em harmonia suas dimensões densas e as menos densas ou espirituais. (RÖHR, 2012). Devemos também diferenciar espiritualidade e religião. A religião engloba uma série de dogmas, a espiritualidade é universal, chega à totalidade de seu ser sem esperar retorno ou castigo. (Rafael).

Com efeito, Röhr (2013), conforme explicitaremos, apresenta sua concepção de sujeito como ser multidimensional desde um nível de matéria mais densa até um nível menos denso de matéria onde se situa a dimensão espiritual; ele busca referência em Morin (1996) no sentido de se apresentar os dilemas presentes na construção da noção de sujeito na ciência moderna, incluindo aí a inclusão de conceitos ligados à questão da espiritualidade. Röhr (2013) também apresenta a necessidade de equilíbrio de todas as dimensões como condição para uma vida saudável.

Para nossa surpresa, as informações sobre a disciplina se expandiram ainda mais por todo o Campus da UFMG e, no primeiro semestre de 2014, tivemos 55 matrículas e, ainda, encontramos alunos insatisfeitos por não conseguirem se matricular por falta de vagas, os quais nos procuraram durante todo o semestre, o que motivou novamente o oferecimento da disciplina no segundo semestre de 2014, dessa vez com 80 alunos matriculados, incluindo alunos do Doutorado em Filosofia e em Educação.

A partir de 2015, por uma decisão pessoal, ofereço essa disciplina mesmo que, segundo as normas do Departamento, eu tenha que assumir determinadas disciplinas de meu setor – Psicologia, as quais não incluem esse conteúdo. Esse trabalho passou a ser uma questão de prazer e fonte de realização como docente. Para atender à alta demanda de 94 alunos matriculados em nossa última turma, no primeiro semestre de 2016, tivemos que utilizar o auditório da faculdade em todas as aulas teóricas.

Observo também que à medida que avançamos nos diversos semestres com a disciplina, os alunos recém-egressos pedem que lhes permitamos continuar acompanhando as atividades e tornam-se nossos auxiliares, alguns recebem bolsa de monitoria concedida pela universidade. Assim, a disciplina passou a ser desenvolvida por uma equipe que opera desde a organização da infraestrutura até a discussão dos procedimentos pedagógicos juntamente com o Grupo de Estudos de Educação Libertária.

A nossa prática pedagógica busca ancoragem em Santos (1992), na construção de relações coletivas, horizontais e solidárias, contrárias ao paradigma capitalista que insiste em relações hierárquicas e competitivas. Assim, buscamos captar, em cada turma, elementos de sua prática social e ligadas a ela, suas crenças; a partir deles, formulamos coletivamente as demandas do grupo. Propomos que as práticas sociais e crenças religiosas sejam ouvidas e provoquem momentos reflexivos através de um respeitoso diálogo relativo às diferenças, tão necessário nos dias que correm.

Destacamos, nesse processo, o quanto a juventude está sedenta de outras referências e novos valores que não sejam apenas aqueles provenientes de uma ética do consumo e do prazer imediato, embasados no paradigma materialista. Também vale destacar o quanto a instituição acadêmica deixa a desejar na formação que oferece aos jovens. Falta à academia lançar um olhar para outros referenciais que não sejam apenas a formação profissional, mas a preparação para a vida. Pode-se constatar essa observação através deste depoimento:

Fazer a síntese dessa disciplina talvez tenha sido o maior desafio que eu encontrei durante o curso. Descrever os seus momentos é uma missão que merece cuidado, zelo, carinho, pois cada minuto foi tão grandioso em suas

descobertas, em suas palavras, cada momento significa um degrau acima na educação de nossa espiritualidade. (Jacinta).

Se o acolhimento por parte dos alunos tem sido cada vez maior, não podemos afirmar o mesmo com relação a uma parte dos professores da instituição: somos sempre “alertados” de que essa é uma *universidade laica*, onde não cabem discursos religiosos. Mesmo que se esclareça que a disciplina não trata de religião, mas de espiritualidade, ainda assim sentimos traços de resistência, uma vez que o paradigma materialista e conservador parece ser o dominante na comunidade. A questão religiosidade *versus* espiritualidade é sempre objeto de estudos e discussões em classe como se pode ver no depoimento seguinte:

Escolher essa disciplina sem imaginar em que se baseava foi uma das escolhas mais certas que fiz até hoje. Quando iniciei o curso e outras pessoas me perguntavam como era uma disciplina intitulada “Educação e Espiritualidade”, se tratava de religiões, eu não sabia bem o que dizer. Sempre resumia com a frase: “É uma disciplina que fala sobre até onde a física explica a vida, a existência”. É uma definição simples que não convencia nem eu mesma, mas que, no final, pode ser a essência de todo meu curso. (Carlos).

Constatamos que mesmo pessoas com sólida formação acadêmica ainda confundem as noções de religiosidade e espiritualidade. Segundo Röhr,

podemos pensar a vivência tanto da espiritualidade sem religião – se bem que ela nunca pode negar que a humanidade, para desenvolver a espiritualidade, precisou em larga escala das próprias religiões –, quanto a espiritualidade na religião. Grande parte das religiões, principalmente dentre as tradicionais, tem sua origem em um impulso de vivenciar a espiritualidade, e somente no desenvolvimento histórico delas encontramos as tendências de desvirtuar esse impulso original– mas também os momentos de sua renovação. Viver a dimensão espiritual na própria religião significa, na maioria das vezes lutar contra as petrificações dos impulsos espirituais nelas originados. (2013, p. 138).

Até aqui relatei os caminhos percorridos na implantação da disciplina optativa “Educação e Espiritualidade” em cursos de Pedagogia e licenciatura na UFMG. Porém, diante do sucesso da empreitada, principalmente entre os alunos, agora sentimos necessidade de ampliar o leque de atuação dessa

temática na universidade, propondo a criação dessa linha de pesquisa no Mestrado.

Entretanto, antes de prosseguir nesse relato e, diante do desafio da pesquisa nessa área de estudos, acho importante desenvolver algumas considerações em torno da noção de espiritualidade, a qual viemos elaborando ao longo do tempo e, sua articulação com questões e problemas colocados pela educação no atual momento.

A articulação da Educação com a Espiritualidade

Desde que tomamos conhecimento da obra de Röhr, sua proposta de estudos acerca da Educação e Espiritualidade na perspectiva filosófica, tem sido fonte de referência e fundamentação de nosso trabalho em classe. Ferdinand Röhr é professor titular de “Filosofia da Educação” na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), coordenador da linha de pesquisa Educação e Espiritualidade no Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado da UFPE e do Núcleo de Pesquisa Educação e Espiritualidade. Ele também atua como terapeuta e pesquisador das Essências Florais do Agreste Pernambucano, sendo que agrega experiência da sua aplicação em projetos de extensão universitária, assim como em ONGs e, com professores da rede pública de ensino. Dentre suas publicações destaco *Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação*. (2013).

No prefácio de sua obra Röhr, (2013, p. 12-13), alerta sobre o fato de que a grade curricular e de diversos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas nos faz pensar nos fundamentos da educação vista como um edifício construído com base no pensamento das diversas ciências como a Sociologia, a Psicologia, a Economia, a Antropologia, a Filosofia e, nesse processo, a Educação se perde e deixa de ser considerada possuidora de um objeto epistêmico próprio, fato que contribui para a negação do seu *status* de ciência.

Entretanto, ao se considerar a Educação um campo de conhecimento com objeto epistêmico próprio, uma ciência com autonomia relativa como todas as demais ciências, humanas, estabelecemos uma relação diferente

entre a Educação e seus fundamentos, onde contrariamente, o fenômeno educativo, contrariamente, nos levaria a buscar contribuições de diversos campos do conhecimento.

Dessa forma, refletindo sobre os problemas colocados pelo fenômeno educativo, especialmente aqueles colocados pela prática pedagógica, nos propomos a buscar caminhos nos saberes e conhecimentos ligados à Espiritualidade que possam contribuir no encaminhamento de questões e problemas postos pela prática de educar.

Segundo Röhr (2013), o homem é um ser multidimensional, sendo que suas dimensões se configuram desde aquelas de origem numa matéria mais densa, como a dimensão material constituída pela matéria física e pelo corpo biológico, passando pela dimensão sensorial (as sensações físicas de tato, visão audição, olfato e paladar), pela dimensão emocional (os estados emocionais de alegria, medo, tristeza, raiva, etc.), dimensão mental que incluiria o raciocínio lógico (reflexão, memória, imaginação, fantasia, intuição) até a matéria mais sutil que seria a dimensão espiritual. (2013, p. 27). O autor observa que essa divisão não é fechada, e que a densidade da matéria está sendo pensada em termos de uma diminuição contínua. Dessa forma, torna-se difícil a identificação dos limites das dimensões. Observamos também que desarmonia ou bloqueios em qualquer uma das dimensões ocasiona manifestações pouco saudáveis em outras dimensões. Por exemplo: um sentimento de raiva constante e/ou intermitente (dimensão mental) ocasiona consequências no corpo físico chegando até mesmo a produzir patologias no estômago (dimensão material).

As dimensões humanas também poderiam se entendidas como imanentes – a matéria mais densa e a dimensão transcendente, ou seja, da espiritualidade. Temos acesso às dimensões mais densas através dos cinco sentidos. Entretanto, a intuição seria “a capacidade mental que nos possibilita o acesso, mesmo que momentâneo e parcial, à espiritualidade”. (RÖHR, 2013, p. 55). Assim, a espiritualidade se coloca no nível da transcendência.

Porém, é no limite de nossas dimensões imanentes que teremos acesso à transcendência. Em outras palavras, podemos, por exemplo, cultivar um corpo saudável nas melhores e mais eficientes academias, com toda assistência de um nutricionista, mas um dia esse corpo envelhece e

inevitavelmente acabará. O mesmo poderemos dizer de nossos sentidos quanto a uma maximização do prazer: poderemos buscar experiências que levem a um elevado padrão de prazer na área da sexualidade, entretanto, conhecemos os transtornos físicos e psíquicos a que uma atividade sexual fixada na excessiva valorização do prazer pode levar.

Quanto à dimensão emocional, destacamos o grande esforço do ser humano para alcançar estados emocionais mais elevados e curar emoções pouco saudáveis. Destacamos a tendência à possessividade presente em grande parte dos seres humanos; ela inclui, além de bens materiais, o sentimento de posse relativo às pessoas do entorno. Entretanto, nossos estados emocionais são altamente vulneráveis às condições externas, por exemplo, fatores culturais, ou até mesmo por nossas capacidades internas como a nossa história pessoal. Observamos, ainda, que o ser humano, ao vivenciar esse complexo, está sempre à procura de gurus e mestres que lhe indiquem o caminho, mas mestres também são humanos, falíveis e buscam eles próprios seus caminhos...

Finalmente, se pensarmos na dimensão mental, temos na academia o seu mais evidente exemplo de perenidade: o excesso de racionalidade leva a um distanciamento do mundo da vida cotidiana, das sensações mais simples, das emoções mais profundas, nosso corpo adoece, a vida perde sentido quando se volta exclusivamente à produção de conhecimentos e ao cultivo de qualidades num nível meramente intelectual, sem um sentido de humanização.

Apresentei, de forma sintética, aquilo que segundo Röhr (2013) seriam algumas das limitações decorrentes das dimensões imanentes e como alternativa, esse autor propõe uma busca de formas de transcendência, ou seja o caminho da espiritualidade. Uma das alternativas para se chegar à espiritualidade se daria através da intuição. Röhr (2013) caracteriza a intuição com a “capacidade de perceber certezas das quais estamos seguros, mas que não encontram sustento, em última instância, no discurso racional”. (p. 43).

Numa perspectiva complexa, assim como Röhr (2013), consideramos que, ao se refletir sobre a espiritualidade, temos que levar em consideração a integralidade do ser humano, ou seja, não podemos ver a espiritualidade de

forma isolada, sem nexos com as outras dimensões, pois dessa forma estaríamos criando um misticismo falso e nocivo à formação humana. A partir dessa observação, esse autor afirma que ao nomear as dimensões que fazem parte do ser humano, não o está fazendo de forma completa e totalmente sistematizada, pois, segundo sua percepção, tal aspiração não é possível. Esse pesquisador apresenta também algumas dimensões que por perpassarem as dimensões básicas, também podem ser identificadas como dimensões transversais, as quais ele denomina temático – transversais. Podemos nomear algumas: relacional-social; prático-laboralprofissional; estético-artística; político-econômica; sexual-libidinal; ecológica; místico-mágica-religiosa; ética, e tantas outras.

Ao aprofundar uma conceituação sobre espiritualidade em termos filosóficos, Röhr (2013) observa a existência de um grupo de pensadores que também desenvolve esse saber. Ele cita alguns mais recentes como Martin Buber, Karl Jaspers, Henri Bergson e outros e ainda acrescenta, para não cometer injustiça, filósofos de todos os tempos e culturas como Sócrates, Platão, Santo Agostinho, Kierkegaard, além de escritores, cientistas e políticos como Tolstói, Dostoiévski, Guimarães Rosa, Gandhi, Einstein, etc.

Röhr afirma que

é sempre necessário um certo tipo de fé. Não podemos garantir a existência da realidade espiritual, a não ser tetemunhá-la. Portanto esse tipo de fé que a espiritualidade desenvolve não é simplesmente tomar por verdadeiro algo que não se sabe e não se pode saber. É mais do que isso: é diferente. Poderíamos falar de uma aquisição ou apropriação existencial de um sentido desses conceitos. Um sentido que caracteriza profundamente esses conceitos. Essa aquisição existencial de sentido não é meramente um ato mental. Envolve a pessoa por inteiro. Exige dela um comprometimento com ela, uma identificação que gera uma sincronia desse sentido com a própria postura de vida que a pessoa assume. (2013, p. 33).

Numa breve reflexão sobre o sentido da liberdade em nossa vida, poderíamos afirmar que ela depende de nossas dimensões imanentes, o que exclui a possibilidade de liberdade total. Porém, existe no ser humano um espaço interior para vivência da liberdade diante das possibilidades de

escolha. Para Jaspers (1963) apud Röhr (2013) a origem da liberdade estaria na transcendência. Segundo Röhr,

a liberdade ultrapassa o âmbito da arbitrariedade, da mera opção, quando o ser humano decide no seu pensamento e nos seus atos sobre si mesmo diante da transcendência que proporciona essa oportunidade. Liberdade positiva – na nossa conceituação, liberdade compreendida na sua essência espiritual – é escolha de si mesmo, que é ao mesmo tempo correspondência a si mesmo diante da transcendência. (2013, p. 50).

Acrescentamos, finalmente, a limitação da expressão da linguagem humana diante de eventos que detenham a marca da espiritualidade e que são acessíveis através dessa intuição. Röhr afirma: “A dimensão espiritual é indizível”. (2013, p. 86). E tomando como referência o filósofo espiritualista Martin Buber, conclui que resta, num ato de liberdade, ter fé no nosso mais profundo ser, um *eu* que se faz comunhão com o todo do universo. Essa fé, advinda de um exercício de autocontemplação, é que forneceria um norte, um sentido de vida. Ela seria capaz de provocar uma revolução, uma mudança profunda em nossa trajetória de vida.

O autor em questão desafia: “A consonância entre a teoria e a prática é uma característica básica de uma fé baseada na espiritualidade”. (2013, p. 215). Será possível desenvolver uma atitude de fé durante o desenvolvimento de nossa prática pedagógica, nas ações do dia a dia dentro de uma instituição ancorada principalmente em valores materialistas? O que poderia levar um professor a se entregar a esse tipo de postura?

Buber (2011), no texto “Autocontemplação”, apresenta esse caminho como determinante em nossa trajetória. Ele é transformador. É um caminho que só pode ser seguido após atenta e cuidadosa escuta da própria voz interior. É um caminho de fé conforme como se lê a seguir.

Na corda bamba entre a prática e a teoria

O que mais penso, testo e explico: todo mundo é louco. O Senhor, eu, nós, as pessoas todas. Por isso é que se carece principalmente de religião: para desendoidecer, desdoidar. Reza é que sara loucura. No geral. Isso é que é a salvação – da – alma... Muita religião, seu moço! Eu cá, não perco ocasião de religião. Aproveito todas. Bebo água de todo rio... Uma só, para mim é pouca, talvez não me chegue. Rezo cristão, católico, embrenho a certo; e aceito as preces de meu compadre Quelemém, doutrina dele cardéque. Mas, quando posso vou no Midubim, onde

Matias é crente, metodista: a gente se acusa de pecador, lê alto a Bíblia, e ora, cantando hinos belos deles. Tudo me quieta, me suspende. Qualquer sombrinha me refresca. Mas é só muito provisório. Eu queria rezar o tempo todo. Muita gente não aprova, acham que lei de Deus é privilégios. (ROSA, 1956, p. 15-16).

Apresentamos, nesse preâmbulo, a fala de Riobaldo, personagem criado por Rosa (1956), em que podemos perceber como a vivência da espiritualidade pode adquirir diversas formas, assim como a sua apresentação teórica também pode adquirir diversas configurações. Assim, durante o desenvolvimento da disciplina “Educação e Espiritualidade”, surgiu a necessidade de se consolidar uma investigação, em forma de pesquisa, que articulasse a espiritualidade a algumas propostas educacionais voltadas à formação humana, ou seja, à busca em forma de estudos e pesquisas de uma ética articulada à prática pedagógica e que tomasse como objeto valores humanitários e/ou espirituais.

Além disso, observamos, no atual momento, que a rede pública de ensino, especialmente no âmbito da Educação Básica, enfrenta graves problemas: relacionamento entre professores e alunos, dificuldades de entendimento entre professores e coordenação/direção, falta de comunicação escola-comunidade, relações de competitividade, desrespeito e agressividade entre os próprios alunos. Acredito que são as formas adquiridas pelas mesmas propostas pedagógicas, presentes num sistema educacional mais comprometido com o mercado de trabalho capitalista do que com a formação integral do homem, que estimulam esse quadro.

Esses problemas são permeados pela violência, pela falta de consciência da alteridade e, principalmente, devido à escassez de espaço para a construção de relações dialógicas. Essa carência grita por nossa atenção como educadores. Faltam reflexões que envolvam a busca de um sentido para *se estar-no-mundo*, um sentido para o existir. Como é do conhecimento de todos os educadores, todo esse quadro influencia, de forma negativa, no desenvolvimento eficaz dos processos de ensino e aprendizagem.

Acredito que uma das variáveis mais significativas na análise dessa problemática seja a qualidade da formação dos profissionais da escola. Daí ser de fundamental importância que, nas relações sociais estabelecidas nos

espaços escolares, consideremos a diversidade de posturas, práticas sociais e de pontos de vista em direção à construção de relações coletivas, solidárias e dialógicas. Chegamos aos limites da nossa proposta: a humanização dos processos educacionais, ou seja, a busca de uma ética apoiada em valores da espiritualidade, uma ferramenta para se desenvolver novas formas de vivenciar processos de ensino.

Por outro lado, temos constatado, no nível das universidades, que a formação do professor está muito atrelada aos aspectos cognitivos, os quais visam, em primeiro plano, a uma busca específica de conhecimentos, sem uma preocupação com aspectos mais *pontuais, presentes na subjetividade*. (GROFF, 2014; BATISTA, 2014; MACHADO, 2015; MARINHO, 2015; XAVIER, 2004).

No projeto de formação de professores, há de se considerar as diversas dimensões presentes no ser humano, buscando enfatizar a subjetividade existente através da dimensão espiritual do homem, conforme Röhr (2013, p. 143): “Esse projeto inclui o ser humano na sua integralidade. É num corpo de carne e osso, com suas sensações físicas, suas necessidades de sobrevivência, seus anseios por prazeres necessários e legítimos, com sua capacidade de abnegação, que o projeto se torna possível”.

Nos espaços abertos pela universidade, a partir dos quais se busca a reflexão sobre questões básicas da subjetividade do professor e dos processos de subjetivação resultantes de sua prática pedagógica, percebo uma lacuna relativa a estudos e pesquisas sobre questões fundamentais do ser humano, como o cuidar de si e do *outro*, incluindo o meio ambiente, através de uma ecologia integral. (BOFF, 2016).

Dessa forma, estudos e pesquisas que tenham como referência o paradigma da espiritualidade são contribuições de relevância, por incluir, em seu campo reflexivo, um diálogo de crenças tanto religioso quanto do campo ideológico. Os aspectos da espiritualidade voltam-se à educação exatamente onde se poderia tentar novos caminhos para preenchimento das lacunas já citadas. Essa seria uma busca conduzida pela nossa fé. E como poderemos sentir na “anedota”, com a qual finalizo este trabalho, a fé não se explica pelos canais da racionalidade.

Um amigo de Niels Bohr lhe pergunta:

– Você realmente acredita na superstição das ferraduras?

Bohr:

– Claro que não!

– Então, por que tem uma ferradura pendurada em sua casa?

Bohr:

– Porque já se demonstrou que ferraduras trazem boa sorte, mesmo àqueles que não acreditam nelas. (D'AMBRÓSIO, 1997, p. 67).

Referências

ALMEIDA, A. M.; LUCCHETTI, Giancarlo. Panorama das pesquisas em ciências, saúde e espiritualidade. *Revista Ciência e Cultura*, Campinas, São Paulo, n. 68, v. 1, p. 54-57, 2016.

BUBER, M. *O caminho do homem*. São Paulo: É Realizações, 2011.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. *Transdisciplinaridade*. São Paulo: Palas Athena, 1997.

GOSWAMI, Amit. *O universo autoconsciente: como a consciência cria o mundo material*. Trad. de Ruy Jungmann. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2008.

BATISTA, Cleuton. Marca escritura: uma complexidade no processo de formação do estereótipo musical. In: LIMA, E.; NASCIMENTO, L.; ALBUQUERQUE, L. *Educação e cultura face aos desafios do mundo moderno e contemporâneo*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

BOFF, Leonardo. A encíclica do Papa Francisco não é verde, é integral. In: MURAD, A.; TAVARES, S. *Cuidar da Casa Comum*. São Paulo: Paulinas, 2016.

GROFF, Alcione. Estigmas escolares gerados pela dislexia: suas implicações na construção da identidade. In: LIMA, E.; NASCIMENTO, L.; ALBUQUERQUE, L. *Educação e cultura face aos desafios do mundo moderno e contemporâneo*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014.

MACHADO, Lucília. A inserção da educação na prática social: a experiência de Cuba. In: GOMES, S.; QUARESMA, A. (Org.). *Políticas e práticas na Educação Básica e Superior: desafios da contemporaneidade*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2015.

MARINHO, S. Sala de aula descentrada: as tecnologias digitais de informação e comunicação contribuindo para uma inovação de ruptura de formação inicial de professores. In: GOMES, S.; QUARESMA, A. (Org.). *Políticas e práticas na Educação Básica e Superior: desafios da contemporaneidade*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

RÖHR, Ferdinand. *Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade do homem e da educação*. São Paulo: Mercado das Letras, 2013.

ROSA, G. *Grande sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: J. Olímpio, 1956.

SANTOS, Oder J. *Pedagogia dos conflitos sociais*. Belo Horizonte, MG: Ed. da UFMG, 1992.

XAVIER, C. C. *Educação matemática e conflitos sociais*. Campinas, S.P: Ed. da Unicamp, 2004.

* * *

Conceição Clarete Xavier Travalha

Graduada em Física e em Psicologia. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Tem pós-doutorado na Universidade de Holguim – Cuba, na linha de pesquisa: Complexidade e Ensino. Professora Associada na Universidade Federal de Minas Gerais. Coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas do Pensamento Complexo (NEPPCOM). Realiza estudos de pós-Doutorado na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), na linha de pesquisa: educação e espiritualidade.

Na rota da espiritualidade: a paz como promotora da saúde

Clara Costa Oliveira
Paula Encarnação

Introdução

Em 1919 foi criada a Sociedade das Nações (SN), primeira organização mundial que visava a garantir a paz mundial, logo após a Primeira Guerra Mundial pelo *Tratado de Versalhes*, que a maioria dos historiadores considera como tendo sido uma das causas da Segunda Guerra Mundial, devido à humilhação que o *tratado* explicitamente exigia do povo germânico. Em 1939, essa instituição deixou de existir exactamente devido aos cenários político e bélico em nível mundial. Com o final da Segunda Grande Guerra, esse propósito tornou-se um imperativo vital para a Europa, a Ásia e as colónias europeias. Foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU-1945), embasada na Carta da SN, bem como nos ideais iluministas que tinham dado origem aos documentos *Declaração de Direitos Humanos* (1689, Inglaterra), *Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão* (1789, França) e *Carta de Direitos* (1791, EUA), estes últimos (e a própria ONU) alicerçados na obra de Immanuel Kant, *Projeto sobre a paz universal*, de 1785. Na sua fundação estiveram apenas cinco estados-membros, tendo hoje nela assento mais de 190 países, muito deles ex-colónias europeias. Várias secções existem dentro da ONU, dirigidas para temáticas específicas, como a Organização Mundial da Saúde (OMS), mas não podemos nunca esquecer que todas elas se submetem ao ideal fundamental da ONU: a criação e manutenção da paz. “O nosso primeiro problema é sobreviver. Não se trata da sobrevivência dos mais aptos. Ou sobrevivemos todos ou pereceremos todos. A sobrevivência exige que os povos do mundo aprendam a viver juntos em paz”. (UNESCO, 1960, p. 8).

No preâmbulo do documento da ONU, se declara-se que o reconhecimento e o fundamento de um mundo em paz se encontram no respeito pela dignidade humana (do qual derivam a liberdade, a justiça e a paz), assumindo a dimensão ideal que tal documento constitui, mas a urgente necessidade de se manter o crédito (a fé) nesses valores por parte dos

representantes das nações presentes. Apesar de atualmente o mundo ocidental se encontrar altamente dessacralizado, os representantes de quase duas centenas de países reconhecem oficialmente um documento fundado em crenças, na fé e no princípio da dignidade humana, tornado pois o princípio ético axiomático à humanidade em geral. De que paz se trata? Daquela que decorre da não existência de conflitos armados, sem dúvida, mas o texto assegura-nos que a paz se obtém “pelo ensino e educação”, a que todos devem ter acesso.¹ Responsabilizar o ensino e a educação pela construção de uma paz estável no nosso Planeta indica claramente que os membros da ONU não acreditam que a paz bélica decorra apenas da situação política, mas antes que ela só pode ocorrer quando a via da educação formal, da não formal e da informal se centram no desenvolvimento de pessoas e de cidadãos em todas as suas dimensões, nas quais se incluem a ética e a espiritualidade. (BÜSSING; RECCHIA, 2015; CERDAS-AGÜERO, 2015; SINGH; FINNEMORE, 2015; MALDONADO, 2004)

Trata-se portanto, não de nos impormos violentamente aos outros pela força, nem mesmo de, entre nós e eles, delimitarmos as fronteiras jurídicas, para eventualmente nos defendermos e podermos viver em paz, mas, em sentido radical e positivo, de crescermos todos no sentido de não nos fecharmos nos nossos próprios mundos de interesses, ideias e valores e, em vez disso, nos abirmos ao diálogo com os mundos dos outros, à compreensão dos seus interesses, ao brilho das suas ideias, à relevância dos seus ideais, e ainda em procurarmos, através do encontro, da comunicação, do debate, da empatia, da solidariedade, da colaboração, respeitando sempre as diferentes idiossincrasias e culturas, contribuir para o *advento*, no mundo em que vivemos, *do mundo* a que aspiramos. A educação é assim apresentada como a via, o itinerário, a estrada real, *o caminho radical* que se impõe seguir para a instauração do mundo da *dignidade* e dos direitos humanos. (RIBEIRO-DIAS, 2009, p. 71, grifos do autor).

A OMS, nestes últimos anos, tem estimulado o desenvolvimento de estudos de investigação que tenham implicações positivas na qualidade da saúde das pessoas, tendo como princípio a visão de uma saúde plena, que envolva o equilíbrio, a integralidade [*intacteness*] e a totalidade [*wholeness*] de cada indivíduo e/ou comunidade.

¹ Notemos a não identificação do ensino com a educação, algo ainda estranho para tantos intelectuais.

Embora os profissionais de saúde tentem redirecionar os seus modelos de cuidado para um cuidar centrado no paciente/família/relação, ainda prevalece dominante o modelo do défice (também denominado de biomédico) (GOTTLIEB, 2013, p. 7), que tem como base o paradigma newtoniano-cartesiano. A medicina científica, cada vez mais tecnológica, tem dissociado do organismo vivo a pessoa como sujeito, passando a reduzir o ser humano às suas partes disfuncionais como uma máquina. (HESBEEN, 2000, p. 15). A doença apresenta-se como o aparecimento de peças defeituosas, gastas. O tratamento visa ao conserto, à manutenção das peças dessa máquina, centrando-se os profissionais na doença e no défice, em detrimento da promoção da saúde e prevenção da doença. (ARAÚJO, 2015). Por exemplo, um paciente pode ser visto como tendo um pâncreas em desequilíbrio entre a produção e a absorção de insulina e o aumento/diminuição dos valores da glicemia capilar.

Ao olhar para o paciente nessa perspectiva, o profissional pode focar-se apenas no alívio ou no tratamento dos sintomas, enquanto o paciente se fixa na forma como os sintomas da doença afetam a sua vida. Na continuidade do exemplo, uma mulher que se encontra muito ansiosa devido a surto de esclerose múltipla que se manifesta na perda de força no membro inferior direito. Os profissionais podem administrar medicação para ajudá-la em relação à ansiedade, assim como para controle do surto e não investigar realmente o que está a contribuir para essa ansiedade. A ansiedade da mulher pode ser causada por um número indeterminado de preocupações, tais como o medo do agravamento do seu estado de saúde, o novo tratamento para controle do surto e os seus efeitos secundários; a incapacidade de poder guiar para ir buscar os filhos na escola e ter de depender de outros durante um período de tempo indeterminado. É como se os profissionais e o paciente estivessem lidando com dois corpos diferentes e estivessem preocupados com problemas também diferentes.

Em Portugal, a política do Sistema Nacional de Saúde (SNS) está intrinsecamente ligada a uma cultura de paz, na medida em que promove a saúde dos cidadãos,² através da equidade e da melhoria das condições de

² O conceito de saúde é um conceito dinâmico, que tem evoluído ao longo dos anos. Hoje em dia, a saúde é entendida como um processo dinâmico e contínuo ao longo do tempo, pois toda pessoa deseja

vida, visando a ampliar o potencial de saúde individual e coletivo, com vistas a reduzir as vulnerabilidades e os riscos de saúde das populações, resultantes dos determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais e ambientais.

Na última década, porém, tem sido demonstrado que existe grande preocupação por parte de biólogos, enfermeiros e médicos em face dessa visão redutora e fracionada da saúde na área clínica, reclamando concepções e práticas integradoras e holistas do ser humano, através de diversos trabalhos, estudos de investigação e programas de formação no sentido de sensibilizar os profissionais para essas mesmas práticas. (GOTTLIEB; GOTTLIEB, 2007; DÍAZ-GILBERT, 2014; BERTACHINI; PESSINI, 2010; GUERRERO et al., 2011; GOTTLIEB, 2013; WATSON, 2015).

Na Rota da Espiritualidade

“Nós só encontramos o tesouro em nós quando entramos em contato com as nossas feridas. A pérola cresce nos ferimentos da concha”. (A. GRÜN; M. DUFNER).

A fragmentação do ser humano ajuda a entender melhor as suas partes, mas não contribui para proporcionar uma visão integrada e abrangente do sentido da sua vida. (ZWETSCH, 2003). Por outras palavras, a pessoa não pode ser compreendida apenas através do exame das suas células, tecidos, órgãos ou sistemas. A sua saúde deve ser vista numa perspectiva holística (EMETH; GREENHUT, 1991; ZWETSCH, 2003), que se caracteriza por uma visão integral do ser humano, não significando a soma das partes, mas a totalidade una e diversa delas, mas sempre articuladas entre si dentro da totalidade e constituindo a totalidade.

Nessa perspectiva, os processos que as pessoas vivem de transição saúde-doença (MELEIS, 2010) e o sofrimento perante a vivência de uma doença crônica grave atingem a pessoa no seu todo, sendo da responsabilidade dos profissionais de saúde o auxílio à pessoa, à família ou à comunidade na criação de condições que ajudem as pessoas a lidarem com a experiência de doença e sofrimento e, se necessário, a encontrarem sentido

atingir o seu estado de equilíbrio, que se traduz no controle do sofrimento, na obtenção de bem-estar físico, conforto emocional, espiritual e cultural.

nessas experiências. (PUCHALSKI; FERRELL, 2010; REED, 2003). Frankl apud Wright (2005, p. 22) destaca o sofrimento como um dos problemas existenciais inevitáveis para o ser humano: “As lágrimas são o testemunho de que o homem teve uma grande coragem, a coragem de sofrer” e, nesse sentido, aponta à importância de se trabalhar com a procura do sentido da vida. O sentido envolve a convicção de que se está a ter um propósito na vida, a responsabilidade de realizar o pleno potencial que se tem como ser humano, ser capaz de alcançar um *sentido de paz*, alegria ou mesmo transcendência por meio do vínculo com alguma coisa maior do que o próprio *self*, ao compreender a vida como um dom. A “pedagogia do sofrimento” é sugerida por Frank (1994) como a primeira lição que os pacientes têm para nos dar. A atribuição de significado ao sofrimento permite à pessoa que sofre integrar o sofrimento e transformar o mesmo em aprendizagem: “Só quem possui a capacidade de integrar uma experiência de sofrimento na sua vida consegue realizar uma aprendizagem com ela.” (OLIVEIRA et al., 2012, p. 29).

A espiritualidade é uma das fontes primordiais de significação e inspiração daquilo que é novo, da esperança e da autotranscendência do ser humano: “A espiritualidade vem sendo descoberta como dimensão profunda do humano, como elemento necessário para o desabrochar pleno de nossa individuação e como *espaço de paz* no meio dos conflitos e desolações sociais e existenciais.” (BOFF, 2001). A espiritualidade é aquilo que dá sentido à vida e é um conceito mais amplo que religião, pois essa é uma expressão da espiritualidade.

Espiritualidade é um sentimento pessoal, que estimula um interesse pelos outros e por si, um sentido de significado da vida capaz de fazer suportar sentimentos debilitantes de culpa, raiva e ansiedade. Religiosidade e espiritualidade estão relacionadas, mas não são sinônimos. Religiosidade envolve um sistema de culto e doutrina que é compartilhado por um grupo, e, portanto, tem características comportamentais, sociais, doutrinárias e valorais específicas. Espiritualidade está relacionada com o transcendente, com questões definitivas sobre o significado e propósito da vida, e com a concepção de que há mais na vida do que aquilo que pode ser visto ou plenamente entendido. (SAAD et al., 2001, p. 108).

De forma a poder distinguir o conceito de religião do conceito de espiritualidade, Emblen (1992) e Pike (2011) estudaram ambos os conceitos na literatura na área de Enfermagem, num total de quase mais de cinquenta anos de publicações, identificando termos relacionados com a espiritualidade: *pessoal, vida, princípios, animador, ser, Deus, qualidade, relação, transcendente e paz interior*. À religião foram associados seis termos: *sistemas, crenças, organização, pessoa, culto e práticas*. Embora os termos reflitam conceitos distintos, existem em relação um com o outro. (HILL et al., 2000).

Pode-se ter espiritualidade sem religião, mas não se pode ter religião, uma religião autêntica, sem espiritualidade [...]. Por isso a prioridade pertence... à espiritualidade como experiência, um conhecimento direto do Espírito absoluto, aqui e agora, e como *práxis*, um conhecimento que transforma a forma como vivo a minha vida neste mundo [...]. A institucionalização é uma das consequências da transformação de uma experiência espiritual original em religião [...] a religião ressalta a dimensão intelectual da espiritualidade, quando procura compreender e expressar em palavras e em conceitos a experiência original e, depois, ressalta a dimensão social, quando transforma a experiência num princípio de vida e na ação de uma comunidade. (THOMAS MATUS apud WRIGHT, 2005, p. 55).

Para Delgado (2005), existe uma reconhecida conexão entre espiritualidade e saúde, ao considerar que os profissionais de saúde vão ficando cada vez mais despertos para a dimensão espiritual na sua prestação de cuidados, ao referir a existência de três assunções relativas à espiritualidade comumente por eles assumidas: a dimensão espiritual está a assumir uma crescente importância tanto em nível teórico como na prática clínica; a dimensão espiritual é normalmente considerada como uma parte/componente da pessoa e, ao se contemplar a dimensão espiritual em nível de prática do cuidar, ajuda-se a pessoa a lidar com o sofrimento, com a perda, no sentido de se alcançar um melhor bem-estar e *paz espiritual*.

No Quadro 1, podemos ver diversos estudos que relacionam a espiritualidade com a saúde:

Quadro 1 – Estudos que relacionam a espiritualidade com a saúde

Autores	Ano	Espiritualidade e Saúde
KOENIG	2012	Na revisão de literatura efetuada pelo autor, entre 1872-2010, de estudos que explicam a influência da espiritualidade na saúde, os achados positivos demonstram que a espiritualidade aumenta a capacidade para lidar com a adversidade; tem um efeito protetor na evitação do abuso de substâncias aditivas como álcool ou drogas, assim como no comportamento social nos estilos de vida dos indivíduos e produz emoções de <i>paz</i> , harmonia, bem-estar/felicidade, otimismo, autoestima, sentido de controle, significado e propósito.
SAVIOLI	2006	A religião aparece como preditora de saúde e longevidade.
IRONSON et al.	2006	Avaliaram os efeitos de mudanças na religiosidade e na espiritualidade após o diagnóstico de soropositividade para o HIV e suas consequências sobre as dosagens de CD4 e carga viral durante quatro anos. Dos cem pacientes avaliados, 45% demonstraram aumento de práticas religiosas, 42% não alteraram as suas práticas, e 13% reduziram-nas. A mudança na prática de atividades religiosas foi fator preditor independente para redução da carga viral e aumento dos valores de CD4.
CARRICO et al.	2006	Avaliaram a relação entre práticas religiosas e níveis de cortisol urinário em 264 pacientes soropositivos para HIV, com o objetivo de determinar o impacto da espiritualidade sobre os níveis de cortisol e a sua relação com sintomas de depressão. A prática de atividades religiosas esteve associada a menores taxas de cortisol urinário de 24 horas ($r = -0,17$, $p < 0,05$) e sintomas de depressão.
MCULLOUGH et al.	2000	A metanálise com 42 estudos independentes que avaliaram cerca de 125.826 participantes, demonstrou que o envolvimento dos pacientes com a prática religiosa foi significativamente associado a menor mortalidade (OR = 1,29; IC 95%, 1,20-1,39).
MARGOLIS et al.	2000	Estudo com 14 adultos jovens que na adolescência se recuperaram do abuso de drogas: a espiritualidade foi um dos fatores identificados como auxiliador para a recuperação no longo prazo.

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como vimos, alguns estudos mostram o quanto é importante ter-se em atenção a dimensão espiritual no equilíbrio da saúde da pessoa, cuja *paz interior* é conseguida a partir do reconhecimento da dignidade da pessoa e do respeito pelas suas crenças individuais como um direito humano.

Pessini (2007) recorda o caso da Dra. Susan Stangl da Universidade da Califórnia – Los Angeles, a qual reconhece a importância de o profissional

deter o conhecimento da religião/crença espiritual dos pacientes, sob pena de se inadequar a prescrição de intervenções e tratamentos, provocando no paciente um conflito interno desnecessário. A título de exemplo, a Dra. Susan Stangl relata o caso de um paciente muçulmano, que necessitava de medicação. Antes de prescrever a medicação, questionou o paciente sobre os seus valores espirituais e tomou conhecimento, no decorrer da entrevista, de que o paciente não podia comer ou beber durante o dia por se encontrar no mês do Ramadão. Assim, decidiu medicar o paciente uma vez ao dia (pôr do sol) afirmando: “Se nós não tivéssemos conversado sobre isto, eu teria prescrito a medicação quatro vezes ao dia e ele simplesmente não teria tomado.” (PESSINI, 2007, p. 194).

O relato desse caso demonstra a necessidade, cada vez maior, de formação dos profissionais de saúde relativamente à dimensão espiritual dos pacientes, uma vez que a gestão do conflito interno dos pacientes (respeitante à aceitação das limitações ou incapacidades provenientes da doença), os respectivos tratamentos e o reconhecimento da sua espiritualidade podem vir a ser propiciadores de sentimentos de *paz interior*.

A paz como promotora de saúde: necessidade de formação e educação

Spirituality is rooted in an awareness which is part of the biological make up of the human species. Spirituality is present in all individuals and it may manifest as inner peace and strength derived from perceived relationship with a transcendent God or an ultimate reality or whatever an individual values as supreme. (NARAYANASAMY, 2006, p. 845).

Educar os profissionais para desenvolverem a paz interior nos pacientes é um processo lento e complexo, implica uma mudança de mentalidade e de atitude em termos individuais e coletivos, através do empoderamento e da ação.

Há que se começar pelo estímulo dos futuros profissionais em práticas de desenvolvimento intrapessoal, de autoconhecimento e de busca de sentido para sua vida, para suas comunidades, para o Planeta, numa conscientização da profunda conectividade existente, pelo menos, entre todos os seres vivos. (BATESON, 1972). Isso pode ser feito entre pares, com a consciência de que ninguém empodera ninguém, mas que as pessoas se empoderam, se assim o

quiserem. Práticas de meditação, visualização, focalização interior, oração, etc. são todas recomendáveis para que se possa tomar conhecimento das crenças, das mais-valias e limitações de cada pessoa. A essa autoconsciência precede (e se mantém) qualquer forma de empoderamento social. Alguns autores (ROSO; ROMANINI, 2014; JESUS; MENEZES, 2010) dizem que o empoderamento psicológico antecede o social, o que provavelmente é muito próximo daquilo que enunciamos.³ (ROSO; ROMANINI, 2014; LISBOA, 2003).

O desenvolvimento espiritual dos profissionais de saúde são um fator de paz na sua vida pessoal e comunitária, onde se inclui a prática profissional. O seu desempenho com os pacientes será sempre de uma qualidade relacional acrescida, promotor de escuta atenta e silêncios partilhados quando necessário. O alcance de patamares de equilíbrio intrapessoal não pode ser algo que se possa fingir, exceto pontualmente, pois ele tem que se manifestar na ação concreta, de tipo humanizador, dos profissionais de saúde com seus pacientes. Uma das estratégias facilitadoras da comunicação a estabelecer com os pacientes é a partilha de histórias de vida ou de narrativas específicas sobre uma dada situação, proporcionando ao profissional (mas também ao cuidador não formal ou informal) o contexto de determinadas crenças e posicionamentos das pessoas. Profissionais espiritualizados e em paz consigo mesmos conseguem, usualmente, comunicar-se eficazmente, por deles emanar uma humildade e uma compaixão que gera a confiança nos pacientes. Vejamos dois exemplos verídicos:

Contextualização

D. Leonor,⁴ de 45 anos de idade, sofre de Esclerose Múltipla Secundária Progressiva (EMSP) há cerca de 24 anos. Atualmente, encontra-se numa fase muito avançada da doença, acamada e internada numa Unidade de Cuidados Paliativos.

³ Empoderamento é a tradução da palavra inglesa *Empowerment*. Esse tem sido grande, na parte das vezes, entendido como o fortalecimento ou o processo de desenvolvimento, na comunidade, da capacidade de controle e de habilidades para gerar mudanças nos condicionantes sociais da saúde, através da mobilização coletiva.

⁴ Os nomes são fictícios no sentido de preservar a identidade dos intervenientes. Os diálogos são reais e foram vivenciados pela segunda autora.

Em conversa informal com a segunda autora, descreveu a dificuldade que tinha em deglutir e o prazer que sentia em alimentar-se pela boca, em vez de por sonda.⁵ Tinha consciência de que se “engasgava com muita facilidade”, mas “preferia morrer engasgada do que deixar de sentir o prazer de comer e saborear os alimentos”. Segundo a paciente, os profissionais insistiam para que mantivesse a sonda, ainda que fosse para a hidratar (administrarem líquidos), o que negava com determinação, dizendo que “agora dizem que é para líquidos, quando eu der por ela, já não me dão a comida pela boca”.

Essa é uma situação que se apresenta conflituosa entre os interesses da paciente e dos profissionais. É uma situação que provoca mal-estar a ela, mantendo-a num clima de desconfiança e alerta constante para com os profissionais de saúde.

Exemplo 1

(Diálogo entre a segunda autora e um profissional de saúde)

X – Olá, Paula, já falaste hoje com a D. Leonor?

P – Sim, hoje foi o dia da entrevista. Já tínhamos combinado entre nós que seria hoje.

X – Ah!, pois era. E correu bem?

P – Penso que sim. Consegui abordar todos os temas. No entanto, fora do contexto da entrevista a D. Leonor contou-me que tem muita dificuldade em deglutir, mas que prefere “morrer engasgada” do que deixar de se alimentar pela boca.

X – Pois é. Tem sido um enorme problema. Não se deixa alimentar ou hidratar pela sonda. Aliás, da última vez que foi ao hospital para uma consulta de rotina, calculamos que tenha “arrancado” a sonda. Estava deslocada e exteriorizada. Tanto a puxou que a tiveram de retirar. Para nós era muito mais fácil alimentá-la e hidratá-la pela sonda, sem grandes riscos para ela.

P – Atendendo ao fato de ela já estar nessa fase tão avançada da doença, achas que isso é prioritário?

X – Claro que sim!

P – Já tentaste falar com ela?

X – Já! E já lhe disse o que pensava! Só se está a prejudicar!

P – A prejudicar...

X – Sim. Por vezes temos que ver o que é melhor para os pacientes. Nem tudo pode ser negociado. Tenho feito imensa pressão sobre ela para que se deixe

⁵ Sonda: dispositivo artificial (tubo) que pode ser de poliuretano ou silicone e que serve como via alternativa de alimentação. Utiliza a via enteral nos pacientes com trato gastrointestinal funcionante, mas com inabilidade ou impossibilidade de alimentação via oral.

alimentar pela sonda. Diz que já nem me pode ver. Sempre que entro no quarto, fica...sabes como é!

P – Fica revoltada...

X – Revoltada é pouco! Acho que se pudesse atirava-me qualquer coisa sempre que entro no quarto...estou a brincar! Olha, tenho de ir, estão-me a chamar. Gosto em ver-te. Vai aparecendo!

Exemplo 2

(Diálogo entre a segunda autora e um profissional de saúde)

P – Olá Y, hoje estás aqui?

Y – Sim. Férias dos colegas... sabes como é. Temos de ir rodando.

P – Que bom encontrar-te. Já há muito tempo que não conversávamos um bocadinho. Estou a fazer as entrevistas com os pacientes para a temática do “sofrimento” e da “fé” que me encontro a estudar.

Y – Ah! sim, já me recordo, e está a correr bem?

P – Sim. Os pacientes têm todos colaborado muito bem. No entanto, no outro dia, quando estava a realizar a entrevista à D. Leonor fiquei preocupada com a situação dela.

Y – Qual...

P – O fato de ela não querer alimentar-se pela sonda e a equipe estar com dificuldade em que ela aceite essa situação... também tens tido dificuldade?

Y – Olha, eu desconhecia a situação. Mas quando a fui alimentar pela sonda ela recusou. Perguntei à equipe o que se passava e explicaram-me a situação. Resolvi então sentar-me com ela e conversar “cara a cara” para ver o que me dizia. Fomos conversando e eu perguntei-lhe o porquê daquela recusa.

P – Conseguiste que te dissesse alguma coisa?

Y – Sim. Disse-me que já perdeu praticamente tudo e que ainda lhe restava alguma dignidade quando se alimentava pela boca. Percebi logo qual era o dilema.

P – E...?

Y – Resolvi, com muita calma, claro, tentar negociar com ela as alternativas que tínhamos para lhe oferecer em termos de alimentação e hidratação (atendendo à dificuldade que apresentava). Criamos um pequeno plano de alimentação em conjunto. Expliquei-lhe a necessidade que tinha de hidratação e que, se pudéssemos evitar “picá-la” para pôr soros, seria muito melhor para ela. Dei-lhe tempo para pensar. Disse-lhe que no meu próximo turno voltaríamos a conversar sobre o assunto. Concordou!

P – Reconsiderou?

Y – Pelo menos aceitou ser hidratada pela sonda. Tentei várias vezes que deglutisse os líquidos pela boca, mesmo com o espessante, em vão! Engasgava-se sempre. Numa das vezes fiquei muito preocupada, mas tudo se resolveu.

P – Já foi uma grande conquista.

Y – Sem dúvida. Ter aceite trouxe-lhe paz. Já não a vemos revoltada às refeições. Ainda hoje, após a ter ajudado a alimentar-se, e enquanto lhe introduzia a água pela sonda, me disse que eu lhe devolvi a esperança. Que a ouvi e fiz o possível para a ajudar (como se os outros colegas não o tivessem feito – disse baixinho).

Enfim, por vezes, os pacientes empatizam mais com uns do que com outros. Dessa vez foi comigo.

P – Ainda bem que conseguiram resolver a situação. Vou continuar com as entrevistas. Até já Y!

Y – Até já, Paula! Espero que te corra tudo bem!

Como vimos anteriormente, quando os profissionais de saúde adquirem um bom nível de desenvolvimento de autoconsciência, mudam a sua forma casual de responder a uma situação para outra mais consciente e deliberada, ou seja, têm maior controle sobre o que dizem e fazem e porque tomam determinadas decisões. Todas as relações terapêuticas requerem que o profissional possua algum grau de empatia e compaixão. Esses são pontos de partida, mas não são suficientes. Para se ajudar outro ser humano, é necessário desenvolver outras qualidades, mas para isso é necessário treinar e retreinar os nossos sentidos. (GOTTLIEB, 2013).

Ferramentas necessárias para desenvolver uma prática clínica promotora de paz

“O essencial é invisível para os olhos’ – repetiu o príncipezinho para nunca mais se esquecer”. (SAINT-EXUPÉRY).

Ainda que um profissional de saúde se sinta exposto repetidamente às “mesmas experiências”, a aprendizagem é sempre nova, porque o contexto é constantemente alterado. Os pacientes são únicos, as situações e circunstâncias são únicas e irrepitíveis. É importante que o profissional se torne consciente do que é novo, do que está a tornar essa experiência diferente. O que acalma um paciente pode irritar outro, apesar da similitude da situação. Assim, é necessário que o profissional despenda tempo para pensar acerca daquilo que observou, adequar essa observação ao novo contexto e colocar a si mesmo algumas questões.

Exercício 1 – *Despender tempo para refletir sobre o que lhe é familiar e o que é novo.*

Instruções para refletir e relacionar:

1. Selecione um paciente que tenha uma patologia com a qual está habituado a lidar e com características físicas e sociodemográficas semelhantes às de tantos outros de que já cuidou e tratou.
2. Coloque três colunas com as seguintes questões e preencha:

O que é que eu já sabia?	O que foi novo?	O que me surpreendeu?
---------------------------------	------------------------	------------------------------

3. Escreva em notas de campo a principal situação que aflige o paciente. Leia e releia.

Refleta: Que perguntas colocou? As mesmas para todos os outros casos? Deixou em aberto a possibilidade de ele(a) lhe explicar o que sentia? Identificou os medos e a angústia que o paciente sentia?

Nota: Reler, lembrar, pensar e refletir são ferramentas poderosas que reforçam e consolidam as conexões neuronais, reforçando, assim, a aprendizagem e o retreino dos sentidos. (GOTTLIEB, 2013).

4. Partilhe as suas observações com os outros membros da equipe.

Nota: Partilhar e receber *feedback* facilita a aprendizagem. Estimula novas ideias, ajuda a reinterpretar a situação e a considerar novas possibilidades.

Uma formação que promova nos profissionais a espiritualidade como fator de equilíbrio e de construção de sentido para a vida e para a morte (logo, promotora de saúde) deixará, sem dúvida, sementes à promoção da paz interior dos pacientes e das suas famílias. (ARAÚJO et al., 2015).

Recomendamos que essa formação se centre, tendo em conta nossa investigação (ENCARNAÇÃO et al., 2016), em alguns pontos que passamos a enunciar: antes de mais nada, os cuidadores devem ter como finalidade o reforço da unicidade da pessoa cuidada, não a reduzindo a estatísticas nem a tratamentos medicamentosos, nem a ajuizando como incapaz. Numa perspectiva salutogênica, temos que considerar a unicidade de cada ser

humano no que respeita às capacidades que possui, estimulando-as e as reconhecendo explicitamente. Tal é a base que torna possível a construção de momentos de paz interior. Para tal, a aplicação do inquérito por nós validado (*Suffering Assessment Questionary (SAQ)* – ENCARNAÇÃO et al., 2016), surge como extremamente útil. Ainda assim, um levantamento da história de vida de cada uma das pessoas é recomendável, pois facilita o autoconhecimento sobre os recursos humanos e outros que cada pessoa possui e as dimensões de sofrimento que mais necessitam de ser trabalhadas.

O profissional pode orientar pedagogicamente cada paciente no sentido de construção de novos projetos de vida, nada impondo, mas antes promovendo a capacidade de empoderamento por parte do paciente, aceitando as suas tristezas e fragilidades, ao mesmo tempo que se estimula a valorização dos aspectos anteriormente mencionados. Se tal for feito oralmente, por uma questão de literacia, o profissional deverá tomar notas para que nada fique em falta na sua memória; as sessões podem também ser gravadas, após obtenção de consentimento informado por parte do paciente. O recurso ao imaginário ou a formas não escritas podem também ser incrementados, em função do que revelar a história de vida de cada paciente, como a dimensão pictórica, musical, cinestésica, ética, espiritual, etc. (LIU et al., 2015; TOVAR, 2015).

Referências

ARAÚJO, M. Â. M. et al. A percepção dos enfermeiros acerca dos cuidados espirituais. *Logos & Existência* – Revista da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial, v. 4, n. 1, p. 84-94, 2015.

BATESON, G. *Steps to an ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolution, and epistemology*. Chicago: University of Chicago Press, 1972.

BERTACHINI, L.; PESSINI, L. A importância da dimensão espiritual na prática dos cuidados paliativos. *Revista do Centro Universitário São Camilo*, v. 4, n. 3, p. 315-523, 2010.

BOFF, L. *Espiritualidade: um caminho de transformação*. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

BÜSSING, A.; RECCHIA, D. R. Spiritual and non-spiritual needs among german soldiers and their relation to stress perception, PTSD symptoms, and life satisfaction: results from a structural equation modeling approach. *Journal of Religion and Health*, v.1, n.18, p. 747-764, 2015.

CARRICO, A.W. et al. A path model of the effects of spirituality on depressive symptoms and 24-hourly-free cortisol in HIV-positive persons. *Journal of Psychosomatic Research*, v. 61, n. 1, p. 51-58, 2006.

CERDAS-AGÜERO, E. Peace education challenges towards the creation of a culture of peace. *Educare*, v. 19, n. 2, p. 135-154, 2015. *Revista Electrónica*.

DELGADO, C. A discussion of the concept of spirituality. *Nursing Science Quarterly*, v. 18, n. 2, p. 157-162, 2005.

DIAS, J. R. *Educação: o caminho da nova humanidade: das coisas às pessoas e aos valores*. Porto: Papiro, 2009.

DÍAZ-GILBERT, M. Spirituality, suffering, meaning, resiliency, and healing: research findings and a patient's story of overcoming a medical challenge. *International Journal for Human Caring*, v. 18, n. 4, p. 45-51, 2014.

EMBLER, J. D. Religion and spirituality defined according to current use in nursing literature. *Journal of Professional Nursing*, v. 8, n. 1, p. 41-47, 1992.

EMETH, E. V.; GREENHUT, J. H. *The wholeness handbook: care of body, mind, and spirit for optimal health*. Continuum International Publishing Group, 1991.

ENCARNAÇÃO, P.; OLIVEIRA, C. C., MARTINS, T. Psychometric properties of the Suffering Assessment Questionnaire in adults with chronic diseases or life-threatening illness (SAQ). In: _____. *Sofrimento e fé em pessoas com esclerose múltipla*, 2016. 297 fls. Tese (Doutorado em Ciências de Enfermagem) – Instituto de Ciências Biomédicas de Abel Salazar (ICBAS) – Universidade do Porto, Porto, 2016.

FRANK, A. W. Interrupted stories, interrupted lives. *Second opinion (Park Ridge, Ill)*, v. 20, n. 1, p. 10-18, 1994.

FRANKL, V. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. 25. ed. São Leopoldo: Sinodal; Petrópolis: Vozes, 2008.

GOTTLIEB, L. N. *Strengths-based nursing care: health and healing for person and family*. New York: Springer Publishing Company, 2013.

GOTTLIEB, L. N.; GOTTLIEB, B. The developmental/health framework within the McGill model of nursing: "laws of nature" guiding whole person care. *Advances in Nursing Science*, v. 30, n. 1, p. E43-E57, 2007.

GRÜN, A.; DUFNER, M. *Espiritualidade a partir de si mesmo*. Trad. de H. Gier e C. A. Pereira. Petrópolis: Vozes, 2004.

GUEDES, C. R.; NOGUEIRA, M. I.; CAMARGO JÚNIOR., K. R. A subjetividade como anomalia: contribuições epistemológicas para a crítica do modelo biomédico. *Ciênc. Saúde Coletiva*, v. 11, n. 4, p. 1.093-1.103, 2006.

GUERRERO, G. P. et al. Relationship between spirituality and cancer: patient's perspective. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 64, n. 1, p. 53-59, 2011.

- HESBEEN, W. *Cuidar no hospital*. Loures: Lusociência, 2000.
- HILL, P. et al. Conceptualizing religion and spirituality: points of commonality, points of departure. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, v. 30, n. 1, p. 51-77, 2000.
- IRONSON, G., STUETZLE, R.; FLETCHER, M. A. An increase in religiousness/spirituality occurs after HIV diagnosis and predicts slower disease progression over 4 years in people with HIV. *Journal General Internal Medicine*, v. 21, n. 5, p. 62-68, 2006.
- JESUS, M.F.D.; MENEZES, I. A experiência de sem-abrigo como promotora de empoderamento psicológico. *Análise Psicológica*, v. 28, n. 3, p. 527-535, 2010.
- KANT, I. *Projeto sobre a paz mundial*. 1785.
- KOENIG, H. G. Religion, spirituality, and health: the research and clinical implications. *ISRN Psychiatry*, v. 2012, p. 1-33, 2012.
- LISBOA, T. K. Gênero, classe e etnia: trajetórias de vida de mulheres migrantes. *Katálysis*, v. 6, n. 2, p. 251-252, 2003.
- LIU, X. et al. Can inner peace be improved by mindfulness training: a randomized controlled trial. *Stress and Health*, v. 31, n. 3, p. 245-254, 2015.
- MALDONADO, M. T. *Os construtores da paz: caminhos da prevenção da violência*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.
- MARGOLIS, R.; KILPATRICK, A.; MOONEY, B. A retrospective look at long-term adolescent recovery: clinicians talk to researchers. *Journal Psychoactive Drugs*, v. 32, n. 1, p. 117-125, 2000.
- MCCULLOUGH, M. E. et al. Religious involvement and mortality: a meta-analytic review. *Health Psychology*, v. 19, n. 3, p. 211-222, 2000.
- MELEIS, A. *Transitions theory: middle-range and situation-specific theories in nursing research and practice*. New York: Springer Publishing Company, 2010.
- NARAYANASAMY, A. The impact of empirical studies of spirituality and culture on nurse education. *Journal of Clinical Nursing*, v. 15, n. 7, p. 840-851, 2006.
- OLIVEIRA, C. C. et al. *Aprendizagem e sofrimento: narrativas*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2012.
- PESSINI, L. A espiritualidade interpretada pelas ciências e pela saúde. *Revista O Mundo da Saúde*, São Paulo: Centro Universitário São Camilo, v. 31, n. 2, p. 187-195, 2007.
- PIKE, J. Spirituality in nursing: a systematic review of the literature from 2006-10. *British Journal of Nursing*, v. 20, n. 12, p. 743-749, 2011.
- PUCHALSKI, C. M.; FERRELL, B. R. *Making healthcare whole: integrating spirituality into healthcare*. West Conshohocken: Templeton Press, 2010.
- REED, F.C. *Suffering and illness: insights for caregivers*. FA Davis, 2003.

ROSO, A.; ROMANINI, M. Empoderamento individual, empoderamento comunitário e conscientização: um ensaio teórico. *Psicologia e Saber Social*, v. 3, n. 1, p. 83-95, 2014.

SAAD, M.; MASIERO, D.; BATTISTELLA, L. Espiritualidade baseada em evidências. *Acta Fisiátrica*, v. 8, n. 3, p. 107-112, 2001.

SAVIOLI, R. M. *Fronteira da ciência e da fé*. São Paulo: Global, 2006.

SINGH, S.; FINNEMORE, J. Restoring inner peace in a science dominated society. *International Journal of Religion & Spirituality in Society*, v. 6, n. 1, p. 41-47, 2015.

TOVAR, P. Una reflexión sobre la violencia y la construcción de paz desde el teatro y el arte. *Universitas Humanística*, v. 80, p. 347-372, 2015.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *World Conference on Adult Education. Final Report*. Montreal – Canada, Paris, p. 8, 21-31 August 1960.

WATSON, J. Human caring research in nursing. *Inicio*, v. 17, n. 2, p. 13-16, 2015.

WRIGHT, L. *Espiritualidade, sofrimento e doença: ideias para curar*. Coimbra: Ariadne, 2005.

ZWETSCH, R. E. Saúde holística e métodos indígenas de cura em perspectiva teológica. *Estudos Teológicos*, v. 43, n. 2, p. 44-59, 2003.

* * *

Clara Costa Oliveira

Licenciada em Filosofia e Mestre em Epistemologia pela Universidade Católica Portuguesa (UCP). Doutora em Filosofia da Educação pela Universidade do Minho. Professora Associada em Pedagogia pela Universidade do Minho (UMinho) (Portugal). Agregada em Educação para a Saúde pela UTAD – Portugal. Investigadora em Portugal e no Brasil nos seguintes centros/grupos: CEH, CBMA (*Science Trough Our Lives*) e NEIP da UMinho – Portugal; GAIA; Realidade, exclusão e cidadania na terceira-idade (Unisc), Oficinando em rede (Ufersa) – Brasil. Foi coordenadora do Grupo de Reflexão e Intervenção em Educação em Saúde – Doenças Crônicas, da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE). Formadora em instituições formais e não formais de educação e de saúde em Portugal e Brasil, enquanto é coordenadora do grupo de investigação “Sofrimento, Educação e Saúde”, articulando o seu pensamento e intervenção em torno das concepções epistemológicas da auto-organização, salutogenia e bioética. Autora e co-autora de vários artigos e comunicações em Portugal e no estrangeiro, nomeadamente de livros e *e-books*, como *A educação como processo auto-organizativo: fundamentos teóricos para uma educação permanente e comunitária* (1999), *Educação de adultos e intervenção comunitária* (1999); *Auto-organização*,

educação e saúde (2004), *Aprendizagem e sofrimento: narrativas* (2012), *Do Luto* (organizadora e autora). Professora na UMinho – Portugal (Instituto de Educação, Medicina; Enfermagem). Profa. convidada da Unisc e Ufersa (Brasil). Conferencista e palestrante em congressos e organizadora de cursos. Membro de comissões científicas e editoriais de vários congressos e revistas, em Portugal e no estrangeiro. Coordenadora do Programa de Mestrado em Ciências da Educação (Educação para a Saúde) da UMinho, Portugal.

Paula Encarnação

Professora-Adjunta da Escola Superior de Enfermagem (ESE) da Universidade do Minho (Uminho), desde 2008. Título de Especialista em Enfermagem pela UMinho. Especialista em Enfermagem Médico-Cirúrgica pela Universidade Católica de Portugal (UCP). Mestre em Educação – Educação de Adultos pela Uminho. Doutoranda em Ciências de Enfermagem no Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar (ICBAS), UPorto. Tem formação acrescida em distintas áreas: doente crítico; hemodiálise; música; piano; shiatsu; massagem; cromoterapia e terapias energéticas. Mais de uma década de experiência clínica em unidades de cuidados intensivos: pneumologia, polivalente e cardiologia, bem como em consultório no âmbito do tratamento e alívio da dor crônica, através da aplicação de terapias não farmacológicas. Leciona na ESE-Uminho unidades curriculares dos cursos de licenciatura, pós-graduação e Mestrado em Enfermagem do Doente Crítico, feridas, cuidados paliativos e a respectiva supervisão clínica dos estudantes nesses contextos. É investigadora e membro do Centro de Investigação em Enfermagem da UMinho nas linhas de investigação a) *Spirituality and health*; b) *Medical-surgical nursing and palliative care*; c) *Complementary and alternative medicine (CAM)*; c) *Strengths based nursing care (SBC)*, com vários artigos publicados. Tradutora do livro *Strengths-Based Nursing Care: health and healing for person and family (Laurie Gottlieb)* e do White Paper – *Core Competencies in Palliative Care: an EAPC White Paper on palliative care education – part1and 2 (Claudia Gamond; Philip Larkin & Sheila Payne)*. Membro da Associação Portuguesa de Cuidados Paliativos. Membro da Comissão Diretiva da Pós-Graduação em Cuidados Paliativos da ESE-Uminho. Membro de comissões científicas e organizadora de congressos, jornadas, cursos e *workshops*. Conferencista e palestrante convidada.

A pedagogia espiritualista de Rubem Alves como a arte de chegar a ser o que se é: contribuições para pensar o ato criativo como um sentido autêntico de viver numa cultura de paz

Wellington Duarte Pinheiro
Alexandre Simão de Freitas

Introdução

No dia 23 de junho de 2016, ocorreu a assinatura simbólica do acordo de paz entre o governo colombiano e as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (Farc). Esse acontecimento silencia um conflito que durou mais cinquenta anos e marcou existencialmente a experiência cultural, filosófica e pedagógica de ser colombiano. Segundo Lozano Guillén (2014, p. 19), a paz para os compatriotas de Gabriel Garcia Marquez configura o sentido de “buscar numa perspectiva democrática e pacífica o que não conseguiram no campo de batalha”.

Isso mostra a importância de estudar a temática *cultura de paz* não apenas como uma experiência de vida caracterizada pela ausência de violência; pelo contrário, para autores como Alves (1986, 1987), Nodari e Cescon (2011), Martinez Guzmán (2005), Herrero (2012), dentre outros pesquisadores, estudar a cultura de paz diz respeito ao cultivo de uma atitude integral que compreende o humano mobilizado numa incessante condição de abertura de si mesmo, capaz de acolher e defender a justiça, a postura de não violência, a solidariedade, a busca de diálogo afetivo, a capacidade de resolução de conflitos e o despertar de um pensar autêntico capaz de meditar como o fenômeno filosófico da imaginação, do afeto e da criatividade, por exemplo, nos permite compreender a cultura de paz no contexto da relação educação-espiritualidade.

Assim sendo, este capítulo tem por objetivo investigar a contribuição do pensamento pedagógico-espiritualista de Rubem Alves para a formação de um sentido autêntico do agir educativo que fundamenta o fenômeno filosófico da cultura de paz no contexto da relação educação-espiritualidade.

Segundo Severino (2012, p. 121), Rubem Alves é “um pensador preocupado com caminhos e possibilidades do agir do sujeito, que busca ampliar seu território de autonomia, perante os múltiplos determinismos que o cercam”. Ele, o educador da Boa Esperança (MG), é um autor multifacetado, pois escreveu contos, poemas, teve uma larga produção no universo teológico e possui vasta bibliografia no campo educacional. É a partir desse universo que vamos mobilizar sua compreensão pedagógico-espiritualista para pensar a cultura de paz como uma maneira do agir humano, uma experiência formativa que permite configurar novos mundos e incluir a paz como ação geradora de sentido em si mesma.

Ao estudarmos o processo de formação humana preocupado, por um lado, com a postura ética de compreender a verdade de si como prática humanista e, por outro, capaz de pensar a educação como uma tarefa formativa que admite a integralidade e a construção de pensamento crítico contra o sistema positivista, a fim de construir um caminho potente para pensar a arte de educar no contexto da relação educação-espiritualidade estamos, de fato, compreendendo a educação numa postura espiritualista. (FREITAS, 2010a; RÖHR, 2010).

É revestido desse despertar da integralidade no contexto educativo que emerge a temática da formação humana na contemporaneidade. Esse fenômeno filosófico-pedagógico do conhecimento encontra-se imerso num debate que, dentre outras coisas, exige do educador a compreensão sobre a crise do saber filosófico-pedagógico do século XIX. (LALANDE, 2010). A espiritualidade constitui a primeira reação efetiva ao modelo do pensamento positivista do Iluminismo. (ABBAGNANO, 2000). Ela, por seu turno, propõe (re)pensar uma grade de conhecimento a partir da ideia de espírito que provém da filosofia antiga. Por fim, a ação educativo-pedagógico-espiritualista é uma proposta de experiência que visa a compreender a integralidade do ser da educação. (RÖHR, 2010).

Essas questões, certamente, podem ser estendidas. Contudo, o que devemos compreender ao adentrar na dimensão da relação educação-espiritualidade diz respeito ao caráter da emancipação do saber, o qual “desprende-se” de ideias imutáveis para avançar na vida do espírito, ou seja, o que interessa à proposta filosófico-espiritualista é conhecer a capacidade

humana de transformação da subjetividade, de liberdade de si mesmo, de sentir e se ver pela força do coração o conhecimento do espírito. Tudo isso, por sua vez, são atividades formativas que estão localizadas, dentre outras dimensões, no campo da relação educação-espiritualidade.

Dada essa trajetória epistemológica, é possível pensar a cultura de paz em Rubem Alves como uma atitude do agir formativo capaz de revelar outro ser de si mesmo.

Dessa forma, este capítulo discute as seguintes questões: na primeira seção, investigamos a noção de espiritualidade como uma chave de leitura do universo pedagógico. No que se refere ao segundo momento, estudamos a noção de espiritualidade no pensamento de Rubem Alves, a partir do imperativo formativo nietzschiano de *chegar a ser o que se é* proposto por Pinheiro (2015). Por fim, observamos como a postura pedagógico-espiritualista de Rubem Alves compreende a noção de cultura de paz.

A espiritualidade como chave analítica ao pensar o processo de formação humana na contemporaneidade

Segundo autores como Gusmán (2005) e Herrera (2012), o conceito de *cultura de paz* pode ser compreendido a partir de uma postura formativa que ativa no educador um comprometimento pedagógico que o faz entender a concepção de paz no ato da sua experiência vivenciada consigo mesmo e com o *outro*. Esse comportamento existencial desperta, no sujeito da educação, valores de solidariedade, afetividade e autonomia, por exemplo. Com o objetivo de configurar essa atitude formativa na perspectiva espiritualista, se faz necessário entender como a proposta de espiritualidade pode ressignificar a compreensão tradicional da educação, a fim de formar sujeitos abertos para valores educacionais compatíveis com as condutas e as maneiras formativas defendidas por uma atitude de cultura de paz que compreende a não violência como uma experiência de sentido do sujeito da educação.

Dessa ótica, o campo das ideias pedagógicas poderia ser repensado para além de uma mera formalização lógico-epistêmica. As ideias pedagógicas poderiam ser avaliadas por seu potencial de recuperação da educação como arte reflexiva capaz de resistir ao esfacelamento da formação humana,

desdobrando um esforço coletivo de refinamento do trabalho conceitual; trabalho que não pode ser tão especializado a ponto de formar círculos herméticos sobre determinado pensamento pedagógico. Também não pode ser tão abrangente a ponto de diluir as especificidades e singularidades que animam um dado pensamento em razão da ânsia de inseri-lo em uma tendência.

Um dos desafios atuais da filosofia da educação no Brasil seria, assim, o de não se dobrar a essa especialização, restaurando esse modo de pensar, aparentemente eclético, mas coerente com o rigor teórico e conceitual alcançado nos últimos anos, os problemas emergentes da *práxis* cultural e educacional, sensibilizando seus sujeitos, professores e filósofos da educação, a percebê-los senão como intelectuais específicos, ao menos no registro de uma moral antiestratégica, desempenhando aí seu papel ético-político. (PAGNI, 2011, p. 164).

Parafrazeando Silvio Gallo (2004, p. 281), as ideias pedagógicas são “um exercício da paciência do conceito, uma vez que o trabalho do conceito exige paciência”. Poderíamos ainda falar em afetação, ou seja, falar do modo como determinadas ideias pedagógicas nos tocam ou não, pois os afetos são trilhas que possibilitam, ou não, “nossa adesão a uma determinada perspectiva filosófica”. (p. 282).

Isso implica pensar o trabalho de leitura e interpretação desde o “afeto dos conceitos”, ou seja, desde o modo como somos afetados pelas ideias pedagógicas de um autor em vista dos problemas educacionais que vivenciamos em nossa própria experiência concreta e historicamente situada. Neste capítulo, o conceito de *cultura de paz* se reflete diretamente na postura espiritualista de meditar filosoficamente como apreender esse fenômeno filosófico da paz (que nos afetaram) na emergência ou ressurgência da espiritualidade como discussão sobre a educação.

Outra posição importante nos foi fornecida pelo Professor Röhr (2007, p. 2-3), para quem o modo como as teorias educativas apreendem a multidimensionalidade na formação do educador configura-se como um indicador importante para suas contribuições às ideias pedagógicas. Isso porque, “procurar estruturar um fenômeno com vistas à sua multidimensionalidade implica a utilização de um critério de estruturação”. Apesar dos riscos que toda estruturação envolve, não há como “negar os

esforços teóricos feitos até então” de estruturar as ideias pedagógicas, mesmo que não exista uma unanimidade a respeito. A falta de êxito, afirma Röhr, “não dispensa por si novas tentativas e aproximações”.¹ E um caminho vital para essa aproximação é a própria noção de espiritualidade. Para ele, o conceito de espiritualidade, distanciado dos modismos do nosso tempo, constitui-se um componente fundamental e perene dos processos de formação do ser humano.

O problema é que, na atualidade, ouvimos frequentemente “pessoas se declarando espiritualistas”, mas, ao serem questionadas acerca do sentido dessa expressão, as respostas mais comuns são: a rejeição ao materialismo ou ateísmo em geral; a crença difusa em uma *força superior* que confere sentido à vida.

No demais, os conceitos [de espiritualidade ou espiritualismo] variam das mais rasteiras declarações de autoajuda até os mais sinceros esforços de harmonizar-se consigo, com a humanidade e com o cosmo. Podem apresentar os coloridos do esoterismo mais folclórico, podem provir dos sectarismos de rituais e poderes inventados e vazios, de consumo de alucinógenos sob a manta de prática religiosa, do sincretismo aleatório de religiões num suposto espírito ecumênico, de um esforço holístico de juntar ciência, filosofia e tradições religiosas, especialmente as orientais, e, finalmente, da sincera busca de encontrar nas religiões a sua verdadeira essência. (RÖHR, 2013, p. 54).

De todo modo, admitimos que a espiritualidade é um fenômeno que perpassa as reflexões pedagógicas, sendo um elemento-chave inclusive na justificação da ideia de integralidade da pessoa humana e dos fins da educação.²

Partindo do pressuposto de que o humano se expressa na íntegra das suas possibilidades, a educação teria como tarefa o desenvolvimento das mesmas de modo gradativo e proporcional. [...] A ideia da integralidade do processo educativo exigiria orientar a ação pedagógica no desenvolvimento proporcional e articulado de todos esses aspectos [a dimensão físico-corporal-sensorial, a psíquico-emocional, a relacional-social-política, a comunicativa, a sexual, a étnica, a racional-mental-

¹ Sem nenhuma pretensão de completude, esse autor elege as ideias de integralidade, verdade e liberdade como caminho para identificar uma possível univocidade do pedagógico. (RÖHR, 2007, p. 3).

² O alcance pleno desse argumento exige, contudo, um confronto ampliado com “os mais diversos interesses sociais, ideológicos, econômicos, políticos, religiosos, etc. que nos fazem estabelecer teorias educacionais com as mais variadas finalidades”. (RÖHR, 2013, p. 54).

intelectual, a ética, a estética, a intuitivo-espiritual], sem que haja supremacia ou subestimação de um dos mesmos. (RÖHR, 2013, p. 55).

A espiritualidade, nessa perspectiva, implica uma recusa à fragmentação do pedagógico, parcelando-o em tarefas técnicas. Do ponto de vista da formação do educador, essa compreensão, embora pareça ser “pouco útil para a orientação concreta da prática pedagógica”, constitui um elemento vital. (RÖHR, 2007, p. 3). A partir dessa percepção, podemos discutir tanto as contribuições como os limites das teorias pedagógicas, verificando como elas lidam com as várias dimensões do humano, e questionando se elas privilegiam o intelectual diante do emocional, o espiritual diante do sexual ou sensorial, o social diante do individual ou vice-versa.

Percebemos, então, que a espiritualidade tem, inclusive, ressonâncias epistemológicas e axiológicas na conceituação da educação. Por isso, quando consideramos a espiritualidade como uma das dimensões que faz parte do ser humano, não se trata de alimentar a tradicional divisão que a filosofia ocidental estabeleceu entre matéria e espírito. O que se objetiva com a discussão da espiritualidade é a explicitação dos sentidos da formação humana, diferenciando o que a *hominização*, processo que inclui “todos os desenvolvimentos biológicos, psíquico-emocionais e cognitivos baseados num amadurecimento natural” (RÖHR, 2013, p. 58), e a *humanização* visto como “trabalho árduo de fazer valer a voz do lado mais sutil do ser humano”.

Nesse sentido, a dimensão espiritual aponta ao aspecto transcendente em toda a existência humana, mas não necessariamente a transcendência das religiões. A transcendência é, antes, o que nos “compromete por inteiro”. (RÖHR, 2013, p. 62). Incluímos, então, na dimensão espiritual, todos os princípios “que precisam, para se tornarem verdadeiros, da minha identificação com eles”. Como exemplo,

podemos pensar num princípio ético de Sócrates de preferir sofrer uma injustiça a cometê-la, na ideia do bem de Platão, no princípio de não violência de Gandhi ou, na metafísica, no Tao de Lao Tsé, no Uno de Giordano Bruno, na relação Eu e Tu em Martin Buber. Os exemplos são incontáveis. Fica evidente que, nesses exemplos localizados na dimensão espiritual, não se trata de uma identificação somente ao nível do pensamento e do discurso. Trata-se de uma identificação na totalidade, incluindo necessariamente um agir correspondente. (RÖHR, 2013, p. 64).

Com esse entendimento, tocamos no cerne da teorização pedagógica que contempla nas suas reflexões a dimensão espiritual: a educação só pode ser compreendida como “preparação para incluir a dimensão espiritual na nossa vida. E mesmo assim, a própria educação não tem como garantir que o educando de fato a inclua. É decisão livre dele e qualquer tipo de coação por parte do educador”. (RÖHR, 2013, p. 66).

Nesses termos, a tarefa da educação movida pela ideia de espiritualidade consiste em preparar os próprios educandos para encontrarem e cultivarem a espiritualidade de forma livre e autônoma. Assim, o respeito diante da liberdade do *outro* revela o cerne da dimensão espiritual, permitindo ao educador, no seu próprio processo de formação, enxergá-lo nos aspectos éticos do seu agir docente.

A tarefa formativa aparece aqui como a orientação de todos os aspectos do humano (mente, emoções, comportamento) por essa dimensão ética. A formação conduz-nos a viver de modo a superar as visões estreitas dos nossos interesses e preferências egocêntricos. Por consequência, os valores e princípios espirituais são acolhidos a partir de algo que transcende a nossa mente racional, nos convocando ao cultivo de todas as nossas dimensões de maneira a encarnarmos, quer dizer, vivermos a docência a partir de atitudes congruentes com nossas convicções pedagógicas.

Curiosamente, no final da primeira aula do curso *A hermenêutica do sujeito*, proferido em 1982, no *Collège de France*, o pensador francês Michel Foucault (2004, p. 24) desconstruiu a noção de verdade, através da qual o sujeito ocidental destinou-se como mero detentor de conhecimento.

Seus trabalhos arqueogenealógicos tardios desdobraram uma crítica filosófica à relação que condenou o sujeito moderno às amarras formais de uma verdade isenta de implicações éticas e espirituais. Com isso, ele também contribui para repensarmos a formação do educador “fora dos axiomas científicos e epistemológicos” (FILORDI, 2014, p. 2), ou seja, fora dos condicionantes lógicos da razão. A espiritualidade aparece nesse contexto como a “dimensão indefinida” de uma busca de cuidado ético-político que visa a abrir aos sujeitos da educação um caminho de ultrapassagem dos seus próprios contextos sociais e históricos. De forma surpreendente, Foucault

(2004) trouxe à tona a questão de uma verdade que não é mais capaz de “salvar o sujeito”, redefinindo a tarefa dos dispositivos históricos, como a educação, com os quais a verdade pode emergir como possibilidade de experiência de transformação para o próprio sujeito.

Dessa ótica, a ênfase na espiritualidade designaria o fracasso da visão antropológica que nos foi imposta pela metafísica moderna. A compreensão da espiritualidade, tal como Foucault (2004) a recebe das pesquisas de Pierre Hadot, mostra que o destino de nossa relação com a educação pode ser bem diferente daquela a que nos condenou o insuportável peso do conhecimento pelo conhecimento. A espiritualidade manifesta-se como um tipo de crítica constituída em “carne e osso” às formas convencionais e habituais de se viver no mundo. Assim,

se a espiritualidade pode ser o real da filosofia, decorre do fato de ser o seu campo algo que permite ao sujeito moderno, condenado ao círculo do conhecimento, poder repensar e indagar o lastro de sua composição em uma relação com o seu próprio modo de ser consigo mesmo e com o mundo. [A espiritualidade é o] *érgon* filosófico [...] dimensão indissociável da vida, ou da arte de viver. (FILORDI, 2014, p. 6).

A espiritualidade como *érgon*, como exercício, deixa em evidência o fio que perdemos no campo das ideias pedagógicas: a capacidade que todos os sujeitos têm de ultrapassar os fatores que condicionam sua existência objetivada. Assim, é bastante sugestivo o fato de que Foucault tenha ancorado suas pesquisas na ética e no cuidado de si ao redor da noção de espiritualidade. Essa noção é o que permite a ele recuperar antigas práticas voltadas à transformação do modo de ser dos sujeitos.

A potência da ideia de espiritualidade, como cifra de leitura das diversas ideias e tendências que circulam no campo pedagógico brasileiro, reside no fato de essa ideia convocar os educadores a repensarem suas relações não apenas com os saberes disponíveis, mas com suas convicções mais profundas acerca do ato educativo.

Na atualidade, esse é um passo importante para enfrentarmos os desafios que atravessam os processos de formação humana no contexto da cultura de paz. Cabe, então, na próxima seção, compreender a especificidade da relação educação-espiritualidade no pensamento de Rubem Alves com o

objetivo de apreender como sua proposta pedagógica pode ser ressignificada na postura formativa da cultura de paz.

A espiritualidade no pensamento de Rubem Alves: a arte mágica de *chegar a ser o que se é*

Esta seção do capítulo analisa o pensamento pedagógico de Rubem Alves à luz do binômio educação-espiritualidade, a fim de compreender o imperativo nietzschiano da arte mágica de *chegar a ser o que se é* como postura formativa do agir humano no contexto da cultura de paz. Inicialmente, lembramos que, do ponto de vista histórico, reflexões sistemáticas em torno da espiritualidade emergem em contextos de crise ou de crítica aos modelos epistêmicos dominantes.

Nos termos de Abbagnano (2000, p. 9), na modernidade, correntes de pensamento espiritualista surgem quando a atividade científica se vê interpelada por questões de natureza metafísica. Um cenário que cria as condições para a difusão de formas de pensamento que escapam dos sistemas de conhecimento positivo. O ponto comum entre as várias manifestações do que estamos compreendendo aqui por pensamento espiritualista é uma ênfase na tematização da liberdade e da finitude humanas. Nessa ótica, correntes de pensamento espiritualista incluem abordagens, movimentos e tendências que irrompem contra os dualismos caros à modernidade, mas não se confundem com as formas mais ou menos instituídas de misticismo, ou esoterismo, que configuram determinadas identidades religiosas e que, na atualidade, se apresentam, por exemplo, sob a forma nebulosa de um *pensamento da Nova Era*.

O termo *espiritualismo*, tal como abordado neste capítulo, remonta ao século XIX e aos trabalhos de Victor Cousin, acompanhando as reações ao materialismo pós-revolucionário e ao cientificismo positivista,³ tendo representantes como: Maine de Biran (1766-1824), na França, passando pelos italianos Mazzini e Gioberti, pelo alemão Lotze, entrando pelo século XX com Henry Bergson (1859-1941). Solomon (2002, p. 31), dentre outros,

³ Em sua juventude Victor Cousin foi um entusiasta do idealismo alemão, tornando-se divulgador das ideias de Kant, Fichte, Schelling e Hegel na França. Ele acreditava que nenhum dos sistemas filosóficos detém toda a verdade, assim como, nenhum deles pode ser descartado como falso.

destaca a influência paradoxal de Nietzsche no desdobramento das correntes espiritualistas na esteira do seu diagnóstico da *morte de Deus*.

Ao advogar a transvaloração de nossa tábua de valores metafísica, a perspectiva nietzschiana abriu um novo caminho para o entendimento e o exercício da própria espiritualidade nos sistemas de pensamento ocidentais, a partir de uma crítica rigorosa ao cientificismo enquanto sintoma de uma doença, que “dispõe dos mais belos trajes; e a maior parte, por exemplo, daquilo que hoje se expõe nas vitrinas como “objetividade”, “cientificidade”, “*l’art pour l’art*”, “conhecimento puro, livre da vontade”, é apenas ceticismo ornamentado e paralisia da vontade” (NIETZSCHE, 1988, § 208). A transvaloração seria, portanto, afirmativa, uma vez que todo um trabalho de estilização existencial precisaria conduzir o homem concreto à sua *saúde*. Daí ele

acreditar haver *espiritualidade* no corpo, nos sentimentos e na linguagem, e que tais registros encontravam-se, eles próprios, imbricados uns nos outros [...]. Por isso, o filósofo jogou por terra o que considerava as ilusões da naturalização, da racionalização, da conscientização e da salvação do espírito. [Não se trata aqui] nem de materialismo nem de idealismo. O espírito é [...] um complexo processo de incorporação e estilização de experiências e vivências. E, foi como auto-experimentação, que o filósofo veio a compreender que um espírito, como superfície, poderia ser profundo, como aparência, poderia ser criador, como devir, poderia afirmar um caráter. Se a humanidade ocidental é decadência, e se a vida não tem solução e, no cômputo geral dos jogos de forças, não pode melhorar, posto que é trágica, cabe aos espíritos mais seletos a tarefa de realizar-se como pletora de forças, ou seja, fazer-se criadores, *espiritualizar-se*. (NOBRE, 2006, p. 185, grifos do autor).

Nessa perspectiva, a espiritualidade é o que permite articular vida e pensamento. Esse seria o *pathos* de um pensamento espiritualista apreendido em bases pós-metafísicas. Trata-se de uma proposta que impulsiona críticas à modernidade racionalista e cientificista, fadadas à decadência e ao niilismo, preservando, contudo, um caminho sugestivo para a expressão da transcendência humana. Defendemos que a *educação dos sentidos*, de Rubem Alves, configura-se como uma das formas mais bem-sucedidas dessa maneira de pensamento espiritualista no campo pedagógico brasileiro.

A espiritualidade alvesiana e a arte mágica de *chegar a ser o que se é*

As reflexões de Rubem Alves sobre a espiritualidade não se esgotaram nas suas análises teológicas, nem se reduziram ao *Protestantismo da reta doutrina* (CAMPOS, 2008), baseado no aprisionamento simbólico dos fiéis em *gaiolas douradas*.

O argumento teológico defendido por Alves oscilava entre a *Teologia da Libertação* e a *Teologia da Esperança*, e seus rastros já foram exaustivamente analisados por Leopoldo Cervantes-Ortiz (2005), em um trabalho cujo título é bastante significativo: *Sueños: la teología ludo-erótico-poética de Rubem Alves*.⁴ Entretanto, o nosso interesse não consiste em apreender sua perspectiva teológica.

A intenção, antes, é perceber como suas convicções espirituais foram transportadas para suas ideias pedagógicas, verificando como, mesmo com sua ruptura com o campo religioso institucionalizado, ele conseguiu manter e sustentar determinadas posições espiritualistas no âmbito da educação. Nesse aspecto, uma questão salta imediatamente aos olhos do leitor dos seus textos pedagógicos: a aversão, quase compulsiva, a todo sistema de pensamento ou de prática que contribua para estigmatizar, reprimir, desqualificar ou marginalizar os sujeitos humanos.

A crítica aos aparatos repressivos é uma característica-chave do seu pensamento pedagógico e guarda uma ressonância imanente com suas convicções espiritualistas. Após o mergulho nos seus textos, chegamos à compreensão de que, para continuar seu combate teológico-político com as várias formas de repressão tanto do corpo quanto da alma humana, Rubem Alves encontrou, no fenômeno da imaginação, o elemento de que precisava para desdobrar sua compreensão da formação humana. Por meio da imaginação, ele transpôs seu espiritualismo para o terreno pedagógico,

⁴ O teólogo mexicano Leopoldo Cervantes-Ortiz dividiu o desenvolvimento teológico de Rubem Alves em seis períodos: 1956-1964 – período formativo; 1964-1969 – período de convencimento militante e de trabalho a serviço de uma consciência de mudança; 1970-1971 – período do desengano eclesiástico e político; 1972-1975 – período de distanciamento de alguns teólogos da libertação e elaboração de um novo estilo teológico-literário; 1975-1982 – período de novas buscas mediante o abandono do dogmatismo próprio da teologia protestante tradicional; 1982-2014 – período de uma clara definição do seu modo próprio de pensar com a conjunção de elementos poéticos, teológicos e autobiográficos.

visando ao cumprimento do imperativo nietzschiano de *chegar a ser o que se é*.

Como é que a criatividade se inicia? Já disse: inicialmente com um sofrimento. O sofrimento nos faz pensar. Pensamento não é uma coisa. O pensamento se faz com algo que não existe: ideias. Ideias são entidades espirituais. O espiritual é um espaço dentro do corpo onde as coisas que não existem, existem. A *Pietà* antes de existir como escultura, existiu no pensamento, no espírito, dentro do corpo de Michelangelo. O *beijo*, antes de existir como objeto de arte, existiu como espírito, dentro do corpo de Rodin. A Nona Sinfonia, antes de existir como peça musical que podemos ouvir, existiu como espírito, dentro da cabeça de Beethoven. (ALVES, 2002, p. 65-66).

Na pedagogia alvesiana, a imaginação carrega uma capacidade imanente de resistência e transcendência aos sistemas objetivados da realidade. Por isso, ele afirma, também, que a imaginação e a magia estão sempre relacionadas, pois “a magia é a imaginação apoderando-se do corpo, e a imaginação, por outro lado, é uma forma secreta de magia” (ALVES, 2006, p. 76); uma ideia percebida como esdrúxula pela civilização moderna,⁵ mas seminal às ideias pedagógico-espiritualistas de Alves.

Na sua reflexão, o mágico, ao acreditar que o mundo pode ser recriado pelo poder da palavra, não seria nem um doente nem um alienado. O mágico seria, essencialmente, um herege e um subversivo, pois ele não pretenderia descrever a realidade tal como ela é, mas transformá-la. Nessa perspectiva, Rubem Alves adota a posição do antropólogo Malinowski (1948), para quem a magia acontece quando o ser humano padece, quer dizer, sente, na própria vida, a impotência no esforço de realizar seus desejos de forma autônoma. A magia não se origina na ilusão de onipotência, mas na percepção concreta da impotência humana diante de uma realidade objetificada.

O ser humano ao se perceber impotente se encontra entre duas alternativas: adaptar-se aos veredictos do sistema anulando simultaneamente seus desejos ou agir de acordo com a sua intenção e os seus desejos. Na primeira alternativa o comportamento é determinado pelo presente. O ser humano se adapta funcionalmente. O futuro é abolido em nome do presente. Na segunda alternativa o ser humano atua sob o domínio de uma paixão por algo ausente e, apesar de ausente,

⁵ Em nossos sistemas de pensamento, a crença nos poderes mágicos da imaginação indicaria um ser humano portador de alguma forma de alienação (psíquica ou social). O neurótico, por exemplo, seria uma pessoa que empresta aos seus desejos o *status* de realidade e, no limite, tenta abolir a própria realidade.

passa a recusar o veredito do presente. Malinowski descobriu que a magia é uma expressão da esperança. (ALVES, 2006, p. 198).

Através da magia, a consciência humana revelaria seus segredos e mistérios mais profundos, evidenciando que “onde quer que a realidade torne ao homem impossível criar com as próprias mãos o desejo de seu coração, ainda assim ele preserva e vive suas aspirações através da ação simbólica”. (ALVES, 2006, p. 199). A intenção do ato mágico consiste, portanto, em anunciar como o mundo poderia ser de acordo com as exigências do coração e do espírito humanos. A magia seria uma expressão dos sentimentos, intenções e esperanças do *homo creator*, ou seja, daquele sujeito que não aceita o real, mas o transforma para que esse seja a expressão de uma nova *ordo amoris*.

O ser humano pratica a magia porque antropologicamente ele recusa aceitar as coisas como estão. Sua intenção mágica lhe é inerente, ou seja, as coisas como são precisam ser dissolvidas para que um mundo novo nasça. Sem a intenção mágica a cultura não teria sido criada. Pois a cultura nasce da recusa humana em aceitar o mundo como ele é, e também como uma expressão do sonho utópico de se criar uma *ordo amoris*. (ALVES, 2006, p. 203).

Assim, Rubem Alves enxerga na magia uma postura ativa contra a racionalização excessiva que configura nossas ideologias dominantes. Por meio da magia, ele postula a imaginação como condição de possibilidade do ato criativo e, portanto, de abertura ao futuro. Sendo o ato mágico uma das expressões da vida humana, ele é o que potencializa nossa imaginação enquanto é “a mãe da criatividade”.

Ora, se a realidade é gestada como resultado de atos criativos, a imaginação não pode ser desqualificada por contrariar os *fatos* da realidade. Esses devem ser declarados incoerentes quando não concordam com as aspirações da imaginação. (ALVES, 1986, p. 72). Apesar de ser considerado *não científico*, muitas vezes, classificado como ficção ou mesmo como crença doentia, o ato mágico é reabilitado por Rubem Alves como resposta à necessidade ontológica do ato criativo.

Com efeito, se a realidade permanece cativa em uma lógica de poder absurdo, colidindo inclusive com aspirações libertárias dos seres humanos,

somente a magia e o seu alcance profético poderiam proclamar, a partir da própria *absurdidade*, a possibilidade de transformação da realidade totalidade humana e social. Mais: o ato mágico é apreendido também como capaz de provocar um renascimento criativo dos seres humanos, isto é, de neles suscitar sua própria humanização.

Assim, Alves desdobra suas ideias pedagógicas à luz de uma espécie de “fenomenologia da magia”, postulando-a como “o mais antigo impulso da alma humana” e, por isso, o mais profundo (ALVES, 1986, p. 135),⁶ ao declarar que a imaginação é o segredo da magia, ele confrontando simultaneamente a compreensão freudiana e marxiana de que a crença na ilusão mágica indicaria uma recusa doentia a aceitar a realidade como ela é. Ou seja, para Alves, a personificação da figura do mágico como o indivíduo que se evade da realidade é equivocada. Pois, em cada utopia, em cada obra de arte, em cada fantasia religiosa com seus rituais mágicos, em cada sonho de mudança, os seres humanos estão expressando suas aspirações mais elevadas.

A compreensão do ato mágico permite então desvendar os anseios reprimidos que não podem ser articulados na linguagem comum, uma vez que se a realidade depende do “grau de precisão e da lógica de eficácia com que é descrita e se o comportamento humano é determinado pelos critérios de pragmaticidade com que avalia a resolução dos problemas em concreto” (MOREIRA, 2012, p. 99), a intencionalidade mágica abole justamente uma realidade apresentada como dada.

Assim sendo, é possível resgatar a imaginação e a magia na mesma proporção com que Freud o fez com os sonhos, reabilitando-as da acusação de insanidade, de falta de realismo e de absurdidade, e dela haurir a sabedoria (até-agora-oculta, como dos sonhos) da sua função. Recorrendo ao estudo de Malinowski, Alves conclui que o Homem pratica a magia quando sente que não tem poder para exercer a sua intenção através dos seus próprios recursos. Nesse sentido, restam ao Homem duas alternativas: ser enjaulado nos limites estreitos da realidade e corresponder adequadamente aos seus estímulos, ou atuar motivado pela visão de uma intenção mágica: as coisas como elas são, devem ser dissolvidas, e um novo mundo, expressão de amor, deve tomar o seu lugar. A primeira circunscreveria o Homem à impotência e inexorabilidade do real, determinado pelo presente. A segunda

⁶ Por isso, a “interpretação da magia” é tão importante para Rubem Alves quanto a “interpretação dos sonhos” o é para a psicanálise.

reconheceria a sua impotência, mas não abdicaria da força do desejo, motivado pela paixão de algo ausente e pela recusa do veredicto presente. E se a ação humana é primordialmente uma busca de valores, conclui-se que o ato criador-de-cultura e a magia detêm a mesma dinâmica de transformar o ausente em presente, como expressão de esperança. (MOREIRA, 2012, p. 101).

A consciência mágica torna possível ao ser humano introduzir no real os desejos do seu coração, através de ações simbólicas. A magia não é, portanto, um utensílio, mas a expressão criativa da esperança humana; expressão dos seus sonhos utópicos de criar uma nova ordem social humana. A magia tenta preservar a sanidade do homem em meio a um mundo crescentemente impessoal e carente de sentido.

O absurdo da magia é, no fundo, o absurdo da situação que lhe deu origem. Não detendo uma finalidade descritiva, a magia é simultaneamente a realização da impotência do desejo face-a-face com uma certa realidade e, ao mesmo tempo, a afirmação da prioridade axiológica desses mesmos desejos sobre a realidade que os nega. A magia incorpora e dá forma no presente às aspirações que o próprio presente abomina. Reveladora de que os factos não são valores, a intenção mágica é ao mesmo tempo ética, no sentido de afirmar que a estrutura do ato criativo é o próprio ato criativo. [Mas] a verdade da magia só se torna realidade quando a sua impotência se transforma em poder. (ALVES, 1986, p. 84).

A fenomenologia da intencionalidade mágica demonstra que a imaginação possui uma significação profética intrínseca na medida em que ela proclama que a integridade humana e a transformação social só acontecerão quando as condições desumanas do presente forem completamente abolidas. Apesar disso, Alves sabe que a imaginação não tem poder para realizar, de modo absoluto, a verdade de seus próprios desejos. É nesse contexto que suas ideias inserem uma reflexão sobre o caráter herético-subversivo da experiência lúdica apreendida como uma experiência contracultural.

A atividade lúdica, diz Alves, é contracultural porque recusa o imperativo dogmático da funcionalidade produtiva. O brincar é uma forma de *práxis* não produtiva, uma vez que a brincadeira não produz objetos, apenas potencializa o sentimento de prazer. Na sua percepção, há uma diferença

entre usar e desfrutar. Ao fazer uso de algo, este algo (que pode ser palavras, objetos ou pessoas) torna-se um meio para outra finalidade, ou seja, converte-se em um instrumento restrito de produção.

Essa experiência formativa da alegria de ensinar colide com o determinismo da realidade objetiva, abrindo novos sentidos à experiência vivida. A insensatez do jogo e da magia sugere a possibilidade de um mundo ainda ausente, portando um elemento utópico-transcendente. (ALVES, 1986, p. 144). Por essa razão, a finalidade do jogo radica na criatividade com que o ser humano insiste em perseverar como autor de sua existência.

É nesse sentido, refere Alves, que deve ser entendida a admoestação de Jesus – “a menos que se tornem como crianças, não entrareis no reino do céu” – não como elogio da impotência (*helplessness*) mas como anúncio do jogo da liberdade e da criatividade, como condições de plenitude humana e de renascimento social, personificada pela imagem do reino. Pela dança, celebração e alegria, pela antecipação do dia em que a produtividade é proibida e tudo é jogo, anunciado por ora apenas em gérmen como matéria da utopia, é que as esperanças podem ser encarnadas, desfrutadas, e celebradas, porém como primícias, como aperitivo de algo ainda por vir. (MOREIRA, 2012, p. 105).

No caminho inverso do mágico e da criança, o indivíduo moderno é sempre definido através de suas funções e papéis sociais, os quais, por sua vez, são delimitados pela estrutura dominante do poder. “O melhor de todos – seja homem, máquina ou sistema social – é aquele que produz o maior número de objetos. E o grau de auto-realização (segundo esta “madura” filosofia humanística) mede-se pela capacidade de consumo.” (ALVES, 2006, p. 97). Nessa configuração antropológica, o ser humano aparece como um ser unidimensional, mas o humano não é um meio para nada. A vida humana não nos foi dada como um meio para algo além dela mesma. Daí porque nossa estrutura civilizatória é avaliada, por Alves, como o túmulo da vida, e, por conseguinte, essa estrutura procura, por todos os meios, decretar a futilidade da experiência lúdica.

Dessa forma, observamos que a relação educação-espiritualidade é caracterizada, dentre outros aspectos, pela potência formativa da imaginação que nos permite um acesso à experiência da criatividade. Essa capacidade de

projetar outros mundos, em Rubem Alves, é materializada pela construção de utopias que despertam nosso olhar crítico da realidade pedagógica.

A partir dessa atitude de transvaloração das ideias e dos pensamentos enraizados na cultura do saber positivista, emerge uma atitude formativa caracterizada por uma espécie de *partos*, ou seja, surge uma experiência de sofrimento que leva o sujeito da educação a habitar novos mundos, leva-o ao movimento de subjetivação que lhe permite (re)pensar o seu agir interior e sua prática com o mundo que o cerca.

É nessa experiência de abertura do agir que é possível pensar a cultura de paz fundamentada na relação educação-espiritualidade. Ela se configura num comprometimento do sujeito da educação com a postura de integralidade do agir formativo, gerando um potente sentido de existir capaz de resistir aos e transcender os sistemas objetivadores da realidade.

Após delimitarmos a perspectiva espiritualista no pensamento pedagógico de Rubem Alves, é necessário avançar nas suas reflexões, a fim de assimilar como o seu discernimento formativo pode ser correlacionado com a discussão da cultura de paz.

Ato criativo como um sentido autêntico de viver numa cultura de paz

Compreender a cultura de paz como um sentido autêntico de viver no contexto do pensamento pedagógico-espiritualista de Rubem Alves consiste num exercício de pensar profundo suas ideias pedagógicas. Essa afirmação ganha maior relevância quando percebemos que sua reflexão é multifacetada por diversos campos do saber, como também ele não tratou do conceito de paz de forma específica. Aprender a experiência da cultura de paz em seu pensamento exige do pesquisador uma tarefa interpretativa de “martelar” suas propostas formativas que ainda não foram pensadas. Sobre isso, o pensador heideggeriano Schneider (2005, p. 128) ressalta: “O fato de ainda não pensarmos provém da circunstância de que isso que deve ser pensado mesmo se desvia (*abwenden*) do homem, de há muito tempo se desviou.”

Nesse sentido, pensar a cultura de paz no contexto da relação educação-espiritualidade em Rubem Alves, dentre outras possibilidades, consiste em despertar no sujeito da educação uma postura ética de transvaloração da

ideia de paz compreendida como dispositivo de poder institucionalizado pelos sistemas de governo da vida contemporânea. Para Rubem Alves a compreensão da cultura de paz se configura numa atitude ética de agir, de formar sujeitos comprometidos com uma postura filosófico-arqueogenealógica⁷ de construir novos mundos.

Essa experiência de construir novos espaços de subjetivação do sujeito da educação provoca em Rubem Alves a emergência de sua educação dos sentidos, a qual desperta a sensibilidade dos educandos. Para essa tarefa, o educador de Boa Esperança (MG) evoca a figura do poeta, o fenômeno da imaginação e a experiência da criatividade, pois, através dessas possibilidades formativas, é possível contemplar a arte de educar que promove uma abertura pedagógica no ser humano, fazendo-o compreender o ato pedagógico para além do limite da utilidade das coisas, dos saberes quantificáveis.

Na educação dos sentidos alvesiana, é possível visualizar a beleza e a alegria de ensinar mobilizadas pela dimensão afetiva da arte de educar. É possível também enxergar o “florido do mundo”, porque o poeta, com sua potência criativo-formativa, indica o caminho do *satori*, isto é, o despertar pedagógico dos sentidos humanos. A educação dos sentidos reclama, portanto, um processo de cultivo sistemático da atenção às nossas experiências mais cotidianas e corriqueiras.

É a partir da educação dos sentidos que emerge a experiência do ato criativo como um sentido autêntico de viver. O fenômeno da criatividade em Rubem Alves provoca no sujeito da educação uma atitude de transvaloração, de transformar o real em prol da possibilidade de criar uma nova experiência de vida espiritualista. (NUNES, 2001; PINHEIRO, 2015).

Mediante essa postura filosófica de desconstrução dos saberes imutáveis, o pensamento espiritualista alvesiano apresenta a dimensão da liberdade materializada no que ele chamou de *homem creator*. Esse sujeito, por seu turno, compreende a educação como uma obra de arte e defende que

⁷ A abordagem arqueogenealógica indica que, na base de nosso agir, inclusive epistêmico, está uma sensibilidade afetiva, uma subjetividade e uma potência desejante anteriores à subjetividade epistêmica. (SEVERINO, 1999).

o ato pedagógico é mobilizado pela *ordo amoris* [caminho ordenado pelo amor].

Assim sendo, o ato criativo permite a emergência de um sentido autêntico de viver numa cultura de paz, na medida em que a pedagogia alvesiana possibilita a criação de espaços de resistência capaz de ressignificar nossa maneira de pensar a tarefa formativa do sujeito da educação na contemporaneidade. A experiência de espiritualidade em Rubem Alves permite compreender a cultura de paz mobilizada por uma educação dos sentidos, na qual a dimensão dos afetos, a capacidade de ressignificar o papel da cultura de paz, o entendimento da paz como um agir integral do ser da educação exprimem uma maneira singular de compreender a arte de educar que defende princípios e atitudes humanistas da cultura como o princípio da liberdade, do respeito à vida e da prática pedagógica da não violência, dentre outras atitudes, que configuram o estatuto formativo da cultura de paz.

Com efeito, essa postura alvesiana encontra ressonância em outras propostas formativas que se preocuparam em compreender a cultura de paz na perspectiva integral do sujeito da educação. A dimensão do afeto, ou seja, a capacidade de compreender as práticas singulares, as atitudes contemplativas do sujeito da educação e a construção de sentido autêntico de vivenciar a cultura de paz põe o pensamento pedagógico-espiritualista de Rubem Alves em sintonia com a experiência formativa da cultura de paz.

Como exemplo trazemos para nossa discussão a perspectiva afetiva da cultura de paz tratada por Herrero (2012), principalmente, na obra: *La educación para la paz desde la filosofía para hacer las paces: el enfoque rem (reconstructivo-empoderador)*. Para ela a dimensão afetiva da paz significa

compreender que a paz tem início em nós mesmos para depois interagir no outro. A paz constitui uma atitude consigo mesmo, com o outro e com o meu diferente. [...] O que interessa é converter o conflito em forma de aprendizagem, pois a transformação de si mesmo depende da nossa vontade, responsabilidade e criatividade para buscar alternativas de superar situações conflituosas. (HERRERO, 2012, p. 258-259, trad. nossa).

A partir dessa passagem, compreendemos como a proposta pedagógico-espiritualista de Rubem Alves apresenta um caminho potente para discutir a

cultura de paz porque atitudes como o agir interior, o fenômeno da criatividade, a compreensão do conflito como uma maneira de aprendizagem e a transformação de si mesmo na experiência formativa são preceitos da arte pedagógica de um educador que defendeu como único problema filosófico realmente sério o fato de “julgar se a vida é digna ou não de ser vivida”. (ALVES, 1982, p. 19-20).

Considerações Finais

Ao investigar a contribuição do pensamento pedagógico-espiritualista de Rubem Alves para a formação de um sentido autêntico do agir educativo, que fundamenta o fenômeno filosófico da cultura de paz no contexto da relação educação-espiritualidade, observamos que, no limite, a elucidação do processo de humanização está a serviço da tarefa de libertação de todos os seres humanos. Trata-se de uma linguagem de esperança que “olha para o futuro” e que incita os seres humanos a aceitarem “o desafio de nomear, criativamente, as possibilidades ainda ausentes da própria humanização” (MOREIRA, 2012, p. 13), transcendendo a história e a recriando como história de liberdade.

O fato é que sua reflexão educacional nos apresenta um discurso antropológico de caráter contracultural (BRASIL, 2013), e diríamos mesmo contraintuitivo, tendo em vista que sua análise sobre o processo de humanização guarda convicções espirituais profundas, configuradas ainda em suas reflexões teológicas, englobando questões como liberdade, criatividade, imaginação, jogo, utopia, sonhos, artes, culinária e erótica. Ele usa uma linguagem, portanto, que se afasta intencionalmente de qualquer definição abstrata acerca da essência humana, mas que não nega o valor e o papel da transcendência implicada e movente dos processos de formação do agir criativo.

Ao tocarmos esta questão espantosa da sua espiritualidade, nossa reflexão chegou à sua conclusão derradeira: a criatividade, a imaginação, a transvaloração das ideias imutáveis e a perspectiva afetiva do educador são dimensões do espaço formativo do sujeito da educação que emergem no agir em prol de uma cultura de paz. Essa, por sua vez, expressa a potência da

formação humana que compreende a paz a partir de uma postura integral do ser humano preocupado com valores como a não violência, a singularidade do sujeito da educação, a tolerância, a solidariedade, dentre outros princípios emancipativos da concretude humana.

Por fim, a espiritualidade emerge, nesse contexto de cultura de paz, como experiência profundamente enraizada no sujeito, uma experiência de caráter formativo e simultaneamente ético-estético-lúdico-poético. Como resultado, Rubem Alves vislumbra um sentido radical para o ato docente. Educar para a paz é a alegria de viver pelo amor.

Referências

AGAMBEN, G. *Infância e história*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2005.

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. São Paulo: apirus, 2000.

ALVES, R. *A Theology of human hope*. Washington: Corpus Books, 1969.

_____. *A gestação do futuro*. Campinas-SP: Papirus, 1986.

_____. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

_____. *Da esperança*. Campinas: Papirus, 1987a.

_____. *O poeta, o guerreiro, o profeta*. Petrópolis: Vozes, 1992.

_____. Sei que a vida vale a pena. *Tempo e Presença*, n. 224, out./nov. 1987b.

_____. *Estórias de quem gosta de ensinar*. São Paulo: Ars Poetica; Speculum, 1995.

_____. *A alegria de ensinar*. São Paulo: Ars Poetica; Petah, 1994.

_____. *A alegria de ensinar*. Campinas: Papirus, 2001.

_____. *Por uma educação romântica*. Campinas: Papirus, 2002.

_____. *Conversas sobre a educação*. São Paulo: Verus, 2003.

_____. *Espiritualidade*. Campinas: Papirus, 2004.

_____. *Vamos construir uma casa? Doze lições para a educação dos sentidos*. Campinas: Papirus, 2006.

_____. *A pedagogia dos caracóis*. São Paulo: Verus, 2010.

_____. *Educação dos sentidos e mais*. Campinas-SP: Verus, 2011.

- BRASIL, D. P. *Antropologia e educação: raízes contraculturais do pensamento pedagógico de Rubem Alves*. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- CALDAS, C. A polifonia e o ipê-amarelo: anotações sobre o “primeiro” Rubem Alves como leitor de Dietrich Bonhoeffer. *Revista de Estudos Teológicos*, São Leopoldo, v. 54, n. 2, p. 271-283, jul./dez. 2014.
- CAMPOS, L. S. O discurso acadêmico de Rubem Alves sobre “protestantismo” e “repressão”: algumas observações 30 anos depois. *Religião & Sociedade*, v. 28, n. 2, p. 102-137, 2008.
- CARVALHO, A. F. *Foucault e a função-educador*. Ijuí-RS: Ed. da Ijuí, 2014.
- CERVANTES-ORTIZ, Leopoldo. *A teologia de Rubem Alves: poesia, brincadeira e erotismo*. Campinas-SP: Papirus, 2005.
- DAMIANO, G. A. *O mestre do jogo: Rubem Alves*. 1996. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- FOUCAULT, M. *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo: M. Fontes, 2004.
- _____. *Segurança, território, população*. São Paulo: M. Fontes, 2008.
- FREITAS, A. S. de. O Cuidado de Si como articulador de uma nova relação entre educação e espiritualidade. In: RÖHR, F. (Org.). *Diálogos em educação e espiritualidade*. Recife: Ed. da UFPE, 2010a.
- _____. A relação subjetividade e liberdade como Matriz da Noção de Espiritualidade. In: RÖHR, F. (Org.). *Diálogos em educação e espiritualidade*. Recife: Ed. da UFPE, 2010b. p. 223-241.
- _____. O que caracteriza um pensamento ou um pensador (pre)ocupado com a espiritualidade? In: RÖHR, F. (Org.). *Diálogos em educação e espiritualidade*. Recife: Ed. da UFPE, 2010c. p. 341-373.
- GADOTTI, M. *História das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2003.
- _____. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática, 1987.
- GALLO, S. Modernidade/pós-modernidade: tensões e repercussões na produção do conhecimento em educação. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3, p. 551-565, 2006.
- _____. Repensar a educação: Foucault. *Educação & Realidade*, v. 29, n. 1, 2004.
- GOMIDE, D. C. *Rubem Alves e o pensamento educacional liberal: aproximações*. 2004. 161 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.
- HERRERO, R. S. *La educación para la paz desde la filosofía para hacer las paces: el modelo reconstructivo-empoderador*. 2012. 534f. Tese (Doctorado Internacional em Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo) – Universitat Jaume I, Castellón, 2012.
- LALANDE, A. *Vocabulário técnico e crítico da filosofia*. São Paulo: M. Fontes, 2010.

- LOZANO-GUILLÉN, C. *Colômbia: el nuevo país está en marcha*: Bogotá: Ocean Sur, 2014.
- MALINOWSKI, B. *Magic, science and religion*. Boston: Beacon Press, 1948.
- MARTÍNEZ-GUZMAN, V. *Podemos hacer las paces: reflexiones éticas*. Bilbao-ESP: Desclée De Brouwer, 2005.
- MOREIRA, C. M. N. *Educação, utopia e esperança: uma leitura de Rubem Alves*. 2012. Tese (Doutorado em Teologia) – Universidade Católica Portuguesa, Porto (Portugal), 2012.
- NOBRE, R. F. Nietzsche and the stylization of a character. *Trans/Form/Ação*, v. 29, n. 2, p. 181-202, 2006.
- NODARI, P. C.; CESCÓN, E. *Filosofia, ética e educação: por uma cultura de paz*. São Paulo: Paulinas, 2011.
- NIETZSCHE, F. *A filosofia na era trágica dos gregos*. Hedra, 1998.
- NUNES, A. V. (Org.). *O que eles pensam de Rubem Alves e de seu humanismo na religião, educação e poesia*. Caldas (MG): Paulus, 2007.
- _____. *Rubem Alves e a educação dos sentidos: um estudo dos seus pressupostos filosóficos e pedagógicos*. 2001. 430 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação/Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- PAGNI, P. A. Entre a modernidade educacional e o modernismo: um ensaio sobre a possibilidade de uma filosofia da educação como arte de superfície. In: SEVERINO, A. J. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- PINHEIRO, W. D. *O pensamento Pedagógico-Espiritualista de Rubem Alves e sua Contribuição à Formação Humana do Educador na Contemporaneidade*. 2015. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – UFPE, Recife, 2015.
- RÖHR, F. (Org.). *Diálogos em educação e espiritualidade*. Recife: Ed. da UFPE, 2010.
- _____. Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da educação. *Proposições* – Revista da Unicamp, n. 1, p. 51-70, 2007.
- SEVERINO, A. J. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- _____. *O que eles pensam de Rubem Alves*. São Paulo: Instituto Rubem Alves, 2012. Acervo Cultural. Disponível em: <<http://www.rubemalves.com.br/oquepensam.php>>. Acesso em: 2 out. 2012.
- SOLOMON, R. C. *Espiritualidade para céticos: paixão, verdade cósmica e racionalidade no século XXI*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- VEIGA-NETO, A. *Foucault & a educação*. São Paulo: Autêntica, 2003.

* * *

Wellington Duarte Pinheiro

Desenvolveu sua trajetória formativa na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) onde se graduou em Ciências Sociais. Mestrado em Educação. Doutorado em Educação. Atualmente trabalha com os seguintes temas: formação humana, Rubem Alves, pensamento pedagógico-espiritualista de Rubem Alves, Educação Ambiental, redes sociais, ensino de Sociologia e abordagens antiutilitaristas.

Alexandre Simão de Freitas

Doutor em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/ UFPE). Coordena o GT 17 – Filosofia da Educação da Anped (2013-2017) e a Oficina de Pensamento “Poéticas do Cuidado e Ontologias da Resistência”. Pesquisa a ética do cuidado de si formulada nos cursos finais de Michel Foucault, no Collège de France, e a crítica antiutilitarista desdobrada do *Ensaio sobre a dádiva*, de Marcel Mauss.

A construção da identidade na ação como possibilidade para a cultura de paz

Roberta Lopes Augustin
Pedro Paulo da Silva
Ulisses Bisinella

Apresentação

Este capítulo relata um estudo sobre as imbricações entre ação, identidade, projetos educativos voltados à autonomia e ao diálogo como uma possibilidade para a cultura de paz. Desse modo, inicia-se a sua compreensão como um local privilegiado que abrange inquietudes e, conseqüentemente, a análise dos pontos de transformação da sociedade contemporânea. A cultura de paz, constituindo-se como uma teia de diferentes dimensões que expõe um cenário de intersubjetividade contemporânea nas suas múltiplas particularidades, pois se apresenta através de sua pluralidade.

Compreende-se, dessa forma, que a *Cultura de Paz* é uma alternativa formada pela diversidade de seus atores, a qual delinea e é delineada pela intersubjetividade vivida, configurando e reconfigurando as ações. Diante dessa perspectiva, a premissa inicial é entender a cultura de paz como um campo rico de discussões que apresenta um campo de possibilidades. (VELHO, 1994). Desvelar esse espaço que ela articula é o objetivo deste ensaio, que terá a sua delimitação descrita com a pretensão de compreender as diferentes relações, manifestações e expressões proporcionadas pela contemporaneidade, mas que, no entanto, delimitam a construção de espaços de observação imersos em contextos repletos de especificidades e peculiaridades.

Logo, essas são produtoras de fenômenos instigantes que impulsionam para diferentes discussões do cotidiano e, conseqüentemente, ilustram suas implicações na compreensão do social. Posicionam, assim, o mundo vivido no centro da discussão, de modo a esquadriñar, no conceito de compreensão, o instrumento fundamental para abordar a experiência humana no mundo.

Nesse sentido, a construção da identidade está no processo, conseqüentemente, a ação é o ponto central da atividade educativa, por meio da autonomia e do diálogo. Portanto, a construção dos processos identitários

não significa um reencontro com espaços já balizados, mas oportunidades de reflexividades vinculada à experiência vivida.

Esse cenário se constitui de diferentes esferas materiais e imateriais, construído que foi e transformado firmemente pela cultura. É esse panorama que vai delinear dessemelhantes fenômenos e aprofundar compreensões da contemporaneidade em suas distintas esferas. De acordo com Alfred Schutz (1979), os atores do cenário social vivem num mundo de cultura e natureza, acessível a todos intersubjetivamente.

A conjectura esboçada até este momento evidencia o contexto teórico no qual está inserido este ensaio, que tem como premissa averiguar as imbricações e interações produzidas entre ação, identidade e projetos educativos para execução da Cultura de Paz.

Imbricações entre o fenômeno, a ação e a identidade na ação

A proposta inicial do texto é pensar a implantação de projetos educativos, a partir da autonomia e do diálogo, como um processo de produção de uma ação que baliza o processo de identidade, que é definido pelas negociações entre os atores e os agenciamentos à idealização e realização de projetos educativos para a Cultura de Paz. Para esse desenvolvimento, é necessária uma abordagem a partir das considerações fenomenológicas, como um estudo dos fenômenos, identificando como fenômeno tudo aquilo que se manifesta, se revela, se mostra ao ator, visando ao significado da experiência vivenciada, desvelando como os atores constroem e reconstroem seu mundo cotidiano, enfim o estudo das essências.

O panorama até aqui ilustrado permite perceber a interface teórica e enfatiza a concepção de *identidade na ação*, tomando-se por base as orientações do teórico George Herbert Mead, que fundamenta a identidade como um processo continuamente reflexivo – os indivíduos interagem a partir do significado que possuem do mundo social e de si próprio –, sendo constituidor de um *self*, que, como primordialmente social, só ocorre no campo da experiência: “É impossível compreender a pessoa fora da experiência.” (1993, p. 172, tradução nossa).

Também se constitui como uma dualidade interdependente entre o *eu* e o *mim*, e Mead concentra sua investigação na capacidade que o *self* tem de introjetar os valores e as regras sociais. De acordo com o autor, o ato de pensamento faz intervir nos dois polos. O pensar, para Mead (1993), é uma ação mediante a qual os indivíduos tomam consciência de si mesmos e se reconhecem socialmente. Outra particularidade dessa reflexão é a perspectiva sobre o pensamento, que coloca como objeto do indivíduo o próprio sujeito. Dessa forma, identifica que o *self* traz esse trânsito e comporta essa discussão justamente pela sua reflexividade, porque, no momento em que o ser humano apresenta a capacidade de interagir consigo mesmo, determina também a existência da reciprocidade do *eu* e do *mim*, da dualidade do *self*. Assim, o processo de significação de si é resultado da diferença individual e do jogo de significações que se forma nas interações e permite generalizar as atitudes dos outros.

Na concepção de Mead (1993), então, tais atitudes e atividades são incorporadas nos indivíduos à medida que constituem relações significativas com outros indivíduos (o *outro* significante), de forma a adotar a atitude desse *outro* como resposta à sua própria ação, refazendo-se, assim, como interação significativa. Na medida em que tais interações significativas se projetam em uma organização mais ampliada, na qual um conjunto de indivíduos exerce seus papéis em conformidade com o desempenho dos demais, forma-se “*outro* generalizado” (ou *outro* organizado). (MEAD, 1993, p. 221). Ocorre, assim, a sintetização das diferentes situações cotidianas encontradas pelos indivíduos nos processos de sociabilidade que compõem o *self* – o que confirma as próprias possibilidades de ação, tornando-se social. Dito de forma geral, o *self* não existe sem o *nós*.

Mead (1993) ainda indica que, nas interações significativas de um indivíduo com seus *outros* se estendem também as possibilidades não humanas, de forma a reconhecer uma inteligência não reflexiva nos objetos com os quais se interage. Nesse ínterim, a concepção de projeto elaborada por Schutz auxilia a entender que todo projeto é sempre de ação e, enquanto for motivado por propósitos produz “efetuações (*performances*) [...na forma de] ações e manifestações”. (1974, p. 86).

Gilberto Velho esclarece que

Alfred Schutz desenvolveu a noção de projeto como “conduta organizada para atingir finalidades específicas”. Embora o ator, em princípio, não seja necessariamente um indivíduo, podendo ser um grupo social, um partido, ou outra categoria, creio que toda a noção de projeto está indissoluvelmente imbricada à ideia de indivíduo-sujeito [...]. A consciência e valorização de uma individualidade singular, baseada em uma memória que dá consistência à biografia, é o que possibilita a formulação e condução de projetos. Portanto, se a memória permite uma visão retrospectiva mais ou menos organizada de uma trajetória e biografia, o projeto é a antecipação no futuro dessas trajetória e biografia, na medida em que busca, através do estabelecimento de objetivos e fins, a organização dos meios através dos quais esses poderão ser atingidos. A consciência do projeto depende da memória que fornece os indicadores básicos de um passado que produziu as circunstâncias do presente, sem a consciência das quais seria impossível ter ou elaborar projetos [...]. O projeto e a memória associam-se e articulam-se ao dar significado à vida e às ações dos indivíduos, em outros termos, a própria identidade. (1994, p. 101).

Schutz (1974) afirma que a interdependência nas relações da vida cotidiana traz consigo uma carga de conflitos inevitável, devido à sua subjetividade. Porém, é preciso compreender que não é uma soma de conceitos definidos que analisa as singularidades em seu mundo, mas uma investigação das típicas construções que incorporam essas singularidades.

Para tanto, Schutz (1974) concentra-se em alguns pontos específicos: o primeiro indica que os atores interagem a partir de percepções pré-constituídas no caminho percorrido, ou seja, dos acontecimentos do passado; o segundo destaca a contínua movimentação social e atenta à constante significação dos atores sobre suas ações; o terceiro ponto enfatiza o conhecimento à mão que define as estruturas da vida cotidiana; já o quarto ponto se refere às construções desenvolvidas para uma contínua reflexão sobre suas características e que tem como objetivo a liberdade de se reinterpretar a partir de uma observação permanente; no último ponto, o autor defende a reciprocidade, garantindo a propriedade que estabelece as relações entre as experiências e as ações subjetivas. Dessa maneira, afloram-se os níveis de significatividade dos atores envolvidos em determinada situação, o que afirma que a análise dos projetos implica uma “definição de situação”.

No caso da Cultura de Paz, cogita-se de que os projetos educativos têm sua definição situacional centrada nos marcadores descritivos, por meio da dialogicidade e através da autonomia e do diálogo para o seu desenvolvimento; é conseqüentemente, são como registros de uma “coletividade de espaço”. (SCHUTZ, 1974, p. 46).

As fontes científicas que constroem essa reflexão têm como escopo a descrição de vivências de diferentes atores a partir da pluralidade. Essa interlocução tem como base uma análise fundamentada em considerações fenomenológicas, a qual viabiliza a concepção da intersubjetividade como orientadora da compreensão dos diferentes espaços que a Cultura de Paz proporciona. Para tanto, o conceito de intersubjetividade é situado a partir da obra de Schutz.

A categoria, em geral, se refere (especialmente em termos cognitivos) ao que é comum a vários indivíduos. Na vida diária, uma pessoa toma a existência de outras como pressuposta. Ela raciocina e age na hipótese de que esses *outros* são basicamente pessoas como ela própria, imbuídos de consciência e vontade, desejos e emoções. O conjunto das experiências, no decorrer da vida de uma pessoa, confirma e reforça a convicção de que, em princípio, em circunstâncias *normais*, pessoas em contato umas com as outras, pelo menos na medida em que são capazes de lidar umas com as outras com sucesso, se *compreendem* mutuamente. Os fenomenologistas colocaram o problema da intersubjetividade. Em termos da psicologia fenomenologista, esse problema pode ser subdividido em duas questões: 1) Como se constitui em minha mente o *outro eu* como um *eu* com as mesmas características (eidéticas); 2) Como é possível a experiência de um intercâmbio com outro eu, ou como se constitui a experiência de minha *compreensão* de *outro* e da *compreensão* dele de mim? (SCHUTZ, 1979, p. 312).

Nesse sentido, Simmel (2006) também contempla essa expectativa de pensamento, quando analisa que não é a vida do indivíduo (entendido como ator) o foco da interpretação, mas a realidade a partir delas; conseqüentemente, os conhecimentos construídos por intermédio do indivíduo, ou mesmo pelo coletivo, são delimitados a partir do propósito desse conhecimento. Assim, define o social reconhecendo que os atores elaboram relações de interdependência ao estabelecerem interações sociais

de reciprocidade; formulam, ainda, o que o autor chama de sociações.¹ Portanto, o pensar social na obra de Simmel é conceber que não existem fronteiras ou limites, pois são difusos e transitórios. O que se verifica, entretanto, é reconhecer o social como um processo dinâmico do acontecer. Nesse viés teórico, Schutz define que ação é

[uma] conduta humana que pode consistir em atividades físicas palpáveis, em atividades da mente, em falta de ação deliberada, ou em tolerância intencional das ações dos outros. Em todos os casos, porém, a conduta humana só é considerada ação quando e na medida em que a pessoa age e atribui à ação um significado e lhe dá uma direção que, por sua vez, pode ser compreendida como significante. Essa conduta intencionada e intencional torna-se social quando é dirigida à conduta de outros. Isso, em resumo, é a concepção de Weber do significado subjetivo como critério de importância fundamental para a compreensão da ação humana. Foi essa concepção que fez Schutz ver na teoria da ação de Weber uma ponte que lhe permitiria passar do reino da Fenomenologia para o da Sociologia (p. 9), [...] uma ação, enquanto conduta consciente, é distinta de qualquer outro tipo de conduta primeiro, devido à existência de uma linha de ação, o “projeto” da ação, seu plano operacional. Esse projeto, segundo Schutz, e também John R. Dewey, é um “ensaio dramático da ação futura”; a ação planejada é imaginada ou fantasiada como se já tivesse sido terminada. Os projetos se baseiam, é claro, no conhecimento dos fatores envolvidos, e esse conhecimento pode ser de vários níveis: pode ser bem preciso e detalhado, ou pode existir na forma de um esboço relativamente vago. Em qualquer dos casos, são diferentes do resultado real da ação: a execução de uma ação sempre acrescenta coisa ao projeto ou o modifica. (SCHUTZ, 1979, p. 27).

Nessa perspectiva, compreende-se a ação conforme Schutz (1979), pois a contemporaneidade tem como característica proporcionar a identificação de diferentes espaços de interação social, a qual viabiliza diferentes projetos de cunho educativo para o desenvolvimento da Cultura de paz e, conseqüentemente, influenciam na dinâmica social. É a partir desse cenário que o conceito de identidade se desenvolve, parafraseando José Rogério Lopes (2002).²

¹ O conceito de *sociação* desenvolvido pelo autor tem como objetivo orientar as formas pelas quais os atores sociais se relacionam. Mas é importante ressaltar que o autor argumenta que tanto as relações de interdependência e as interações sociais nem sempre representam a convergência de interesses entre os atores sociais.

² Neste artigo o autor pontua alguns caminhos significativos à compreensão da categoria *identidade*, e, refletindo a partir dos pressupostos epistemológicos, discorre sobre a concepção do conceito de identidade, seus diferentes períodos históricos e sua influência na aplicação conceitual; conseqüentemente, atenta para o uso desse conceito nas diferentes searas do conhecimento.

A categoria *identidade* é uma daquelas categorias que (se) permite atravessar vários campos do saber, sem, necessariamente, firmar as especificidades de algum deles; necessita das contribuições desses campos para se tornar universal, sem afirmar, contudo, as singularidades, com as quais se manifesta, nas ciências; admite metamorfoses, como admite adjetivações, ou seja, mudanças substantivas e mudanças adjetivas, históricas e contextuais. (LOPES, 2002, p. 20).

Para essa concepção, a identidade é percebida como produto da socialização, com a qual o indivíduo se envolve em diferentes esferas interligadas. O conceito de *identidade* tem uma longa trajetória que atravessa períodos históricos e legitima sua importância como categoria de análise e, conseqüentemente, baliza interpretações e sustenta indicadores para constantes investigações sociais de diferentes áreas do conhecimento. Tal façanha é permitida devido à sua natureza transversal e complexa.

Mead (1993) problematiza as ações interpessoais compreendendo o ser humano como possuidor de um *self* e, portanto, as mesmas compõem um comportamento autorreflexivo no processo de interação social. Para o autor, a capacidade cognitiva do ser está expressa na subjetividade das relações sociais e é na coexistência do *eu* e do *mim* que o *self* se elabora. O *mim*, enquanto uma adaptação do ser no mundo organizado, consciente do seu pertencimento a um grupo social, age a partir das limitações desse grupo; o *eu* funciona como uma representação imaginativa processual que se conscientiza por meio de sua ação.

Assim, o *eu* instiga a reflexão do *mim*, proporcionando a ação consciente do ser na sociedade, e sua inter-relação permite um espaço reflexivo permeado nos atos sociais e configurado na essência do *self*. Soma-se, ainda, o processo de reconhecimento, reconhecimento de nós mesmos por meio dos outros e, também, o reconhecimento do *outro*. Desse modo, para Mead (1993), o *outro* significativo está nas frequentes relações de interação com as mesmas pessoas, que, dessa forma, estabelecem um elo emocional mais intenso. Já o *outro* generalizado é a forma como os processos sociais orientam as ações individuais, pois o *outro* generalizado é a sociedade atuando na pessoa, ou seja, é o grupo social organizado.

Além de Mead (1993) e Schutz (1979), os aportes teóricos que sustentam a discussão da identidade vista como processo, também podem ser encontrados em outros autores, tais como: Peter L. Berger e Thomas Luckmann (1973), José Rogério Lopes (2002), Erving Goffman (1980, 1985), Gilberto Velho (1994). Os autores identificam que a identidade é um produto do processo de socialização, que é realizado na interação social.

Portanto, a interação ocorre no cotidiano e tem como cenário uma espiral reflexiva entre o micro e o macro; contempla, dessa forma, um processo contínuo. Recordando Simmel (2006), qualquer forma de interação entre seres humanos deve ser considerada uma forma de *sociação*. O autor enfatiza que “o ser humano como um todo é visto como um complexo de conteúdos, possibilidades sem forma; com base nas suas motivações e interações do “estar-no-mundo mutante”, modela a si mesmo como uma forma diferenciada e com fronteiras definidas. Para o autor, a *sociação* ocorre em todos os contatos sociais, sempre pensados a partir do plural, pois caracterizam a mobilidade e a dinâmica das interações sociais.

Nas mais complexas dimensões conceituais dos processos de socialização, alguns pontos são cruciais, tais como: o ser humano individual, suas interações no meio social, assim como as diferenças manifestadas nas suas relações. Esses pontos são necessários para uma análise de acordo com um modelo reflexivo de socialização. Atenuam como os seres humanos constituem suas necessidades, interesses, qualidades, capacidades, habilidades e competências na composição da ação e de seus tencionamentos com os limites sociais, expectativas e costumes de dada conjuntura social. (SIMMEL, 2006).

Nesses contextos, estão alocados aspectos multidimensionais, intersubjetivos da construção dos processos de desenvolvimento da comunicação, dos processos identitários e das interações com o *outro*. A partir de uma abordagem simmeliana, o ponto de partida da discussão teórica dos processos de socialização são as interdependências das relações que se refletirão nas interações sociais, pois para Simmel (2006), o mundo social é um todo relacional e se constitui nas relações em processo. Desse modo, a *sociação* é interação, entendendo que as formas de *sociação* são formas de interação. Cada relação, na sua diversidade de significados,

colabora para a constituição da organização da vida em sociedade, e, para Simmel, a sociedade nada mais é do que o conjunto dessas interações.

Mead (1993) elucida o conceito de socialização a partir do desenvolvimento do *self*, por meio de tensões com seu ambiente. Para Schutz (1979), o processo de socialização é carregado de ações definidas por projetos a partir do conhecimento à mão. A situação biográfica determinada será a base da constituição de um processo identitário, enfatizando o cuidado em perceber as diferentes condições de socialização que proporcionam ou delimitam o desenvolvimento do processo de construção da identidade.

Somando a essa abordagem, Velho (1994) alerta à produção de situações que os atores desenvolvem na diversidade dos contextos em que estão inseridos, ou seja, é importante analisar o trânsito produzido pelos atores tanto no mundo prático como na sua própria autorrepresentação. Assim, Velho esclarece:

Não estamos lidando apenas com contextos sociais diferentes, mas com distintos planos e níveis de realidade socialmente construídos [...]. Faz parte da competência normal de um agente social mover-se entre províncias de significado e ser capaz de passar, por exemplo, do mundo do trabalho para o reino do sagrado. Mas as fronteiras entre essas provinciais podem ser mais tênues ou singelas e os trânsitos menos solenes e pomposos. Essa permanente latência implica o que poderíamos chamar de potencial metamorfose [...]. O repertório de papéis sociais não só não está situado em um único plano, mas sua própria existência está condicionada a essas múltiplas realidades. (1994, p. 29).

Para as peculiaridades do conceito de identidade é importante salientar a observação feita por Manuel Castells (2008), que delinea a identidade como fonte de significado e experiência definida pelos próprios atores. Com o intuito de instigar reflexões sobre o constructo da identidade como construção social, Castells pontua:

A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para que isso acontece. A construção de identidades vale-se da matéria-prima fornecida pela história, geografia, biologia, instituições produtivas e reprodutivas, pela memória coletiva e por fantasias pessoais, pelos aparatos de poder e revelações de cunho religioso. (2008, p. 23).

Outra característica da conceituação de identidade está na concepção de continuidade do processo de construção da identidade, que caracteriza um processo incompleto a partir da fluidez do mundo gerado na modernidade, como afirma Zygmunt Bauman (2005, p. 95): “A facilidade de se desfazer de uma identidade no momento em que ela deixa de ser satisfatória ou deixa de ser atraente pela competição com outras identidades mais sedutoras.” As movimentações teóricas em torno da identidade na contemporaneidade reiteram alguns pontos nodais.

Castells (2008) afirma que quem constrói a identidade coletiva e para quem essa é construída são os determinantes do conteúdo simbólico da identidade, e seu significado para os que com ela se identificam ou se excluem. Isso possibilita a compreensão de que um dos focos desse processo é a identidade do projeto, no qual os atores constroem uma nova perspectiva de identidade capaz de reposicionar o ator no contexto em que está inserido, representado num ideal a ser alcançado.

Ainda nesse movimento, Stuart Hall (2006) destaca a perda do “sentido em si”, nomeada pelo autor como o deslocamento ou descentração do sujeito, compondo uma “crise de identidade”. Portanto, se o mundo é pós-moderno, é necessário negar qualquer concepção fixa de identidade. Assim, a identidade é móvel, formada e transformada em um processo contínuo por meio de relações e trânsitos culturais.

Visando a essa mobilidade e às suas peculiaridades, Milton Santos (2005) afirma a necessidade de investigar os lugares a partir das possibilidades de interação, pois é a partir do lugar que a identidade vai se apropriar da dimensão simbólica e material, combinando matrizes globais, nacionais, regionais e locais. Indubitavelmente, a identidade está intimamente relacionada ao lugar, e esse orienta o olhar do ator sob sua posição no mundo em uma contínua construção social.

Diante dessa construção de significados sobre o conceito de identidade, há uma convergência entre os pesquisadores acerca da centralidade da investigação científica desse conceito, isto é, há um conjunto de alterações contemporâneas que permite identificar, nas peculiaridades do processo de construção da identidade, os critérios identitários, produtores de espaços

intersubjetivos, e esses são o ponto central à elaboração de projetos educativos que tenham como objetivo a cultura de paz.

Situar as problematizações da identidade nesses territórios epistemológicos se justifica e adquire relevância pela intenção de compreender a identidade no contexto de projetos educativos como um processo dinâmico e relacional, por meio da interação dos atores nas diferentes esferas da ação e da situação biograficamente determinada, considerando o caráter processual do conceito de identidade e os seus critérios identitários, de acordo com sua apropriação a partir da forma como os atores aceitam ou recusam a sua participação nas esferas de ação, estruturando, dessa forma, projetos educativos fundamentados que proporcionem a cultura da paz como premissa de todos os seus objetivos educativos.

Portanto, o processo de identidade tem como pressuposto a concepção de que as dimensões individual e coletiva é indivisível, e, para tanto, a identidade nunca é dada, mas construída e reconstruída a partir da compreensão da identidade *para si* e da identidade *para o outro*. Esses processos de inter-relação por meio de processos educativos têm sua identidade nas ações construídas por meio da autonomia e do diálogo, fundamentais para a construção da cultura de paz.

Sobre a autonomia e o diálogo

A cultura de paz atua na prevenção e na resolução de conflitos de forma não violenta num processo de construção social, baseado no diálogo e na liberdade de escolha. De modo geral, ela está baseada em princípios básicos como a tolerância, o respeito à vida e os direitos individuais. A questão do direito individual está condicionada ao processo de construção da liberdade, e não simplesmente como escolhas aleatórias imediatas, mas como responsabilidade pelas consequências das ações.

O processo de construção da liberdade está condicionado ao processo de Educação, instância que atua de modo direto na reflexão e organização social, ou melhor, uma educação que desvestida da roupagem alienada e alienante, mas uma força de mudança e de libertação.

Não há uma cultura de paz concreta se não há opções autônomas, condicionadas ao processo de libertação das amarras sociais, tais como a violência, a indiferença e o ódio. Assim, “a opção, por isso, teria de ser, também, entre uma ‘educação’ para a ‘domesticação’, para a alienação, e uma educação para a liberdade. ‘Educação’ para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito”. (FREIRE, 2014, p. 52).

A proposta de Paulo Freire é pensada numa perspectiva que anteriormente assume o ser humano como livre, em sua vocação ontológica, associada à capacidade de transformar o mundo. No texto *Pedagogia do oprimido*, a argumentação assume a tese de que o sujeito oprimido é aquele que não consegue decidir algo por si mesmo, ou seja, que sempre está condicionado às escolhas e decisões de outros. (LOSS; VON ONÇAY, 2013).

A definição de oprimido em Freire (2014) não assume somente uma crítica ideológica ao sistema social, mas a um modo de ser do sujeito que atinar uma posição de incapacidade, que, de certa forma, está condicionada ao ser-no-mundo. A visão ampliada de autonomia caracteriza a identidade da ação para uma cultura de paz, condicionada aos seus processos adjacentes, tais como a resolução de conflitos de forma não violenta, a abertura para a solidariedade e o combate de qualquer forma de ódio.

Pelos processos educativos, é possível libertar o oprimido, desenvolver a sua autonomia, dando-lhe domínio de sua história e de sua cultura. No caso de o sujeito não aceitar essa liberdade, isso pode gerar manifestações de violência e ódio, próprios dos que desconhecem os efeitos nocivos de uma sociedade baseada no medo e na coerção social de forma violenta. Diz Freire:

Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da cultura. (2014, p. 58).

O conceito de *oprimido* empregado neste estudo não tem um caráter ideológico, mas representa uma condição de ser de um sujeito que ainda não conseguiu abrir-se à liberdade. O oprimido tem um papel passivo na teia social, e suas ações não representam escolhas pessoais ou decisões sobre o

seu futuro, uma vez que se sente servo. Essa servidão aqui mencionada trata precisamente de sua visão de mundo, de sua visão sobre o futuro que acontecem independentemente das suas ações. (FREIRE, 2014).

Além de uma forte carga ideológica, o conceito de *oprimido* em Freire também reflete a negação do ser humano em “ser mais”, ou seja, a condição de negação da liberdade de escolha, decisão, conduta ou modo de vida dos sujeitos socialmente vinculados. Essa situação de suspensão das decisões e do comportamento podem ser apresentadas socialmente, como a miséria, a desigualdade social e a exploração do trabalho, mas também a negação de seu caráter criativo e criador.

O oprimido, para Freire (2014), também se situa num mundo mágico e mítico, em que a vida é governada por um destino, e as ações e seus efeitos são fruto de uma sina, de uma vontade divina, quase inacessível antecipadamente. Ao mesmo tempo, as ações concretas são percebidas como independentes da vontade, mas fruto de questões externas, algo como a menoridade diante do esclarecimento racional do mundo. Essa visão de mundo está próxima do fatalismo, no qual o que acontece sempre é o que deve acontecer, sendo, portanto, algo imóvel.

O conceito de autonomia em Freire (2014) sempre é pensado como passagem da heteronomia, que é o momento em que o sujeito obedece a ou segue regras externas, sem sentido e desconhecidas racionalmente. Em resumo, por autonomia compreende-se uma condição social e historicamente definida de uma pessoa ou pessoas que se libertaram de opressões que anulam sua liberdade, ou que anulam a sua ação. A condição de não superação dessas opressões é a incapacidade de fazer frente aos elementos culturais, econômicos, religiosos, políticos, dentre outros, a que os sujeitos estão expostos e que decidem sua condição de vida, ou seja, a construção de sua identidade em vista da cultura de paz.

O envolvimento do diálogo no processo educativo é aqui conceituado a partir da Educação Dialógica (Freire, 1987) coloca a dialogicidade como essência da educação e como prática da liberdade. E conseqüentemente o elemento dinamizador na partilha de experiências e na interlocução dos saberes, a dialogicidade permite o avanço para a práxis que se deseja na transformação da realidade: “não é no silêncio que os homens se fazem, mas

na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. (FREIRE, 1987, p. 78). Dessa forma, a dialogicidade é o princípio dos processos de projetos educativos que viabilizam a cultura de paz, para os diferentes cenários contemporâneos.

Os vários projetos educativos que podem ser desenvolvidos para a cultura de paz promovem a articulação coletiva para um engajamento crítico-reflexivo nas comunidades. Tal atitude torna evidente para os atores uma visão diferenciada, transformando em uma atividade de oposição os mecanismos de opressão, aprendem no enfrentamento da realidade a desconstruir os sistemas de ideias e crenças fechados que moldam sua vida.

Nessa perspectiva, essa desconstrução permite a exploração do lugar social dos atores, suas emoções, cognições e vocações, seus relacionamentos, motivações e expectativas de sucesso. O entendimento aprofunda-se à medida que permite olhar o caminho percorrido e ver seu mundo e se dar conta dos condicionamentos presos nesse olhar. O ator é capaz de produzir sua própria experiência, a partir de conflitos cognitivos enfrentados com esforço de toda a corporeidade diante da ação interativa com o *outro* e com o meio.

A ação reflexiva faz com que o organismo todo se modifique, ao se envolver em atividades cada vez mais complexas, por meio da intencionalidade e diretividade do processo de construção dos projetos educativos, pois é na matriz emancipatória e problematizadora que é dinamizada a espiral reflexiva, em ciclos de diagnóstico-planejamento-ação-observação-reflexão-replanejamento-ação. O projeto educativo necessita compreender o processo identitário, para viabilizar a cultura de paz, dinamizando e reestruturando as ações, autorreflexões, reflexões e deliberações dos atores, compreendendo a partir de uma aprendizagem colaborativa, por meio do processo de uma aprendizagem significativa e visando, na construção do pensamento crítico reflexivo, à transformação da realidade em busca de uma sociedade autônoma e emancipada.

Considerações finais

A cultura de paz entendido como um contexto empírico, portanto intersubjetivo, plural e significativo, mostra-se como um caminho subjetivo e

complexo e elabora diferentes cenários de interação, por meio de sociações. (SIMMEL, 1996). Desvela-se como um campo de possibilidades (VELHO, 1994) e, conseqüentemente, um campo de análise social que proporciona uma pluralidade de olhares, tais como: a reflexão acerca da educação contemporânea, a discussão sobre a sociabilidade e sociações, as transformações nela produzidas e as modificações por elas feitas.

Na execução desse ensaio teórico, foi possível verificar o deslocamento que projetos educativos que desenvolvam a cultura de paz provoca em seus diferentes atores. O primeiro ponto a ser observado na elaboração e execução é que os mesmos precisam ter como premissa ser um projeto coletivo, visando, na coletividade, ao seu cenário, tendo como foco incentivar as diferentes estratégias e promover cultura de paz. É importante compreender que cada ator que constitui um projeto educativo necessita de um exercício de reflexividade constante em todas as suas experiências. Essas resultam em construções e reconstruções nos processos identitários coletivos e individuais no mundo vivido, remetendo-os a uma perspectiva intersubjetiva (SCHUTZ, 1979), por meio da sensibilização de uma cotidianeidade focada na cultura de paz.

A imbricação entre identidade, ação e identidade na ação é como um lócus da revelação de ser-no-mundo, é expressa individualmente, mas não se esgota em si. Isso permite enfatizar a dinâmica dos processos temporais e sociais que dão forma a projetos educativos para a cultura de paz, ao mesmo tempo que transformam e constituem a elaboração dos projetos, permitindo distanciar-se de um olhar que atribui uma externalidade ao ator em relação ao mundo vivido.

Dessa forma, sublinha-se a intersubjetividade do mundo vivido, a porosidade de seus fluxos, conexões e implicações analíticas, constituindo-se em temáticas instigantes das interações sociais atuais. Portanto, a construção de uma cultura de paz por meio de projetos educativos precisa ter em vista uma ação projetiva realizada em espaços intersubjetivos. A construção da identidade será feita no mundo vivido dos sujeitos, que precisam decidir-se autônomos e em diálogo com os demais sujeitos presentes no grupo social. A construção do *self* coletivo deverá ser uma ação-projeto voltada aos interesses comuns, ou seja, aos interesses que se voltam a uma cultura de não

violência e de solidariedade, eliminando opções de coerção violenta ou incitação ao ódio.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*. Trad. de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: J. Zaharr, 2005.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Petrópolis – RJ: Vozes, 1973.

CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade: a era da informação*. Trad. de Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2008. v. 2.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1980.

_____. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1985.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LOPES, José Rogério. Os caminhos da identidade nas ciências sociais e suas metamorfoses na psicologia social. *Psicol. Soc.*, [online], v. 14, n. 1, p. 7-27, 2002. ISSN 0102-7182. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822002000100002>>. Acesso em: 10 set. 2016.

LOSS, Adriana Salet; ONÇAY, Solange Toderon von. *Práxis em diálogos com Paulo Freire*. Curitiba: Appris, 2013.

MEAD, G. H. Espiritu. *Persona y sociedad: mind, self and society*. México: Paydós, 1993.

SCHUTZ, A. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu, 1974.

_____. *Fenomenologia e relações sociais: textos escolhidos de Alfred Schutz*. Organização e introdução de Helmut R. Wagner. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1979.

SANTOS, Milton. *Da totalidade ao lugar*. São Paulo: Edusp, 2005.

SIMMEL, Georg. *Questões fundamentais da sociologia*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2006.

_____. *El individuo y la libertad: ensayo de critica de La cultura*. Barcelona: Peninsula, 1996.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1994.

* * *

Roberta Lopes Augustin

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mestre em Integração Latino-Americana pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Especialista em Educação Ambiental pela UFSM. Especialista em História do Brasil. Graduação em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Procuradora e Pesquisadora Institucional. Coordenadora acadêmico-pedagógica na Faculdade Murialdo (Famur). Tem experiência na área de Ciências Sociais, atuando principalmente com os seguintes temas: identidade, ação social, religiosidade, políticas culturais e educação.

Pedro Paulo da Silva

Graduado em História pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Pós-Graduado em História Social pela Faculdade Capivari (Fucap). Gestão escolar e coordenação pedagógica pela Universidade Gama Filho. Mestre em Gestão Educacional pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Diretor acadêmico na Faculdade Murialdo (Famur) – de Caxias do Sul – RS. Coordenador do curso de Pedagogia da Faculdade Murialdo. Coordenador-geral da Ação Social Murialdo. Professor de Sociologia e História da Educação. Em sua trajetória profissional, vem se aprofundando em estudos tendo como enfoque a pedagogia universitária. Atualmente pesquisa a formação dos professores para o magistério superior tendo o enfoque voltado aos professores iniciantes. Investiga também os diferentes modelos e programas de formação docente, bem como a história do Ensino Superior no Brasil.

Ulisses Bisinella

Graduado em Filosofia (Licenciatura) pela União Brasileira de Educação e Assistência – Ubea/PUCRS. Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutorando em Filosofia pela PUCRS. Professor na Faculdade Murialdo (Famur) de Caxias do Sul – RS. Coordenador de estágios, nos cursos de Administração e Recursos Humanos e Apoio à Coordenação Acadêmico-Pedagógica. Tem experiência na área de filosofia com ênfase em ética, atuando principalmente nos seguintes temas: ética, história da filosofia, democracia, política, filosofia geral. Na área de Educação, desenvolve atividades de gestão acadêmico-universitária.

Uma educação para a paz à luz do pensamento freireano

Terciane Ângela Luchese

“Canção Óbvia

Escolhi a sombra de uma árvore para meditar
no muito que podia fazer enquanto te esperava.
Quem espera na pura esperança
vive um tempo de espera qualquer.

Por isso enquanto te espero
trabalharei nos campos e dialogarei com homens, mulheres
e crianças
minhas mãos ficarão calosas
meus pés aprenderão os mistérios dos caminhos
meu corpo será queimado pelo sol
meus olhos verão o que nunca tinham visto
meus ouvidos escutarão ruídos antes despercebidos na difusa
sonoridade de cada dia.

Desconfiarei daqueles que venham me dizer
à sombra daquela árvore, prevenindo
que é perigoso esperar da forma que espero,
que é perigoso caminhar
que é perigoso falar...
porque eles rechaçam a alegria de tua chegada.

Desconfiarei também daqueles que venham me dizer,
à sombra desta árvore, que tu já chegaste
porque estes que te anunciam ingenuamente
antes te denunciavam.

Esperarei por ti como o jardineiro
que prepara o jardim para a rosa
que se abrirá na primavera”.
(Paulo Freire)

“Escolhi a sombra de uma árvore para meditar” e escrever algumas palavras iniciais

A poesia, epígrafe de abertura do presente texto, foi escrita por Paulo Freire para o amigo Francisco Gutiérrez¹ em um menu da *Swissair*, em 1986, pouco depois de ter recebido o prêmio “Educação para a Paz”, da Unesco, em

¹ GUTIÉRREZ, Francisco. A dimensão humana de Paulo Freire. In: TORRES, Carlos Alberto et al. *Reiventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008. p. 57-62.

Paris. Intitulada *Canção Óbvia*, Freire ressalta dimensões importantes de seu pensamento pedagógico: a esperança que move e fundamenta o trabalho, o diálogo com as gentes do mundo, o desejo de caminhar construindo uma sociedade com justiça e a desconfiança dos que anunciam o fatalismo da imutabilidade, de que o mundo é como é e assim sempre o foi. É um canto do óbvio, do desejo, da utopia sonhada, pois, como reiterou em outros tantos escritos, “os sonhos são projetos pelos quais se luta” (FREIRE, 2014, p. 62), e se a paz é um desses projetos, é necessário trabalhar para que se criem condições objetivas para sua existência, pois, novamente, para Freire (2014, p. 65), “o futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo”.

Partindo por sendas, que produzem reflexões, o objetivo do presente texto é discutir as possibilidades de uma educação para a paz a partir do pensamento de Paulo Freire.² Tendo recebido o Prêmio Unesco de “Educação para a Paz” (1986) e tendo sido indicado para o Nobel da Paz (1993), sua vasta obra e atuação ao longo da vida produziram um conjunto de contribuições importantes à educação para a paz no século XXI, que merece ser tematizada e revisitada.

Para a análise, atento para três conceitos fundantes: diálogo, tolerância e conscientização para a constituição do sonho e da utopia, especialmente da paz. Freire, em diferentes escritos, afirma o valor do diálogo para a transformação social e os processos educativos. Diálogo como ação fundante da prática pedagógica e da convivência humana. E a convivência que tem como virtude a tolerância. Essa, por sua vez, como “instância da existência humana”, pode ser compreendida como “qualidade de conviver com o diferente”. (FREIRE, 2004, p. 24). O diferente que, como diz Freire, não é inferior. Cabe destacar, por fim, que apenas com a democracia, a conscientização da condição histórica do ser humano, com ética e justiça social, posso (con)viver em paz comigo, com os outros, com a comunidade planetária. Com amorosidade se pode constituir a utopia da paz.

O texto está organizado em dois momentos: no primeiro, retomo o pensamento freireano mapeando conceitualmente a historicidade do humano, a conscientização, o diálogo e a tolerância; no segundo momento, a

² Para situar e contextualizar a obra de Paulo Freire, ver Gadotti (1996) e Streck, Redin e Zitkoski (2010).

modo de conclusão, entrelaço os conceitos para pensar as possibilidades que se abrem à educação para a paz em Freire e as contribuições mediante a complexidade dos cenários contemporâneos.

1 – “Trabalharei nos campos e dialogarei” para construir a paz

Percorrendo a obra de Paulo Freire, é recorrente o desejo de transformação social, base para a construção de outro mundo, de outras relações humanas, que embasariam a utopia da paz. A injustiça social e as múltiplas violências, concretizadas sob formas diversas, são impeditivos para a paz. Ainda: é impossível viver em paz com a fome, com a miséria, com a dor da tragédia provocada pela desigualdade diz Freire. A violência que constrange o humano e nega seus direitos foi um dos pontos de sua luta – na prática de vida e também no seu pensamento. Em uma das obras mais clássicas de Freire (2005), *Pedagogia do oprimido*, fica evidente a oposição dele aos processos desumanizadores e alienantes vinculados e embasados especialmente no sistema político-econômico. Aos poucos, com o tempo e a maturidade, Freire foi acrescentando outras violências, para as quais afirmava a necessidade

de luta contra qualquer tipo de violência. De violência contra a vida das árvores, dos rios, dos peixes, das montanhas, das cidades, das marcas físicas de memórias culturais e históricas. Da violência contra os fracos, os indefesos, contra as minorias ofendidas. De violência contra os discriminados, não importa a razão da discriminação. De luta contra a impunidade que estimula no momento entre nós o crime, o abuso, o desrespeito aos mais fracos, o desrespeito ostensivo à vida. (FREIRE, 2014, p. 155).

Manter a coerência entre o que dizemos e o que fazemos é fundante na reflexão de Freire, por isso, a contradição entre o discurso progressista e uma prática negadora da vida não podem existir. Nos escritos primeiros, Freire sensibiliza-se pelo social, pela dimensão da classe social e as condições objetivas que as injustiças provocam. Aos poucos, foi sensibilizando-se pelas outras minorias, aquelas discriminadas pela religião, pela raça/etnia, pelo preconceito de gênero. Foi atentando para questões ambientais, compreendendo, de modo mais profundo, a impossível separação entre o sonho de um mundo melhor e a preservação ambiental. Por isso, para ele,

passou a ser inconcebível viver uma “prática poluidora do ar, das águas, dos campos, devastadora das matas. Destruidora das árvores, ameaçadora dos animais e das aves” (FREIRE, 2014, p. 154), pois somente com o respeito e a harmonia, podemos ter o equilíbrio desejado para um mundo melhor. A violência, seja ela qual for – ao humano e aos seus direitos, à natureza – provoca destruição, dor e nutre novas violências. Na obra *Cartas à Cristina*, Freire e Freire (2003) olham para o Brasil e para seu processo histórico, bem como para sua luta pela democracia e afirmam:

A luta no Brasil, pela democracia, passa por uma série de possíveis ângulos a ser política e pedagogicamente tratados – o da justiça, sem a qual não há paz, o dos direitos humanos, o do direito à vida, que implica o de nascer, o de comer, o de dormir, o de ter saúde, o de vestir, o de chorar os mortos, o de estudar, o de trabalhar, o de ser criança, o de crer ou não, o de viver cada um e cada uma a sua sexualidade como lhe aprouver, o de criticar, o de discordar do discurso oficial, o de ler a palavra, o de brincar não importa a idade que se tenha, o de ser eticamente informado do que ocorre no nível local, no regional, no nacional e no mundial. O direito de mover-se, de ir e de vir. O direito de não ser discriminado nem do ponto de vista do sexo, da classe, da raça ou por outra razão qualquer, como por ser demasiado gordo ou gorda ou demasiado magro ou magra. (2003, p. 203).

Respeito aos direitos humanos, às escolhas de cada sujeito, às diferenças e à necessária presença da justiça como base para a regulação social seriam o espaço para a constituição da “sã insanidade” de um mundo melhor, pois para Freire

ninguém domina ninguém, ninguém rouba ninguém, ninguém discrimina ninguém, ninguém destrata ninguém sem ser legalmente punido. Nem os indivíduos, nem os povos, nem as culturas, nem as civilizações. A nossa utopia, a nossa sã insanidade é a criação de um mundo em que o poder se assente de tal maneira na ética que, sem ela, se esfales e não sobreviva. (FREIRE, 2014, p. 152).

Nessa direção, Freire compreende que não podemos negar a história como possibilidade. O fatalismo da imutabilidade histórica foi, recorrentemente, negado por Paulo Freire. A recusa constante por compactuar com a ideia de História como determinação em que “decretando a impotência humana, sugere-nos a paciência e a astúcia para melhor nos acomodar à vida como realidade intocável” (FREIRE, 2014, p. 150),

acomodando e alienando o ser humano. Para Freire “nós estamos sendo, ou não sendo historicamente” (FREIRE, 2004, p. 39), ou ainda, “o mundo não é. O mundo está *sendo*”. (FREIRE, 2014, p. 90). Ou seja, se estivermos conscientes de que o tempo que vivemos não é definitivo, podemos perceber nosso lugar na ação e na transformação para algo diferente. Em suas palavras,

é na *História* como *possibilidade* que a subjetividade, em relação dialético-contraditória com a objetividade, assume o papel do sujeito e não só de objeto das transformações do mundo. O futuro deixa, então, de ser inexorável e passa a ser o que historicamente é: *problemático*. (FREIRE, 2014a, p. 69).

E compreendendo a História como possibilidade, Freire comunga com a concepção de que o ser humano precisa ser reconhecido como estando em permanente relação com o mundo, como ser histórico, “inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber”. (FREIRE, 1983b, p. 47). Para Freire (2014b) o humano, como ser *inacabado*, compreendendo sua incompletude, pode e compreende que tem direito a *ser mais*, pode sonhar em *ser mais*. Não com a ingenuidade dos que esperam por sê-lo, mas daqueles que conscientes que podem, constroem caminhos, fendas, para trilhar o percurso do sonho por *ser mais*. Mas a conscientização que nos permite sonhar com o *ser mais* implica, mais do que a tomada de consciência, o desenvolvimento crítico, um “tomar posse”, sabendo-se ser capaz de agir.

Tratando do entendimento de conscientização em Freire, Gadotti afirma que

a conscientização é o processo pedagógico que busca dar ao ser humano uma oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência. Ela consiste em inserir criticamente os seres humanos na ação transformadora da realidade, implicando, de um lado, o desvelamento da realidade opressora e, de outro, a ação sobre ela para modificá-la. (2016, p. 17).

A conscientização permite que seres humanos se apropriem criticamente do lugar que ocupam no mundo e, ao fazê-lo, reconhecem-se como responsáveis pela transformação, pois “não pode haver conscientização das pessoas sem uma denúncia radical das estruturas desumanizadoras, unida à proclamação de uma realidade nova que os homens podem criar”.

(FREIRE, 2016, p. 146). E a educação tem centralidade nesse processo. Educar e educar-se se dão em comunhão, na prática da liberdade, pelo diálogo e envolve aqueles que sabem que pouco sabem e conscientes de seu inacabamento, buscam saber mais. (FREIRE, 1983b). Entre as muitas pronúncias que Freire escreveu sobre educação, me parece central afirmar com ele que “a educação é simultaneamente uma certa teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético”. (FREIRE, 2014a, p. 73).

Paulo Freire compreende que a educação é comunicação, é diálogo que se estabelece entre os sujeitos, num processo de reciprocidade, “coparticipação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente”. (FREIRE, 1983b, p. 70). A educação como dialógica é, também, problematizadora. O diálogo problematiza o conhecimento, o contexto histórico que vivemos e, assim, juntos, interagindo e mediatizando a realidade pela linguagem, compreendemos, explicamos, pensamos e, quiçá, transformamos o que vivemos, sabemos e fazemos. Como afirma Freire,

o diálogo e a problematização não adormecem ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação. (FREIRE, 1983b, p. 55).

Dialogar significa escutar, silenciar mediante o *outro*, comungar, com respeito à autonomia, à identidade cultural que “implica respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, o gênero do outro, a classe do outro, a orientação sexual do outro, a capacidade intelectual do outro, que implica a habilidade para estimular a criatividade do outro” (FREIRE, 2014a, p. 92). O diálogo se funda no amor,³ na humildade, na fé e na confiança profunda nos seres humanos. É ato de valentia, de liberdade e de esperança, pois “movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero” diz Freire

³ “O diálogo não pode existir sem um amor profundo pelo mundo e pelos homens. A nomeação do mundo, que é um ato de criação e recriação, não é possível se não estiver plena de amor, que é, ao mesmo tempo, o fundamento do diálogo e o próprio diálogo”. (FREIRE, 2016, p. 136).

(2005, p. 95). O diálogo objetiva a humanização e se vincula à prática da liberdade, sendo uma necessidade existencial do humano, pois

é o encontro entre os homens [humanos], intermediado pelo mundo, para nomear esse mundo. Se é por meio da palavra, ao nomear o mundo, que os homens o transformam, o diálogo se impõe como o caminho pelo qual os homens encontram o significado de serem homens [humanos]. (FREIRE, 2016, p. 135).

Para uma educação para a paz, o diálogo em Freire é central, pois o “diálogo é encontro amoroso dos homens [humanos] mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. (FREIRE, 1983b, p. 43). A humanização produzida pelo diálogo está embasada na liberdade que também é conquistada.

A liberdade não se recebe de presente, é bem que se enriquece na luta por ele, na busca permanente, na medida mesma em que não há vida sem a presença, por mínima que seja, de liberdade. Mas apesar de a vida, em si, implicar a liberdade, isso não significa de modo algum, que a tenhamos gratuitamente. (FREIRE, 2014b, p. 153).

Conjuga a educação como prática à liberdade, fundada no diálogo que promove a conscientização e, assim, a possibilidade de sonhar com a utopia da paz, via justiça social e constituição de um mundo melhor. E “o sonho de um mundo melhor nasce nas entranhas de seu contrário” (FREIRE, 2014b, p. 154) e, desse modo, se comungarmos desse sonho, é preciso entrar no processo para criá-lo e, para tal, pensava na necessidade de um “processo de luta profundamente ancorado na ética”. (FREIRE, 2014, p. 155). Afinal, a educação não é neutra, é uma questão de poder e, portanto, política. Desse modo, cada vez mais é preciso coerência entre a opção proclamada e a prática. Se pensarmos a educação como alavanca para mudanças sociais, no processo histórico, é preciso assumir posição, intervindo no mundo. Assim,

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 sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História*, mas seu sujeito igualmente. (FREIRE, 2014b, p. 90).

Intervir na realidade e manter nossa esperança. Não se trata de adaptar-se ao que é, mas conscientes disso, mudar, interferir e lutar pelo futuro. Esperançar no presente, por um amanhã, pois como escreveu o próprio Freire,

não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização. É neste sentido que tenho dito em diferentes ocasiões que sou esperançoso não por teimosia, mas por imperativo existencial. (FREIRE, 2014a, p. 78).

O imperativo existencial da esperança que move o humano tratado por Freire pode ser, também, o mobilizador para a paz, para viver *a unidade na diversidade* (FREIRE, 1992) o que pressupõe tolerância. Tolerar para Paulo Freire (2004) não tem nenhuma relação com condescendência ou indulgência. Tolerância é uma instância da existência humana, é uma virtude que pode ser aprendida. É virtude da convivência humana. “Falo, por isso mesmo, da qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – a qualidade de conviver com o diferente. Com o *diferente*, não com o *inferior*.” (FREIRE, 2004, p. 24).

Assim, Freire nos provoca a assumir uma posição, afirmando: “Respeite o diferente, seus sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente. O que a tolerância legítima termina por que ensinar é que, na sua experiência, aprendo com o diferente”. (2004, p. 24). E aprender com o diferente significa se pôr a construir o itinerário no qual “ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar” (FREIRE, 1992, p. 155), o sonho de que um mundo melhor, com paz e justiça, pode existir.

2 – “Esperarei por ti como o jardineiro que prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera” e no esperançar, vou concluindo...

Paulo Freire com sua extensa obra de uma vida errante e militante, mas profundamente coerente, sonhava com um mundo com justiça social, democrático e com liberdade para os povos. Seus textos são como uma brisa

suave e revigorante em meio ao vendaval de retrocessos que vivemos no presente momento. Recorrentemente, Freire propugnou a favor da existência digna do humano. Desejava uma educação libertadora que despertasse as pessoas da apatia, do conformismo e que essas passassem à conscientização, ao diálogo, à luta, movidos pelo sonho e pela utopia, pela busca por *ser mais*. Freire acreditava que “é possível, urgente e necessário mudar a ordem das coisas”. (Apud GADOTTI, 2016, p. 25). Trata-se de um projeto educativo alternativo que o pensamento freireano vai alimentando, em contraposição às propostas que pensam a educação a partir do neoliberalismo, de sua submissão aos interesses do mercado e do consumo.

De forma lúcida, denunciou a exploração social, inconformado com as injustiças e com a violência, pensando “a questão da violência não só física, direta, mas sub-reptícia, simbólica, violência e fome, violência e interesses econômicos das grandes potências, violência e religião, violência e política, violência e racismo, violência e sexismo, violência e classes sociais”. (FREIRE, 2003, p. 239). Para além da denúncia, esse autor foi propositivo, agindo em prol de um mundo melhor. Para Bartllet a filosofia de Freire aprofunda a pedagogia e a prática da educação para a paz, contribuindo com seus conceitos, em especial com o de conscientização e, além disso, “sua insistência no diálogo e suas discussões de relações igualitárias professor-aluno fornecem a base para a pedagogia da educação para a paz”. (2008, p. 6).

Para Freire a “educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. (FREIRE, 1983a, p. 96). O diálogo entre professores e alunos não os torna iguais, diz Freire (1992), mas marca uma posição democrática. A diferença de papéis e lugares que cada um ocupa faz com que sejam o que estão sendo. Assim, “o diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou objeto cognoscível em torno do que gira quanto a exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos”. (FREIRE, 1992, p. 118). No diálogo entre educadores e educandos, fundamenta a possibilidade de construção dos saberes, do conhecimento, entendendo que “ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais”. (FREIRE, 1983b, p. 47).

Freire pensa que o conhecimento não é um dado imobilizado, concluído, terminado e que pode ser transferido de quem o tem para quem ainda não o tem. O conhecimento, pelo contrário,

exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o mesmo ato de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo, e ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido o seu ato. (FREIRE, 1983b, p. 27).

E pelo conhecer, em diálogo com o *outro*, o sujeito lê o mundo para depois ler a palavra e, assim, vai se conscientizando das condições objetivas em que vive, para criar/lutar a partir delas. Como lembra Gadotti, o pensamento freireano inspira pensar a educação para outros mundos possíveis.

Educar para outros mundos possíveis é educar para conscientizar, para desalienar, para defetichizar. Educar para outros mundos possíveis é educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia. É também educar para a ruptura, para o nunca-mais, para a rebeldia, para a recusa, para dizer “não”, para “gritar”. Como sonhava Paulo Freire, a educação pode construir um mundo melhor, um mundo mais humanizado. (GADOTTI, 2016, p. 27).

Em seu último escrito, Paulo Freire reiterou a crença na ação transformadora da educação ao escrever que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. (FREIRE, 2014, p. 77). E, na mesma direção, ao pensar o ensinar⁴ e o aprender vividos na prática educacional, complementou afirmando que ela

não é o único caminho à transformação social necessária à conquista dos direitos humanos, contudo acredito que, sem ela, jamais haverá transformação social. A educação consegue dar às pessoas maior clareza para “lerem o mundo”, e essa clareza abre a possibilidade de intervenção política. (FREIRE, 2014a, p. 50).

⁴ “Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender”. (FREIRE, 1992, p. 81). Consultar, em especial, Freire (2015b).

É explícito que a prática educacional pode ser conformadora, reprodutora do *status quo* ou transformadora, pois Freire entende que “o educador é um ser político, ele tem que ter uma relativa clareza, pelo menos com relação à sua opção política, o que vale dizer que ele precisa se perguntar: em favor de quem eu trabalho em educação, em favor de quem ou em outras palavras, qual é o meu sonho enquanto educador”. (FREIRE, 2004, p. 34-35). Ao perguntar-se sobre qual é a sua opção, refletir sobre seu compromisso. E a importância disso ainda reside na coerência entre o dito e o feito, entre o proclamado e o praticado, portanto, no compromisso ético-político que o educador assume com seus educandos, assim também

é preciso ousar para dizer, cientificamente e não “blá-blá-blamente”, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica. Jamais com esta apenas. É preciso ousar para ficar ou permanecer ensinando por longo tempo nas condições que conhecemos [...]. É preciso ousar para continuar quando às vezes se pode deixar de fazê-lo, com vantagens materiais. (FREIRE, 2015a, p. 29).

Ousadia de ensinar e aprender com responsabilidade e competência, rompendo as amarras das injustiças sociais em prol de um mundo melhor. Paulo Freire, por sua prática de vida e também por seus escritos foi contemplado, em 1986, com o Prêmio Unesco “Educação para a Paz”. No discurso que fez em Paris, enfatizou:

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

Agradeceu e mencionou que educadores, intelectuais, cientistas e filósofos de diferentes tempos e espaços ecoavam em seus escritos, contribuindo também com o seu pensar/fazer. Considerou que o recebimento do prêmio o comprometia e o encorajava a continuar trabalhando para manter-se digno da distinção concedida.

Andarilho do óbvio, andarilhando pelo mundo é que Paulo Freire foi compreendendo melhor o humano, o Brasil e a si próprio. Em diálogo com Faundez, afirma que

foi caminhando por esses pedaços de mundo, como exilado, que pude compreender melhor o meu próprio país. Foi vendo-o de longe, foi tomando distância dele que eu entendi melhor a mim mesmo. Foi me confrontando com o diferente de mim que descobri mais facilmente a minha própria identidade. (FREIRE, 1985, p. 22).

Nas andarilhagens que constituíram Freire, uma das suas potentes contribuições para os tempos que vivemos é a de sustentar um caminho à educação para a paz desde que tenhamos “sensibilidade para a percepção do possível histórico” (FREIRE, 2004, p. 40) e entendendo que a paz não precede à justiça. “Por isso a melhor maneira de lutar pela paz é fazer justiça”. (2003, p. 239). “Não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertencamos, urge lutar com esperança e denodo.” (FREIRE, 2014, p. 155).

Nos limites de nossa linguagem, de nossa cultura, de nossa existência, não será *óbvio* que o sentido pleno de viver está na possibilidade de termos paz? E que, por mais que soe contraditório, é na luta cotidiana, mas coerente, que podemos fundar nossa prática pedagógica no sonho, na utopia da paz? Educar pelo diálogo em prol da tolerância? E, então, finalizo pensando: o sonho da paz “é um sonho possível ou não? Se é *menos* possível, trata-se, para nós, de saber torná-lo *mais* possível”. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 220). E o legado de Paulo Freire pode significar aos educadores inspiração e fundamento para o trabalho do “jardineiro que prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera”.

Referências

BARTLETT, Lesley. Paulo Freire and Peace Education. In: *Encyclopedia of Peace Education*. USA: Teacher College, Columbia University, 2008, p. 1-6.

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

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983a.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2016.

- FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Paz e Terra, 2015a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Edunesp, 2004.
- FREIRE, Paulo; FREIRE, Ana Maria Araújo. *Cartas à Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Edunesp, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983b.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 52. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b.
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996.
- GADOTTI, Moacir. Prefácio. Consciência e história. In: FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez, 2016. p. 13-27.
- GUTIÉRREZ, Francisco. A dimensão humana de Paulo Freire. In: TORRES, Carlos Alberto et al. *Reiventando Paulo Freire no século 21*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008, p. 57-62.
- STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *UNESCO prize 1986 and 1987 for Peace Education*. Paris: Unesco, 1988.

* * *

Terciane Ângela Luchese

Licenciada e Mestre em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Professora no curso de Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS). Atualmente coordena o Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em História. Bolsista PQ do CNPq. Desenvolve e orienta investigações relacionadas com a História da Educação.

Interculturalidade na escola em uma perspectiva de educação comparada

Elsa Mónica Bonito Basso

Considerações iniciais

Este trabalho se insere nos Estudos Culturais, entendidos como estudo de práticas sociais nas quais a cultura é uma das condições constitutivas, considerada como “aquele terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica”. (HALL, 2005, p. 26). Orientado pelas demandas do contexto atual de Caxias do Sul e região, no qual as imigrações internacionais apresentam desafios em todas as áreas, inclusive na educação, pretende-se compreender esse contexto complexo.

Na perspectiva da educação comparada, apresentam-se processos similares que se dão em países europeus (Portugal e Itália), com referência ao acolhimento de imigrantes, especificamente na área da educação. Considerando que a formação da identidade se dá, conforme Hall (2005), em um processo, analisa-se quais os caminhos que esse processo percorre em um contexto social e cultural plural, em país estrangeiro. Finalmente, desenha-se um cenário para a educação intercultural em Caxias do Sul e região.

O imigrante que chega a Caxias do Sul encontra uma sociedade de “imigrantes”, mas eles são “outros”, aqueles que chegaram antes e que desenvolveram a região, que lhes pertence. O conceito de “diferença” aparece já no primeiro contato. O imigrante italiano que chegou a Caxias do Sul no século XIX e que forjou a própria história local, continua vivo e representado pelos seus descendentes, ainda que essa representação seja, muitas vezes, “fictícia”, no sentido de constituir-se em uma realidade “inventada” para dar sequência à história dos primeiros imigrantes. Àqueles que foram chegando com o passar do tempo, tanto nacionais quanto internacionais não lhes é concedido o mérito de serem considerados como tais. A diferença principal está na etnia (cor, religião, valores, língua...) que compõe um discurso de pertencimento que os identifica e os separa daqueles que chegaram depois,

ou dos que não conseguiram o empoderamento que os caracteriza. Identidade e diferença aparecem aqui como elementos primordiais para iniciar a reflexão. Concorda-se com Hall (2005) em que a identidade se forma em um contexto no qual vários fatores se cruzam e interferem.

Eu uso “identidade” para me referir ao ponto de encontro, o ponto de *sutura* entre, de um lado, os discursos e práticas que tentam nos “interpelar”, dirigir-se a nós ou nos aclamar como sujeitos sociais de discursos particulares, e, por outro lado, os processos que produzem subjetividades, processos que nos constroem como sujeitos que podem ser nomeados. Assim, identidades são pontos temporários de ligação a posições de sujeito que as práticas discursivas constroem para nós. (HALL, 2005, p. 5-6).

Os “discursos e práticas” que interpelarão o imigrante internacional serão, certamente, complexos, imbuídos de crenças, preconceitos, valores locais, que somente poderão ser assimilados pelos recém-chegados depois de algum tempo de convivência e inserção no contexto local. Na construção da própria identidade, surge a diferença, concebida como aquilo que não se é. Identidade e diferença parecem inseparáveis e inconcebíveis uma sem a outra. Quando dizemos que alguém é um imigrante senegalês, estamos deixando claro que ele não é um imigrante italiano. Esse “dizer” revela uma construção discursiva e social, uma representação.

Não podemos deixar de considerar nessa reflexão, que é através da afirmação da identidade e do reconhecimento do diferente que construímos e salvaguardamos a nossa própria cultura, a nossa tradição. Como nos lembra Santomé (apud SILVA, 2003, p. 167-168) “as pessoas regulam seu pertencimento a grupos sociais e asseguram a solidariedade entre elas, ou seja, se garante a continuidade dessa sociedade”. Isso apresenta o risco de formar um grupo fechado, se não houver educação adequada e políticas interculturais que possam dar conta de mostrar a riqueza que a convivência intercultural pode representar para a formação da própria identidade, ainda que sejam atos de criação linguística, simbólica.

Quando o senso de pertença se dá pela formação de grupos fechados, existe o risco de sobrevalorizar a “tradição”, aquele construto discursivo que traz a história para a formação da própria cultura. Por outro lado, promove-se a “tradução” dos que não pertencem ao grupo, trazendo-os a formar parte

do mesmo, não com a sua identidade própria, mas com aquela para a qual eles foram “traduzidos”.

Migrações, cultura escolar e educação

O papel da educação, nomeadamente o da escola, é fundamental nesse contexto complexo. Em países europeus, com mais experiência no acolhimento a imigrantes, essa situação já foi muito estudada, debatida, refletida e já foi possível avançar e até chegar a algumas conclusões. Ainda que elas possam não ser totalmente praticadas, elas são muito importantes para quem está iniciando a caminhada na educação intercultural.

Antes de analisar as iniciativas, propostas e ações na Europa, vamos refletir sobre cultura escolar ou “culturas escolares” e como alguns autores têm se referido às práticas que constituem o quotidiano da escola. Já foi colocado o conceito de cultura que norteia o trabalho, como um terreno, onde as práticas acontecem. Quando esse terreno é a escola, é necessário pensar em uma organização particular, “onde se exprimem o jogo dos atores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida escolar [...]”. (NÓVOA, 1999, p. 16).

Nóvoa (1999) afirma que são vários os aspectos que entram em jogo quando analisamos a cultura escolar. Os atores, cada um com sua identidade e subjetividade são internos e externos, porque a escola não fica restrita a um espaço fechado, mas interage com a comunidade local, tanto com os alunos que entram no espaço, quanto com outras instituições, pais, vizinhos e todos aqueles que, de alguma maneira entram em contato com ela. As dimensões pessoais, simbólicas e políticas, abrangem representações e discursos, que por sua vez, influenciarão os próprios autores.

Julia (1995) define a cultura escolar como um conjunto de normas que definem saberes a ensinar e condutas a inculcar, juntamente com um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas, subordinadas às finalidades que o contexto da época impõe.

Aqui já consideramos, além dos agentes, as normas que devem ser consideradas para que a dinâmica da escola aconteça.

Nóvoa (1999) explica que a cultura escolar faz referência a dois planos, uma “zona de invisibilidade” composta por bases conceituais e pressupostos invisíveis, aos quais se refere Julia (1995), e uma “zona de visibilidade”, composta por manifestações verbais e conceituais (discursos), manifestações visuais e simbólicas e ainda comportamentais. As bases conceituais e pressupostos invisíveis referem-se aos valores e crenças, bem como ideologias dos atores da escola. Os valores passam a ser utilizados como referência para as condutas tanto individuais quanto grupais. Esses fatores são fundamentais quando há mudanças nas organizações. As manifestações verbais cobram concretude nos projetos político-pedagógicos, teorias, valores e posicionamentos explícitos da escola. As manifestações visuais e simbólicas compreendem tudo o que a escola apresenta, como o próprio edifício, ambientes, forma de organização, uniforme, murais. Nas manifestações comportamentais, incluem-se todos os comportamentos que dizem respeito a reuniões, festas, interações com pais e comunidade.

Logicamente, a cultura local vai se refletir inteiramente na cultura escolar, mas ainda dentro de uma mesma cidade, podem existir culturas escolares diferentes, ainda que a cultura local seja a mesma. Por exemplo, pensando na inserção de imigrantes na escola, pode acontecer que em uma escola que tenha imigrantes em número maior, exista uma educação intercultural, que não aconteça da mesma forma em outra escola, não frequentada por imigrantes internacionais.

O exemplo de Portugal

Segundo Ramos (2007), a integração e o sucesso educativo dos alunos originários de outras culturas e/ou descendentes de imigrantes é um importante indicador de integração social, de desenvolvimento e de coesão social. No seu artigo intitulado *Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos*, a autora defende a necessidade de um novo reposicionamento metodológico e epistemológico ao nível da investigação e da intervenção, refletindo sobre a diversidade

cultural, as identidades, os conflitos, a educação e a comunicação intercultural, as interações entre o eu e o outro, entre o universal e o singular.

Conforme a autora, são várias as iniciativas que aconteceram em Portugal, no sentido de inserir imigrantes na educação local e cita alguns. Em 1991, foi criado o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural (Entre Culturas), promovido pelo Ministério da Educação (tendo passado em 2004 para a tutela do ACIME), com o objetivo de pensar propostas para preparar a escola da diversidade cultural e da sociedade multicultural. Vemos a preocupação com a preparação da escola para se adaptar a uma nova realidade. Na mesma direção, em 1995, cria-se o Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, que passou, em 2002, a Alto Comissariado, com um Observatório da Imigração e a produção de estudos nessa área.

Em 1998, surgiram os “Mediadores Socioculturais”, tendo como particular tarefa, exercer a articulação entre a escola, as famílias e a comunidade de origem dos jovens, nomeadamente de minorias étnicas como os ciganos. As comunidades ciganas foram responsáveis por muita da produção científica disponível sobre imigrantes na escola em várias regiões da Europa e que representam valiosos estudos para refletirmos sobre como foi esse processo nessas comunidades. Já em 1996, tinham sido criados os “Territórios Educativos de Intervenção Prioritária”, a fim de combater a exclusão social e escolar, assegurando a todas as crianças o efetivo direito ao ensino. Ainda em 1998, foi lançado o projeto “Pelas Minorias”, inserido no Programa Cidades Digitais, na luta contra a info-exclusão, pretendendo, também, contribuir para o reforço da identidade cultural das populações envolvidas.

Alguns anos mais tarde, em 2004/2005, cria-se o “Plano de Português Língua não Materna”, envolvendo apoio escolar individualizado para o melhoramento das competências na língua portuguesa para aqueles em que o Português constitui a segunda língua. Na mesma direção, foi promulgado um despacho normativo (n. 7/2006, de 6 de fevereiro) do Ministério da Educação, o qual constitui “um desafio às escolas” para que “criem condições sociais e pedagógicas didáticas, que promovam a integração dos alunos estrangeiros e facilitem o acesso destes a todas as áreas do saber”.

Analisando as iniciativas presentes em Portugal, percebe-se a preocupação com o sujeito, a família, a sociedade, a interação pela linguagem, a inclusão social em todos os seus aspectos, inclusive o digital. É importante destacar que desde 1995, já aconteciam estudos sobre imigrações e produção sobre o tema. Outro aspecto muito relevante é a presença do mediador cultural, já desde 1998, contribuindo para a inserção e interação intercultural. Considerar o ensino de português como “língua não materna” no âmbito da escola, também é de suma importância, um ponto fundamental para propiciar que o aluno se sinta pertencente à escola.

Cabe destacar que Portugal ocupa o sexto lugar no ranking do MIPEX (*Migrant Integration Policy Index*), de 2015, que é uma ferramenta que mede as políticas para integração dos imigrantes nos países da União Europeia, Austrália, Canadá, Islândia, Japão, Coreia do Sul, Nova Zelândia, Suíça Turquia e Estados Unidos. Segundo a ferramenta, o número de alunos imigrantes nas escolas é elevado, mas os resultados que eles obtêm não são satisfatórios. Alega-se que existem muitas políticas educacionais direcionadas aos imigrantes, mas as categoriza como fracas e nem sempre bem implementadas ou efetivas na prática. No mesmo relatório, aparece a Suécia, em primeiro lugar. A Alemanha ocupa o lugar 16, junto com a Áustria, e a França, o lugar 21.

Quanto à União Europeia (UE), o relatório Eurydice (2004) intitulado *Integration immigrant children into schools in Europe*, sublinha que a legislação atual na União Europeia (UE) “visa a assegurar que os filhos de imigrantes tenham acesso à educação nas mesmas condições que os nacionais de qualquer país membro da UE”.

Também, no que diz respeito à educação das crianças migrantes, O Conselho da Europa, recomenda que os Estados dos países que recebem imigrantes facilitem o ensino da língua local e da própria língua materna. Todavia, mesmo que essa preocupação seja evidente e amparada em políticas públicas nacionais e internacionais, os índices de abandono e insucesso escolar são altos em Portugal.

Sobre as taxas de insucesso escolar no 1º ciclo do ensino básico das crianças migrantes e autóctones em Portugal, entre os anos letivos de 1992/93 e 1997/98, os dados deste Ministério mostram que as taxas

médias de reprovação dos alunos de origem africana, sobretudo cabo-verdiana, foram mais altas do que a dos alunos autóctones, variando entre 20% e 26%, enquanto que as taxas de reprovação das crianças autóctones variaram entre os 12% e os 14%. (RAMOS 2007, p. 232).

Um estudo do Ministério de Educação de Portugal, citado por Ramos (2007, p. 231) indica que existe um índice importante de insucesso escolar no caso dos jovens “europeus do leste, em especial, dos romenos e moldavos e das crianças e jovens de etnia cigana”. Outro estudo do Ministério da Educação salienta que, no ano letivo de 2001/2002, foram, “sobretudo, os alunos de línguas maternas como o russo, o ucraniano e o mandarim que registaram maiores dificuldades no domínio da língua portuguesa”, citando que as crianças brasileiras também encontraram dificuldades.

Certamente, as causas desse insucesso são muitas e complexas. Apesar de todas elas envolverem aspectos culturais, a posição social e econômica dos imigrantes, que geralmente passam a fazer parte das camadas menos favorecidas, acabam agudizando a situação.

O insucesso escolar das crianças originárias da emigração não pode reduzir-se ao problema linguístico e à categoria de estrangeiro. Ele depende também da pertença destas crianças às categorias socioprofissionais e econômicas mais desfavorecidas [...]. As crianças pertencentes a estas categorias, sejam nacionais ou migrantes, são de alguma forma “estrangeiras” ao meio escolar e estes fatores têm certamente consequências nos resultados escolares e no futuro destas crianças. (RAMOS, 1993, p. 589).

O exemplo da Itália

Paralelamente, analisaremos a situação dos imigrantes na escola na Itália. Catarci (2016), em seu artigo intitulado *Educação intercultural. Teorias, políticas e práticas de pluralismo cultural no sistema de ensino italiano*, apresenta um panorama das escolas interculturais na Itália, bem como princípios e ações praticadas naquele país para atender aos imigrantes.

Segundo o autor, a escola intercultural surge com as imigrações na Europa e a necessidade de atender as crianças. O primeiro país a adotar o multiculturalismo como política oficial foi o Canadá em 1971. Na mesma época, surge a “pedagogia para estrangeiros” (*Auslanderpädagogik*), na

Alemanha e a “pedagogia da acolhida” (*pédagogie de l'accueil*), na França. Em 1973, aparece a educação intercultural na Itália, sendo que hoje o país conta com 5 milhões de imigrantes, o que corresponde a 8,3% da população.

No mesmo trabalho, Catarci cita algumas medidas importantes que foram sendo adotadas na Itália e que conformaram a escola intercultural como ela funciona hoje.

Em 1989, a Circular Ministerial número 301 regulamenta a inserção de alunos estrangeiros no ensino obrigatório, destacando a valorização da língua italiana e da língua e cultura de origem. Em 1990, uma nova Circular (número 205) afirma o envolvimento interativo de alunos italianos e imigrantes para que a educação seja realmente intercultural. São destacadas as práticas educativas interativas voltadas a impedir a formação de estereótipos contra pessoas e culturas. Nos anos de 1992 e 1993, há duas medidas importantes do Conselho Nacional de Educação da Itália, a primeira, sobre a educação intercultural nas escolas, salientando a necessidade de orientação intercultural; a segunda, sobre o racismo e antissemitismo. Na primeira medida, orienta-se para o fato que a educação intercultural exige reforma de currículos, formação de professores de todos os níveis e graus, espaços institucionais, tempos e recursos para promover a educação intercultural. Na segunda medida, reflete-se sobre a necessidade de assumir os problemas da educação intercultural de forma sistêmica, destacando que as escolas devem trabalhar em “redes”, a importância da presença do mediador intercultural, bem como de outros profissionais que sejam capazes de acompanhar o processo de integração dos estudantes estrangeiros.

Em 1994, como consequência da integração política e econômica na Europa, surge uma nova Circular (número 73), focando nas disciplinas e nos programas educativos com perspectiva intercultural. Em 1997, é criada a primeira “Comissão Nacional para a Educação Intercultural”. Nesse momento, aprofundam-se as questões relativas à educação intercultural e a adoção de iniciativas dentro da escola.

Em 1998, a Lei número 40 enfatiza o valor educativo das diferenças linguísticas e culturais e introduz os mediadores culturais qualificados. No mesmo ano, um decreto apresenta disposições em matéria de imigração. Em 1999, um novo decreto apresenta normas sobre a condição de estrangeiro.

Nesse contexto, cabe ao professor elaborar propostas para distribuição dos alunos estrangeiros nas aulas. Fica, também, a cargo do professor definir, para essa classificação, em quanto aos níveis de competência dos alunos. Prevê-se, ainda, a adaptação dos planos de ensino e a inscrição de estrangeiros na escola a qualquer época.

Após essa fase direcionada para aspectos mais pedagógicos, em 2001, uma circular ministerial determina ações de apoio, com verba adicional, para docentes envolvidos em escolas com alto índice de imigrantes. Em 2002, uma Lei de imigração (*Bossi Fini*) modifica a legislação anterior, com uma perspectiva restritiva, que subordina o imigrante ao seu papel no mercado de trabalho. Em 2006, uma nova circular ministerial apresenta orientações para acolhida e integração de estudantes “estrangeiros”, com um manual concreto para inclusão escolar. Nesse mesmo ano, o Ministério de Educação cria o Observatório Nacional para integração dos estudantes estrangeiros e para a educação intercultural.

Após toda a preparação do contexto, em 2007 é publicado um documento que institui a escola intercultural e a integração dos estudantes estrangeiros, a partir do trabalho do Observatório. Esse documento leva à criação de um modelo de integração intercultural italiano, que está baseado em três princípios: 1) universalismo; 2) escola comum, ou seja, junto com estudantes italianos, fomentando a interculturalidade, que se reflete nos currículos, no ensino e na didática; e 3) centralidade da pessoa em relação para com o outro, por meio de planos adequados. A partir desse documento, estabelecem-se dez linhas de ação vinculadas a três áreas: ações para a integração, ações para a interação cultural, e definição de atores e recursos. Dentre as ações para a integração, destacam-se as práticas de acolhida e inserção, ensino de italiano como segunda língua, valorização do plurilinguismo e relacionamento com as famílias estrangeiras para orientação. As ações para a interação cultural preveem o relacionamento na escola no período extraescolar, contemplando as perspectivas interculturais nos conhecimentos e nas competências. Quanto aos recursos, a autonomia e as redes entre instituições de ensino, sociedade civil e território desempenham um papel fundamental, junto com administradores, professores e pessoal não docente.

Em 2008, cria-se o Plano Nacional de ensino de italiano como segunda língua, para alunos de recente imigração, matriculados em escolas secundárias de primeiro e segundo grau.

Em 2010, faz-se a discussão sobre a criação de “turmas de inserção” e “turmas ponte”, nas quais os alunos ficariam divididos segundo a sua competência na língua, que foi rejeitada. No mesmo ano, limita-se o número de alunos estrangeiros por turma a 30% do total. Em 2014, novas orientações são dadas para a acolhida e a integração de estudantes estrangeiros, por meio de uma circular ministerial. Instituem-se várias tipologias de estudantes, desde os anos iniciais até a educação de adultos.

As estratégias e práticas de educação intercultural seguem dois propósitos essenciais: por um lado, a inclusão de estudantes estrangeiros e, por outro, a reestruturação da didática na perspectiva intercultural.

Algumas estratégias que foram adotadas na Itália incluem 1) a estruturação de espaços específicos para acolhida, com protocolos de acolhida, materiais informativos multilíngues, informações sobre o percurso do sistema de educação italiano, para os pais, e presença de mediadores culturais; 2) a formação continuada de docentes e não docentes para acompanhar esses alunos; c) a criação de uma “comissão intercultural”, que tem função de pensar na reorientação didática e d) reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem.

Podemos observar que existem dois modelos para inclusão de imigrantes na escola: um modelo integrado, que é o utilizado na Itália e o separado, que pode ser transitório ou de longo prazo, conforme a língua que o imigrante falar.

Migrações e História: das escolas étnicas às escolas interculturais

Os estudos sobre migrações e os próprios fluxos não constituem uma novidade para a região de colonização italiana do Rio Grande do Sul. Na área da educação, as escolas étnicas são prova que essa realidade já existia desde o século XIX. Como afirmam Kreutz e Luchese (2011), a heterogeneidade que tinha sido evidenciada, também, pela presença dessas escolas, começou a

partir de 1930 a ser considerada como um perigo para a unidade do país. O Estado Novo representou um marco nas restrições linguísticas e culturais, impondo o ensino da língua portuguesa. O encontro e desencontro de culturas, que Kreutz e Luchese (2011) apresentam como campo de pesquisa, questionando sobre os conceitos com os quais seria possível fazê-lo, ressurge, em uma sociedade complexa, pós-moderna, com as novas migrações vindas de países distantes na região de colonização italiana.

A escola da região de colonização italiana ainda não se sensibilizou perante essa onda de crianças descendentes de estrangeiros imigrantes e ou refugiados. Contudo, a realidade está aí, latente. Ainda que as crianças imigrantes participem das atividades da escola, e da própria aula, da mesma forma que uma criança brasileira, elas não são “mudas”, na perspectiva de Luchese e Kreutz (2011) e sua fala é significativa, já que está constituindo a escola contemporânea.

Assim, a identidade étnico-cultural, mesmo onde aparece como marginalizada, como excluída, não é uma realidade muda, simples objeto de interpretação. Ela é fonte de sentido e de construção do real. E normalmente, nas relações entre grupos humanos, os processos culturais tornam-se tensos, carregados de conflitos. (LUCHESE; KREUTZ, 2011 p.184)

Refletindo sobre políticas públicas, Keutz e Luchese (2011) apresentam como elas foram menos favoráveis à pluralidade cultural no passado e apontam dois momentos nos quais a formação do Estado “uno e forte” aconteceram.

Em momentos históricos anteriores, as políticas públicas foram menos favoráveis a essa pluralidade cultural, com momentos de tolerância, mas não de estímulo e reconhecimento de seu valor. Entendia-se que a uniformidade linguística e cultural era condição para a formação do Estado, uno e forte, daí a ênfase em políticas de restrição à diversidade. As maiores ênfases governamentais, com medidas severas para dirimir as manifestações da diversidade cultural, ocorreram em dois momentos históricos diferentes, no atual território do Rio Grande do sul. A primeira fase ocorreu sob o governo do Marquês de Pombal, na segunda metade do século XVIII, em relação aos povos indígenas. A segunda grande ênfase no sentido da uniformização cultural ocorreu na primeira metade do século XX, com a campanha de nacionalização do Ensino, visando ao fechamento das escolas étnicas dos imigrantes. (LUCHESE; KREUTZ, 2011 p. 184).

Cabe aqui refletir se essa uniformização cultural, que permanece ainda hoje, refletida nos currículos, orientações curriculares e outras normativas, não poderia avançar rumo à escola intercultural. Na legislação brasileira atual, no que se refere à educação, as minorias étnicas são contempladas mediante políticas afirmativas (cotas, inserção no currículo de temáticas relacionadas a questões raciais, e assim por diante). Mas, devido à proporção que essas minorias estão atingindo, e à diversidade gritante da sala de aula, a situação poderá ser invertida e não mais contornada por políticas afirmativas.

Perspectivas da escola intercultural na região de Caxias do Sul

Face à realidade exposta e, considerando as experiências europeias, é imperiosa a necessidade de pensar em uma escola que abrigue culturas diferentes, com suas línguas e diversidade, na região de Caxias do Sul.

Como afirma Skliar (2014), a escola é um lugar de palavras e as minorias não devem ser silenciadas dentro da escola, mas sim destacadas, para que se reflita, se considere e se pense em alternativas viáveis para conviver e crescer em um ambiente de harmonia e convívio. Esse convívio é, também, uma relação de conflito, na qual o estar juntos, também tem que ser trabalhado, desde a formação dos professores.

A escola intercultural supõe um longo caminho, muitas rupturas e desconstruções. Incluir, excluir, transferir, traduzir, todas ações que nada têm a ver com o convívio e a elevação do ser humano criança na escola.

As relações de diferença nada têm a ver com a exclusão ou com a inclusão: trata-se de uma necessidade de conversar, de usar as palavras para poder estar e, talvez, de fazer coisas juntos. Mas não de qualquer maneira: não há um único modo de estar juntos. Estar juntos não significa estar à vontade. A quem ocorreria semelhante idéia. (SKLIAR, 2014, p. 132).

Considerações finais

É importante destacar o aspecto afetivo que envolve toda essa reflexão, por se tratar, pelo menos em última instância, de relações de convívio e de crianças. Como pondera Ramos (2007), o senso de pertença que a criança

venha a construir com o meio representa sua possibilidade de crescer como ser humano. Esse elemento deveria ser muito caro à sociedade como um todo e à escola em particular.

A estruturação psíquica e cultural da criança migrante é construída sobre clivagens e este é também um factor determinante de vulnerabilidade. A clivagem entre a cultura de origem e a cultura de acolhimento, entre o mundo de dentro e o mundo de fora e o rápido controlo de um universo duplo, dão a estas crianças e adolescentes uma ilusão de independência em relação às regras comuns, colocando, em certos casos, problemas de identidade, sentimentos de desvalorização e insegurança, dificuldades psicológicas e de integração social; factores, que isolados ou conjugados, poderão reflectir-se na adaptação social e escolar e nos próprios resultados escolares. (RAMOS, 2007, p. 233).

Interculturalidade e paz deverão caminhar juntas, já que uma é inerente à outra. Nessa perspectiva, e tendo como âncora os estudos culturais e a educação comparada, será possível avançar rumo a uma escola consciente e comprometida com a sociedade.

Se considerarmos a perspectiva histórica, exposta neste trabalho, quanto à experiência migratória que a região de Caxias do Sul teve, desde suas origens, a reflexão sobre a escola intercultural adquire um significado muito profundo. Pensar em uma escola que abrigue novas culturas afirma a importância da acolhida, tão íntima à cultura da paz.

A cultura, como um conjunto de opostos, poderá ser vista como possíveis complementos. Essa complementação, que vai além da simples soma, poderá dar cabida a uma sociedade plural e aberta, colocando lugares e épocas em diálogo.

Referências

CATARCI, Marco. Educação Intercultural. Teorias, políticas e práticas de pluralismo cultural no sistema de ensino italiano. *REMHU* – Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana, Brasília, ano XXIV, n. 46, p. 129-141, jan./abr. 2016

DINIZ Juliana; CORREIA, Theresa. A educação para a paz e para os direitos humanos: contribuições internacionais à compreensão do direito à educação na ordem constitucional brasileira. Trabalho publicado nos Anais do XVII Congresso Nacional do CONPEDI, realizado em Brasília – DF nos dias 20, 21 e 22 de novembro de 2008

EURYDICE. Integrating Immigrant Children into Schools in Europe. Brussels, 2004.

EURYDICE. Integrating Immigrant Children into Schools in Europe: Measures to foster Communication with Immigrant Families and Heritage Language Teaching for Immigrant Children. Brussels, 2009.

HALL, Stuart. A identidade cultural na pós-modernidade. Trad. de Tomaz da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2005.

JULIA, Dominique. La culture scolaire comme objet historique. *Paedagogica Historica. International journal of the history of education* (Suppl. Series, v. I, coord. A. Nóvoa, M. Depaepe e E. V. Johanningmeier, 1995, p. 353-382). Trad. de Gizele de Souza.

KREUTZ, L.; LUCHESE, Terciane A. Grupos étnicos, pluralidade cultural e políticas públicas na história da educação, no Rio Grande do Sul. *Rev. Bras. Hist. Educ.*, Campinas-SP, v. 11, n. 1(25), p. 179-206, jan./abr. 2011

MIPEX. Migrant Integration Policy Index (web-site), Brussels, British Council and Migration Policy Group. Disponível em: <<http://www.mipex.eu/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

NÓVOA, Antônio (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Portugal: Dom Quixote, 1999.

RAMOS, Natalia. Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 41, n. 3, p. 223-244, 2007.

SKLIAR, Carlos. *O ensinar enquanto travessia*. Brasil: EDUFBA, 2014.

* * *

Elsa Mónica Bonito Basso

Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Mestre em Educação. Especialista em Ensino de Inglês, pela mesma universidade, e Tradutora Pública pela Universidad de la República de Montevideu-Uruguai. Membro colaborador do NID em Cultura da Paz, Direitos Humanos e Meio Ambiente da UCS. Atualmente pesquisa processos migratórios internacionais (africanos e haitianos) em Caxias do Sul, no que se refere a práticas culturais, educação e línguas em contato. Trabalha também com formação de professores de língua estrangeira em nível de graduação e ensino de línguas para aluno sênior.

Educação, Espiritualidade e Saúde

Jeverson Rogério Costa Reichow

“A pessoa serena identifica totalmente seus sentidos com o meio ambiente que a rodeia. A pessoa inquieta nada percebe. Consequentemente, encontra-se em dificuldades consigo mesma e com os demais, e a tudo interpreta errado. A pessoa serena, em virtude do seu autodomínio, está continuamente em paz com os demais e é sempre feliz. Jamais permita que o centro de tua serena concentração seja influenciado pela inquietude. Realiza sempre tuas atividades com concentração”. (Paramahansa Yogananda).

A passagem acima, do livro *Paz interior*, de Paramahansa Yogananda, talvez sintetize, de maneira muito precisa, a relação entre um estado de paz interior e as circunstâncias da vida. Pode-se pensar, então, quais caminhos podem levar a uma condição de paz interior e, conseqüentemente, à paz exterior. Ao longo da história da humanidade, são inúmeros os exemplos de culturas e pessoas que buscaram a paz, seja ela interior, seja de exterior ao ser humano, como é o caso de Yogananda e, aqui no Brasil, de Pierre Weil, mentor da Universidade Internacional da Paz (Unipaz).

Os primeiros dezesseis anos do século XXI têm mostrado que a humanidade precisa corrigir seus rumos em vários sentidos. Entre eles, estão o cuidado com o meio ambiente, cujas conseqüências estamos sentindo de maneira mais séria a cada dia que passa; a violência, que se manifesta em diversas maneiras como guerras, terrorismo, violência urbana, crime organizado; os meios de produção e o uso de recursos naturais que, apesar de proporcionarem acesso a uma diversidade cada vez maior de produtos e tecnologias, também geram poluição, desperdício, doenças (especialmente doenças como a depressão, ansiedade e estresse) e aumentam a separação entre pobres e ricos; e ainda, o acesso à saúde e à educação, que continua sendo bastante desigual quando comparado dentro de um mesmo país, como o Brasil, por exemplo, e entre diferentes países. Enfim, parece que, se existe uma lógica por trás de tudo o que nós, humanos viemos criando, essa lógica necessita ser revista, pois, por dedução, os resultados da criação, apesar de

todos os avanços tecnológicos, são também indicadores de desequilíbrio social e ambiental.

Se a necessidade de mudança parece evidente, como fazê-la, no entanto, não está assim tão claro. Entretanto, parece inquestionável que precisamos mudar nossos valores e ideais se quisermos preservar nosso Planeta para futuras gerações e viver com mais harmonia e qualidade de vida. Essa mudança, de alguma maneira, deverá passar pela educação.

Na Unipaz, na qual ingressei em 1995, foi possível vivenciar e compreender diferentes maneiras de viver em paz e promover uma cultura de paz. Criada por Pierre Weil, em Brasília, em 1987, a Unipaz tem como missão disseminar uma cultura de paz no mundo e promover a plenitude e inteireza do ser humano, alicerçadas na visão transdisciplinar holística, de acordo com a Declaração de Veneza da Organização das ações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) (1986) e a Carta de Brasília, documento-síntese do I Congresso Holístico Internacional (1987).

A proposta de educação da Unipaz é baseada em diferentes epistemologias que visam resgatar conhecimentos, antigos e atuais, das tradições sapienciais, das artes, de diferentes filosofias e da ciência moderna para, dentro de um paradigma holístico transdisciplinar, promover o pleno desenvolvimento do ser humano e de todas as suas relações.

Essa metodologia educacional baseia-se na inteireza do ser humano e no uso de todas as suas capacidades e no desenvolvimento de habilidades nas suas diferentes dimensões: mental, corporal, emocional, social, ambiental e espiritual.

Podemos pensar, então, que, diante da diversidade e complexidade dos problemas que estamos enfrentando, adotar um modelo de educação baseado em uma visão transdisciplinar e holística, para começar a plantar a semente de uma sociedade mais equilibrada em todas as dimensões citadas e com mais qualidade de vida, parece quase evidente.

Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de pensar a saúde de maneira integral envolvendo não só o tratamento e a prevenção de doenças, mas também a promoção de uma maneira mais saudável de viver a vida. Em função desses fatores, a Organização Mundial da Saúde (OMS) incluiu, no ano de 1998, a dimensão espiritual no conceito multidimensional de saúde,

referindo-a àquelas questões de significado e sentido da vida e não a restringindo a nenhum tipo específico de crença ou prática religiosa. (WHO, 1998).

A qualidade de vida se baseia em parâmetros que se referem à percepção subjetiva dos aspectos importantes da vida de uma pessoa, os quais podem ou não coincidir com indicadores de padrão de vida. A partir de uma perspectiva transcultural, o WHOQOL *Group* definiu qualidade de vida como “a percepção do indivíduo de sua posição na vida no contexto da cultura e do sistema de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações”. (WHO, 1997, p. 1). O instrumento de avaliação de qualidade de vida, o WHOQOL, possui seis domínios com vinte e quatro facetas. O domínio seis abrange aspectos espirituais, religião e crenças pessoais. Conforme Panzini et al. (2007), as crenças pessoais podem ser quaisquer crenças/valores sustentados por um indivíduo, caracterizando seu comportamento e modo de vida. Crenças pessoais não são, necessariamente, de natureza espiritual ou não material, como é o caso do ateísmo.

Segundo o *Dicionário etimológico da língua portuguesa*, espiritualidade pode ser definida como a qualidade do que é espiritual, ou seja, relativo ao espírito, ao incorpóreo e ao místico; e *espírito* é definido como “princípio animador ou vital que dá vida aos organismos físicos; sopro vital, alma”. Experiências espirituais são comuns em todas as culturas em todas as épocas. A espiritualidade, enquanto busca de sentido para a existência tanto do indivíduo quanto da espécie humana, também sempre existiu. Conforme diversos autores, as dimensões espirituais e religiosas da cultura estão entre os fatores mais importantes que estruturam a experiência humana, crenças, valores, comportamento. (LUKOFF, LU, TURNER, 1992; SIMS, 1994; CARDEÑA, LYNN, KRIPPNER, 2000; MOREIRA-ALMEIDA, 2004).

No entanto, a maneira como a espiritualidade e as experiências a ela associadas era e é vista pela comunidade acadêmica e científica sempre gerou acalorados debates e diferentes posições. Maslow (1970) expressou sua visão sobre o conflito entre ciência e religião reforçando que essa separação permitiu que a ciência do século XIX se tornasse demasiado e exclusivamente mecanicista, positivista, reducionista, tentando, desesperadamente, ser livre

de valores e erroneamente foi concebida como não tendo nada a dizer sobre os valores últimos ou valores espirituais.

De acordo com Zinnbauer et al. (1997), embora a religião e a religiosidade incluíssem tanto uma esfera individual quanto institucional, popularmente o termo *espiritualidade emergiu* como um fenômeno individual, ligado à transcendência pessoal, à sensibilidade e busca de sentido. Ao passo que, gradativamente, *religiosidade* tornou-se um conceito mais restrito a uma estrutura formal, institucional, à teologia e aos rituais. (ZINNBAUER et al., 1997).

Koenig et al. (2001) salientam a relação dos termos *religião* e *espiritualidade* com a busca do sagrado, definindo religião como um sistema organizado de crenças, práticas, rituais e símbolos delineados para facilitar a proximidade com o sagrado e o transcendente (Deus, Poder Maior ou Verdade/Realidade Final/Máxima) e *espiritualidade* como a busca pessoal por respostas compreensíveis para questões existenciais sobre a vida, seu significado e a relação com o sagrado ou transcendente que podem (ou não) levar a ou resultar do desenvolvimento de rituais religiosos e formação de uma comunidade. Para Frances Vaughan (1991, p. 105) “espiritualidade pressupõe certas qualidades da mente, incluindo compaixão, gratidão, consciência de uma dimensão transcendente, e uma apreciação pela vida que traz significado e propósito para a existência”.

Historicamente, a psiquiatria e a psicologia, em sua teoria e prática, tenderam a ignorar ou considerar patológicas as experiências espirituais ou anômalas (ALMEIDA, 2004; ALMINHANA, 2013; KING, 1998; PERES, 2012; LUKOFF, LU, TURNER, 1992). Experiências incomuns ou anômalas são comuns na história da humanidade e sempre despertaram a curiosidade da população em geral. Essa curiosidade se mantém até os dias atuais e isso pode ser verificado pelo grande interesse em filmes e séries de televisão que abordam temas como: experiências espirituais e paranormais, seres extraterrestres, experiências de quase morte, etc. A palavra *anômalo* (do inglês *anomalous*) deriva do grego *anomalos*, e significa irregular, diferente, desigual, em contraste com *homalos*, cujo significado é o mesmo ou comum. Conforme Cardeña, Lynn e Krippner (2013, p. 4), “uma experiência anômala é irregular na medida em que difere das experiências comuns, é desigual na medida em

que não é como as experiências ordinárias. Normalmente é também desigual porque, pelo menos na academia, não recebe a mesma atenção que as experiências regulares”.

Uma experiência *anômala* pode ser definida

como uma experiência incomum (por exemplo, sinestesia) ou aquela que, embora possa ser experienciada por uma parcela substancial da população (por exemplo, experiências interpretadas como telepáticas), acredita-se diferente do ordinário ou das explicações usualmente aceitas como realidade. [...] nós também contrastamos *anômalo*, termo que não tem necessariamente nenhuma implicação com patologia, com *anormal*, termo que usualmente denota patologia. (CARDEÑA, LYNN, KRIPPNER, 2000, p. 4).

A investigação das experiências anômalas, as quais acontecem muitas vezes, relacionadas a contextos religiosos/espirituais, tem sido descartada, muitas vezes, pelo preconceito dogmático com relação ao tema ou por desconhecimento da rica fenomenologia que envolve esse grupo de experiências. (CHIBENI; ALMEIDA, 2007). Os mesmos autores ressaltam que essas experiências são consideradas, frequentemente, pelas publicações científicas ao longo da história, como fenômenos raros, vestígios de “culturas primitivas” ou indicadores de psicopatologia, mas que, no entanto, várias pesquisas populacionais mais recentes têm demonstrado que experiências dissociativas e tidas como paranormais são muito frequentes. (ALMEIDA; LOTUFO NETO, 2003). As experiências anômalas são tão frequentes na população em geral que nenhuma teoria de psicologia normal ou patológica pode ser completa se não as levar em consideração. (ROSS; JOSHI, 1992). Como sugerem alguns modelos de relação entre experiências anômalas e crenças religiosas/espirituais, é impossível ter um entendimento apropriado da relação entre experiência anômala e saúde mental sem tomar como referência o sistema de crenças espirituais e religiosas do sujeito percebido. (SCHOFIELD, 2012; IRWIN, 1993; GLICKSDHN, 1990).

Essa realidade vem mudando nas últimas décadas, principalmente pelo reconhecimento da diversidade cultural das sociedades e culturas humanas. Porém, essa mudança ainda se encontra distante da realidade dos cursos de graduação na área da saúde, no Brasil e, mais ainda, da prática cotidiana de muitos profissionais de saúde mental e de educadores, os quais não tiveram,

em sua formação, nenhum aporte teórico prático que reconhecesse essa diversidade cultural e, portanto, que levasse a um diagnóstico diferencial entre experiências anômalas, experiências espirituais e transtornos mentais, nem tampouco a propostas pedagógicas que considerassem a dimensão espiritual do ser humano.

No entanto, esses pontos de vista preconceituosos e dogmáticos em relação à religião e à espiritualidade não se sustentam diante dos recentes estudos que, em sua maioria, não encontram associação entre esses fatores e a psicopatologia. (ALMEIDA, 2004). Ao contrário, diversos estudos têm demonstrado que maiores taxas de envolvimento religioso têm sido associadas à menor prevalência de transtornos mentais. (LOTUFO NETO, 1997; KOENIG, 2007; ALMEIDA, 2004). De fato, de acordo com diversos autores, na atualidade, a fenomenologia das experiências espirituais está sendo considerada como elemento facilitador de equilíbrio e bem-estar dos indivíduos. (PANZINI; BANDEIRA, 2007; PERES; SIMÃO; NASELLO, 2007). Na mesma direção, Stroppa e Almeida salientam que

a grande maioria dos estudos mostra que a R/E possui efeitos favoráveis nos desfechos em saúde, como melhor qualidade de vida, maior sobrevivência, melhor saúde mental, maior preocupação com a própria saúde e menor prevalência de doenças em geral. Os estudos apontam para menores prevalências de depressão, tentativas de suicídio, uso e abuso de substâncias, delinquência, estresse, ansiedade, dentre outros. Da mesma forma, estudos indicam maiores taxas de remissão em doenças psiquiátricas para pessoas com maiores crenças religiosas e espirituais e um grande número de estudos sustenta a evidência de que a R/E teria efeitos benéficos em medidas de bem-estar, como autoestima, esperança, felicidade e otimismo. Existem ainda evidências de que pessoas com maior R/E são mais cuidadosas com sua saúde e tendem a participar mais de rastreios e campanhas preventivas, além de geralmente adotarem comportamentos mais saudáveis. (2008, p. 427).

De acordo com Koenig et al. (2001b) das quase 850 pesquisas que examinavam a relação com saúde mental, a maioria endossa a associação do envolvimento religioso com maiores níveis de satisfação de vida, bem-estar, senso de propósito e significado da vida, esperança, otimismo, estabilidade nos casamentos e menores índices de ansiedade, depressão e abuso de substâncias.

A espiritualidade, segundo diversos autores, é a dimensão que impulsiona o ser humano à busca do sagrado, do transcendente, do sentido e de respostas aos aspectos fundamentais da vida. É também a dimensão que o coloca diante das suas questões mais essenciais, na busca de resposta às perguntas existenciais: De onde vim? Para onde vou? Qual é o sentido da minha vida? Que lugar eu ocupo neste universo? Que propósito tem minha vida? Por que aconteceu isso comigo? Visto que a questão fundamental do ser humano contemporâneo é a de busca de sentido. (GOMES; FARINA; DAL FORNO, 2014; BOFF, 2006; SILVA; SIQUEIRA, 2009; ZOHAR; MARSHALL; 2012, FRANKL, 2002). Viktor Emil Frankl (2002), a partir de suas experiências de vida e, principalmente devido ao período em que foi prisioneiro nazista em campos de concentração, durante a Segunda Guerra Mundial, percebeu a importância de se encontrar o significado da existência e um propósito pessoal para a vida como uma condição para a saúde psicológica.

A psicologia transpessoal, de acordo com Pierre Weil (1998), tem como objeto de estudo os Estados Alterados de Consciência e, particularmente, os Estados Ampliados de Consciência (EACs). Charles Tart definiu assim um Estado Alterado de Consciência:

Um estado alterado de consciência para um dado indivíduo é aquele em que ele sente claramente uma mudança qualitativa no seu padrão de funcionamento mental, ou seja, ele sente não só uma mudança quantitativa (mais ou menos alerta, maior ou menor imaginação visual, mais nítida ou mais opaca, etc.), mas também que alguma qualidade ou qualidades de seus processos mentais são diferentes. (1969, p. 2).

No entanto, devemos considerar que todo estado ampliado de consciência é também um estado alterado, porém nem todo estado alterado é um estado ampliado de consciência. Esta clarificação de conceitos é importante devido ao fato de que os Estados Ampliados de Consciência têm características que os diferenciam dos demais estados de consciência. Isso não quer dizer, necessariamente, que algumas dessas características não possam estar presentes também em outros estados. De acordo com Weil (1989), entre as características que se destacam nas experiências de consciência ampliada, ou cósmica, e que são importantes nesta reflexão estão:

- *Unidade*: é o desaparecimento da percepção dual Eu-Mundo;
- *Inefabilidade*: a experiência não pode ser descrita com a semântica usual;
- *Caráter noético*: um senso absoluto de que o que é vivido é real, às vezes muito mais real do que a vivência cotidiana comum;
- *Transcendência do tempo-espaço*: as pessoas entram numa outra dimensão; o tempo não existe mais, e o espaço tridimensional desaparece;
- *Sentido de sagrado*: o senso de que algo grande, respeitável e sagrado está acontecendo;
- *Desaparecimento do medo da morte*: a vida é percebida como eterna, mesmo se a existência física é transitória;
- *Mudança do sistema de valores e de comportamento*: muitas pessoas mudam os seus valores no sentido dos valores B de Maslow (Beleza, Verdade, Bondade, etc.). Há uma subestimação progressiva dos valores ditos materiais e do apego ao dinheiro. O *Ser* substitui o *Ter*.

Maslow (1970), na mesma direção, destaca também atributos da realidade percebidos e descritos durante experiências de pico (ou culminantes), como uma lista dos valores irredutíveis, intrínsecos dessa realidade: 1. Verdade; 2. Bondade; 3. Beleza; 4. Totalidade; 4a. Transcendência da Dicotomia; 5. Fluxo de viver que nunca termina; 6. Singularidade; 7. Perfeição; 7a. Necessidade; 8. Fechamento (Gestalt); 9. Justiça; 9a. Ordem; 10. Simplicidade; 11. Riqueza; 12. Ausência de esforço; 13. Ludicidade; e 14. Autossuficiência.

Como é possível perceber, muitos desses atributos relacionam-se com as características apontadas por autores que estudam as características das experiências espirituais.

Diversos autores pesquisaram as características e o uso de determinados tipos de Estados Ampliados de Consciência em psicoterapia, revelando que as experiências, durante tais estados, podem influenciar mudanças de comportamento. É possível que determinadas práticas religiosas/espirituais subjetivas, como preces, contemplações e meditações, possam alterar o estado de consciência, influenciando a mudança da

percepção de um evento que desencadeia sofrimento. (TART, 1969; METZNER, 1995; PERES; SIMÃO; NASELLO, 2007; SIMÃO, 2016).

A psicologia transpessoal propõe o uso de diferentes estados de consciência como instrumento para a expansão do autoconhecimento e da autoconsciência. (SALDANHA, 1999). “A psicologia transpessoal tem como alvo expandir o campo da pesquisa psicológica, incluindo áreas da experiência e do comportamento humano associado com a saúde e o bem-estar extremo.” (WALSH; VAUGHAN, 1995, p. 17). Segundo esses autores, a psicologia transpessoal reconhece o potencial de diversos estados de consciência e a psicoterapia transpessoal amplia o interesse das áreas de atuação psicológicas e acrescenta o interesse no crescimento e na percepção para além dos níveis de saúde tradicionalmente reconhecidos, reiterando a importância da modificação da consciência e a validade da experiência e da identidade transcendentais.

Parafraseando Maslow (1970), a grande lição dos verdadeiros místicos (e mais recentemente também dos psicólogos humanistas e transpessoais), é que o sagrado está no comum, que pode ser encontrado na vida diária, e que a viagem pode ser um voo para confrontar o sagrado. Para Weil (2002) recuperar a unidade perdida significa reconquistar a paz, derrotar o inimigo que mora dentro de nós; ele é a força que isola o homem racional de suas emoções e intuições.

William James (1991), em sua obra clássica *As variedades da experiência religiosa*:... considera que o *self* espiritual é o ser interior e subjetivo de uma pessoa e o elemento ativo de toda consciência. É a fonte de esforço e atenção e o lugar do qual parecem emanar as ordens da vontade.

Mesmo que se considerem todas essas questões,

a história das relações entre religião e educação é das mais controvertidas e causa imediata repulsa em muitos dos que consideram que a escola é o último lugar em que se deve falar do assunto. O trauma histórico se justifica porque ainda temos diante de nossos olhos em várias situações atuais o quanto de fanatismo, intolerância e obscurantismo uma doutrinação religiosa em massa, desde a infância, pode gerar para as nações. A tentativa democrática ocidental dos últimos séculos de separar o Estado da religião, e com isso fazer uma educação pública, laica, afastada do domínio religioso, justifica-se como reação

histórica à repressão secular das igrejas, à imposição religiosa que povos inteiros sofreram. (INCONTRI; BIGHETO, 2010, p. 68).

Claro que, nas experiências mencionadas, o posicionamento contrário a qualquer relação entre religião e educação também se constitui numa posição extremista e intolerante e não garante que não ocorra qualquer tipo de doutrinação dentro da escola. (INCONTRI; BIGHETO, 2016). Dal-Farra e Geremia (2010) destacam que, ao se analisar a inserção da espiritualidade na formação de povos em diferentes países, verifica-se que a vinculação com uma religião representa a principal forma de vivência da espiritualidade na vida contemporânea, promovendo a aproximação do ser humano com questões espirituais.

Apesar das dificuldades pontuadas sobre as relações entre educação e espiritualidade, existe a necessidade de que as mesmas sejam discutidas e aprofundadas para além dos dogmatismos e preconceitos. Conforme Santos e Incontri,

somente através de um processo educacional amplo, plural e interdisciplinar envolvendo a saúde, a espiritualidade e a educação, poderemos encontrar uma posição conciliatória que contemple de maneira científica o lado material e espiritual do ser humano e avance em uma proposta de cuidar e de curar. (2010, p. 492).

O conceito *Escolas Pacíficas* é uma proposta bastante interessante, desenvolvida e promovida pela organização “Inglaterra Espiritual” [Spiritual England] juntamente com uma rede de organizações parceiras. Ela evoluiu a partir do trabalho que está sendo feito para apoiar o desenvolvimento espiritual das crianças dentro de uma gama de configurações. A organização promoveu duas conferências nacionais para tratar do tema “criar espaços espirituais com “Crianças e jovens”. A primeira foi em Londres, em 2009, e a segunda foi em Sheffield, em 2010. Essas conferências reuniram pessoas com ideias afins, de escolas e de outros ambientes, e estimulou o interesse em atividades que sustentam e alimentam o desenvolvimento espiritual das crianças. (LUBELSKA, 2012).

Em 2012, foi lançado na Inglaterra, o Movimento Escolas Pacíficas, cuja motivação decorre das preocupações significativas que muitas pessoas têm sobre os aspectos negativos da nossa sociedade e como eles afetam as vidas de crianças e jovens. A preocupação do movimento é com o conflito e a violência interna em nossas cidades, com o problema persistente de bullying nas escolas e os níveis inaceitavelmente elevados de violência doméstica. Isso tudo está acontecendo dentro do contexto cultural cruel, consumista e tempos economicamente difíceis. Sem surpresa, a pesquisa mostra que os problemas de saúde mental entre as crianças e jovens estão aumentando. Isso, juntamente com o aumento do uso de dispositivos eletrônicos, resultou em jovens tendo cada vez menos contato com seus seres espirituais interiores. Nós sentimos que eles estão perdendo fontes de nutrição e desenvolvimento espiritual, como o conforto e a tranquilidade de passar o tempo em jardins tranquilos. E ainda mais, o ataque incessante de imagens geradas pelos meios de comunicação colocou enorme pressão sobre as crianças e jovens para se conformar e tentar ser algo que não são. Eles muitas vezes não têm a auto-confiança para ser eles mesmos. (LUBELSKA, 2012, p. 187-188).

Dentre as alternativas de modelos pedagógicos, encontra-se o que Santos (2008) nomeia de “correntes pedagógicas contemporâneas” das quais podem-se citar: Holismo; Teoria da Complexidade; Teoria Naturalista do Conhecimento; Ecopedagogia, Conhecimento em Rede, dentre outras. Baseadas e inspiradas nessas teorias, surgem escolas com propostas pedagógicas diferenciadas e alicerçadas em conhecimentos que questionam o modelo de vida atual da civilização, o qual sabe-se ter levado à construção de valores baseados no *ter*, à dizimação e ao esgotamento dos recursos naturais, às guerras, às desigualdades sociais e, até mesmo, à ameaça de destruição da própria vida humana neste planeta.

Sem querer fechar a questão e trazendo apenas como exemplos de modelos pedagógicos integrais e que inserem a espiritualidade no contexto educacional, trago aqui a escola “Caminho do Meio”, em Viamão – RS, a escola “Ananda Marga” de Porto Alegre – RS e a Unipaz mencionada no início do texto.

Conforme o Projeto Pedagógico, a escola Caminho do Meio tem como objetivo, em suas ações educativas, os valores universais como cultura de paz, responsabilidade universal e bom coração. Para atingir esse objetivo, inspira-se na filosofia budista, a partir de uma abordagem que prioriza a sustentabilidade, a criatividade, a integralidade, a pluralidade e a

complementaridade de visões, além da construção vivencial e participativa de um conhecimento significativo e integrado à dimensão emocional e a habilidades concretas variadas. Busca, assim, uma educação de mente, coração, mãos e corpo inteiro. O método da escola Caminho do Meio tem como fundamento uma abordagem integral da educação, na qual cinco dimensões constitutivas são percebidas como um todo inseparável, a saber: dimensão corporal, emocional (psíquica), mental (intelectual), sociocultural e espiritual. (SAMTEN, 2010).

A escola considera cada sujeito de forma abrangente, incluindo não apenas seu desenvolvimento mental-intelectual, mas também sua corporeidade, sua vida emocional, seu aspecto sociocultural (identidade, relações e interações, pertencimento, regras e combinações, percepção de contextos sociais, etc.) e também o seu aspecto espiritual, ou seja, sua dimensão inerentemente livre e criativa, comum a todos os seres. (ESCOLA CAMINHO DO MEIO, 2014).

A Escola de Educação Neo-Humanista Ananda Marga, de Porto Alegre, faz parte da Amurt-Amurtel. O fundamento filosófico que norteia as práticas dessas escolas é a filosofia da Educação Neo-Humanista. Essa filosofia foi proposta pelo pensador, filósofo e educador Prabhat Rainjan Sarkar em 1982, com o intuito de elevar os sentimentos humanos, tornando o homem consciente de suas responsabilidades consigo mesmo, com a comunidade humana e com o meio ambiente.

Dentro da Filosofia Neo-Humanista, as crianças são vistas e levadas em consideração de forma global, ou seja, com base numa psicologia que leva em consideração todos os aspectos da consciência humana.

Em vez de reprimir e bloquear suas múltiplas dimensões (físicas, emocionais, mentais e espirituais), a Educação Neo-Humanista integra todos esses aspectos do ser. (AMURT, 2016).

O propósito da Educação Neo-Humanista é ser um facilitador no processo de transformação do indivíduo em um ser mais saudável, solidário, compassivo e consciente do seu papel positivamente transformador na sociedade. É uma síntese harmônica de liberdade e responsabilidade, misticismo e praticidade, racionalidade e criatividade, desafio e relaxamento, autoconfiança e interdependência. Por meio dessa

síntese, as crianças são incentivadas tanto ao autoconhecimento quanto ao conhecimento objetivo, desenvolvendo o domínio do mundo, por um lado, e da transcendência, por outro. (AMURT, 2016).

A proposta curricular contempla um currículo que faz a inter-relação não apenas de todo o conhecimento, mas de toda a criação. Cada elemento do currículo neo-humanista é desenvolvido partindo de todos os níveis de existência da criança.

Além das atividades pedagógicas, no currículo neo-humanista, são propostas atividades diferenciadas e complementares como: yoga, meditação, vivências de autoconhecimento, jogos cooperativos, teatro, danças circulares e outros, facilitando à criança, a reflexão sobre o mundo, incentivando e inspirando o educando a uma constante atitude de solidariedade e participação construtiva na vida familiar, na escolar e na comunitária. A Educação Neo-Humanista nos inspira para o fascínio de aprender para a vida. (AMURT, 2016).

A Formação Holística de Base desenvolvida pela Unipaz é um curso que tem como objetivo habilitar os aprendizes a um novo jeito de ser e estar-no-mundo, partindo da proposta teórico-vivencial de uma ecologia pessoal, social e ambiental sustentada no paradigma holístico, por meio de um modelo de educação para a inteireza e cultura de paz. É um modelo que leva em conta a dinâmica do todo e das partes, reconstituindo o fundamental diálogo da ciência com a filosofia, a arte e as tradições de sabedoria. Visa a propiciar um fundamento válido para o público em geral, independentemente das áreas de especialização e do nível de conhecimento pessoal. É uma base a partir da qual cada aprendiz poderá direcionar-se às diversas áreas do saber-e-fazer humano. (UNIPAZ, 2016).

Certamente, há um chamado urgente de milhões de seres humanos por um mundo mais pacífico, no qual valores humanos universais sejam princípios norteadores de programas governamentais em todas as instâncias. Como escreveu Leonardo Boff (2001), há mudanças que são profundas e verdadeiras, capazes de dar um novo sentido à vida ou de abrir novos campos de experiência e de profundidade rumo ao próprio coração e ao mistério de todas as coisas. A espiritualidade hoje vem sendo descoberta como dimensão profunda do humano, como sendo o momento necessário

para o desabrochar pleno de nossa individuação e como espaço da paz no meio de conflitos e desolações sociais e existenciais.

Referências

ALMEIDA, Alexander M. *Fenomenologia das experiências mediúnicas, perfil e psicopatologia de médiuns espíritas*. 2004. 163 f. Tese (Doutorado em Ciências – área de concentração: Psiquiatria) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ALMEIDA, Alexander Moreira; LOTUFO NETO, Francisco. Diretrizes metodológicas para investigar estados alterados de consciência e experiências anômalas. *Revista de Psiquiatria Clínica*, v. 30, n. 1, p. 21-28, 2003.

ALMINHANA, Letícia Oliveira. *A personalidade como critério para o diagnóstico diferencial entre experiências anômalas e transtornos mentais*. 2013. 246 f. Tese (Doutorado em Saúde – área de concentração: Saúde brasileira) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

AMURT. Fundamentos filosóficos. Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://www.amurt.org.br/site/view/viewSub.php?sec=escolas_fundamental&id=4>. Acesso em: 16 set. 2016.

BOFF, Leonardo. *Espiritualidade: um caminho de transformação*. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

CARDEÑA, Etzel; LYNN, Steven Jay; KRIPPNER, Stanley (Org.). *Variadas da experiência anômala: análise das evidências científicas*. Trad. de Fátima Regina Machado. São Paulo: Atheneu, 2013.

CARDEÑA, Etzel; LYNN, Steven Jay; KRIPPNER, Stanley. *Varieties of anomalous experience: examining the scientific evidence*. Washington, DC: American Psychological Association, 2000.

CHIBENI, Sílvio Seno; ALMEIDA, Alexander M. Investigando o desconhecido: filosofia da ciência e investigação de fenômenos “anômalos” na psiquiatria. *Revista de Psiquiatria Clínica*, v. 34, n. 1(supl.), p. 8-16, 2007.

CUNHA, A. G. da. *Dicionário etimológico da língua Portuguesa*. São Paulo: Cultura.

DAL-FARRA, Rossano André; GEREMIA, César. Educação em saúde e espiritualidade: proposições metodológicas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 34, n. 4, p. 587-597, 2010.

ESCOLA CAMINHO DO MEIO. *Projeto Pedagógico*. Viamão, 2014.

FRANKL, Viktor Emil. *Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração*. 15. ed. Petrópolis: Sinodal, 2002.

GLICKSDHN, Joseph. Belief in the paranormal and subjective paranormal experience. *Personality and Individual Differences*, v. 11, n. 7, p. 675-683, 1990.

GOMES, Nilvete Soares; FARINA, Marianne; DAL FORNO, Cristiano. Espiritualidade, religiosidade e religião: reflexão de conceitos em artigos psicológicos. *Revista de Psicologia da IMED*, v. 6, n. 2, p. 107-112, 2014.

INCONTRI, Dora; BIGHETO, Alessandro Cesar. Educação e espiritualidade: quando, como e por quê? In: INCONTRI, Dora (Org.). *Educação e espiritualidade: interfaces e perspectivas*. São Paulo: Comenius, 2010. p. 68-91.

IRWIN, Harvey J. Belief in the paranormal: a review of the empirical literature. *The Journal of The American Society for Psychical Research*, v. 87, n. 1, p. 1-39, 1993.

JAMES, William. *As variedades da experiência religiosa: um estudo sobre a natureza humana*. São Paulo: Cultrix, 1991.

KING, Michael Bruce; DEIN, Simon. The spiritual variable in psychiatric research. *Psychological Medicine*, v. 28, p. 1.259-1.262, 1998.

KOENIG, Harold G. Religião, espiritualidade e psiquiatria: uma nova era na atenção à saúde mental. *Revista de Psiquiatria Clínica*, v. 34 (supl. 1), p. 5-7, 2007.

KOENIG, Harold G.; McCULLOUGH, Michael E.; LARSON, David B. *Handbook of religion and health*. New York: Oxford University Press, 2001a.

KOENIG, Harold G.; LARSON, David B.; LARSON, Susan S. Religion and coping with serious medical illness. *Ann Pharmacother*, v. 35, p. 352-359, 2001b.

LUBELSKA, Anna. Peaceful schools. *International Journal of Children 's Spirituality*, v. 7, n. 2, p. 87-191, maio 2012.

LUKOFF, David; LU, Francis; TUNER, Robert. Toward a more culturally sensitive DSM-IV: psychoreligious and psychospiritual problems. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, v. 180, n. 11, p. 673-682, nov. 1992.

LOTUFO NETO, Francisco. *Psiquiatria e religião: a prevalência de transtornos mentais entre ministros religiosos*. 1997. 368 f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1997.

MASLOW, Abraham. *Religions, values, and peak experiences*. New York: Viking, 1970.

METZNER, Ralph. Therapeutic application of altered states of consciousness (ASC). In: SCHILICLITINY, M.; LEUNES, H. (Ed.). *Worlds of consciousness*. Berlin: VWB, 1995. v. 5.

PANZINI, Raquel Gehrke et al. Qualidade de vida e espiritualidade. *Revista de Psiquiatria Clínica*, v. 34 (supl. 1), p. 105-115, 2007.

PERES, Júlio Fernando Prieto. Should psychotherapy consider reincarnation? *The Journal of Nervous and Mental Disease*, v. 200, p. 174-179, 2012.

PERES, J. F. P.; SIMÃO, M. J. P.; NASELLO, A. G. Espiritualidade, religiosidade e psicoterapia. *Revista de Psiquiatria Clínica*, v. 34 (supl. 1), p. 136-145, 2007.

- ROSS, Colin A.; JOSHI, Shaun. Paranormal experiences in the general population. *Journal of Nervous and Mental Disease*, v. 180, n. 6, p. 357-361, 1992.
- SALDANHA, Vera. *A psicoterapia transpessoal*. Rio de Janeiro: Record; Rosa dos Tempos, 1999.
- SAMTEN, Padma. *A roda da vida como caminho para a lucidez*. São Paulo: Peirópolis, 2010.
- SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 77-84, jan./abr. 2008.
- SANTOS, Franklin Santana; INCONTRI, Dora. A arte de cuidar: saúde, espiritualidade e educação. *O Mundo da Saúde*, v. 34, n. 4, p. 488-497, 2010.
- SCHOFIELD, Kerry L. Anomalous experiences and mental health: the doubleedged sword. In: MURRAY, Craig (Ed.). *Mental health and anomalous experience*. New York: Nova Science Publishers, 2012.
- SILVA, Rogério Rodrigues da; SIQUEIRA, Kleis. Espiritualidade e trabalho no contexto organizacional. *Psicologia do Estudo*, v. 14, n. 3, p. 557-564, 2009.
- SIMÃO, Manoel José Pereira. Visão transpessoal da relação entre religião e espiritualidade. *Psicologia, Espiritualidade e Epistemologias não Hegemônicas*. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia, 2016. v. 3.
- SIMS, Andrew. Psyche-spirit os well mind? *British Journal of Psychiatry*, v. 165, p. 441-446, 1994.
- STROPPA, André; ALMEIDA, Alexander M. Religiosidade e saúde. In: FREIRE, Gilson; SALGADO, Mario Ivan (Org.). *Saúde e espiritualidade: uma nova visão da medicina*. Belo Horizonte: Inede, 2008. p. 427-443.
- TART, Charles. *Altered states of consciousness: a book of readings*. New York: John Wiley & Sons, 1969.
- UNIPAZ. UNIVERSIDADE INTERNACIONAL DA PAZ. *Formação holística de base*. Brasília, 2016. Disponível em: <<https://www.http://unipazdf.org.br/formacaoholistica/>>. Acesso em: 18 set. 2016.
- VAUGHAN, Frances. Spiritual issues in psychotherapy. *Journal of Transpersonal Psychology*, v. 23, p. 105-19, 1991.
- WALSH, Roger N.; VAUGHAN, Francis. (Org.). *Além do ego: dimensões transpessoais em psicologia*. São Paulo: Cultrix; Pensamento, 1995.
- WEIL, Pierre. *A consciência cósmica*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1989.
- WEIL, Pierre. *A arte de viver em paz*. 9. ed. São Paulo: Gente, 2002.
- WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. *WHOQOL – Measuring quality of life*. Genève, 1997.
- WHO. WORLD HEALTH ORGANIZATION. Division of mental health and prevention of substance abuse. *WHOQOL and spirituality, religiousness and personal beliefs (SRPB)*. Genève – Suíça, 1998.

YOGANANDA, Paramahansa. *Paz interior: como ser calmamente ativo e ativamente calmo*. Self-Realization Fellowship: São Paulo, 2010.

ZINNBAUER, Brian J. et al. Religion and spirituality: unfuzzing the fuzzy. *Journal for the Scientific Study of Religion*, v. 36, n. 4, p. 549-564, dez. 1997.

ZOHAR, Danah; MARSHALL, Ian. *QS: inteligência espiritual*. Trad. de Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Viva Livros, 2012.

* * *

Jeverson Rogério Costa Reichow

Psicólogo pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutorando em Psicologia Social pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Professor na Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc) e na Universidade Internacional da Paz (Unipaz). Membro do InterPsi – Laboratório de Pesquisa em Psicologia Anomalística e Processos Psicossociais do Instituto de Psicologia da USP. Coordena o Grupo de Pesquisa em Psicologia Anomalística e Processos Psicossociais (GRUPPA) da Unesc. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em psicologia anomalística, psicologia transpessoal e psicologia corporal, atuando principalmente nos seguintes temas: experiências espirituais e anômalas, estados alterados de consciência, diagnóstico diferencial entre experiências anômalas e espirituais e transtornos mentais.

Educação, cultura de paz e espiritualidade: uma possibilidade na experiência

Leda Lísia Franciosi Portal

Introdução: por uma apresentação

Instigada pelo entrelaçamento e complementação dos temas provocadores da origem deste livro: Educação, Cultura de Paz e Espiritualidade, este capítulo pretende discuti-los, enriquecidos pelos conhecimentos construídos ao longo do exercício de docência e pesquisa acadêmico-universitária, tendo como respaldo alguns teóricos como: Josso, Palmer, Nóvoa, Morin, Sampaio, Galvani, somados à experiência de vida por mim vivida.

Início minha escrita trazendo à reflexão algumas interrogações: Olhando com maior atenção e detalhe para o mundo no qual vivemos, podemos perceber indícios de descaso e negligência com temas que nos propusemos discutir? Que acontecimentos e manifestações de todos os lados e direções vimos presenciando e nos são mostradas pelos meios de comunicação diariamente? Que sentimentos nos têm mais aflorado diante do que estamos vivenciando: alegria, segurança, amor, fraternidade ou tristeza, medo, violência, inquietude, desarmonia e desamor? Quais são nossos maiores anseios? Qual é nossa verdadeira missão? É possível tomar alguma atitude? Existe alguma alternativa que possa vir a fazer a diferença?

Diante do desenho que esse cenário delinea, impossível foi calar minha vontade que se mostrou, por demais forte, como incentivo à motivação de escrever, tendo como foco esses temas, pelo encantamento do poder que encerram, que é o de inspirar nossa imaginação para sua importância e significado. Meu intuito, ao compartilhar essas reflexões aqui apresentadas é, talvez, possibilitar às pessoas que venham a lê-las, um indicador que viabilize iluminar caminhos a serem trilhados por quem acredita na perspectiva de viver a experiência dessa indissociável trilogia que pode nos levar a um mundo impregnado de sentido.

Embora esses temas venham aos poucos conquistando espaços relevantes de discussão nos mais diversos contextos: produções teóricas,

congressos, seminários, pesquisas, palestras, cursos, disciplinas, percebe-se, ainda, um forte ceticismo, inúmeras reticências e posicionamentos críticos e reveladores de notória desconfiança e descrença quanto às suas reais possibilidades de existência e aplicabilidade.

Tendo como foco de meus estudos e investigações acadêmicas, a Espiritualidade, na perspectiva de uma proposta desafiadora de uma Educação para a Inteira de nosso Ser, acredito na possibilidade de construção de uma Cultura de e para Paz, que, no meu entendimento, se faz acontecer na experiência diária por nós vivida nos mais diferentes contextos e papéis exercidos.

Para que minha mensagem se torne mais compreensível, considere importante deixar, de início, esclarecidos meus entendimentos acerca de cada um desses temas para, a seguir, colocar a espiritualidade em debate, justificando sua importância e necessidade de se constituir foco de uma proposta de educação. Proposta que priorize, como seu fundamento básico e essencial, o desenvolvimento e a autoformação do Ser Humano, nas dimensões que integram sua inteireza, sustentadas pela espiritual, sendo assim, capaz de inspirar e alavancar a construção de uma Cultura de e para a Paz, imprescindível de ser vivida e experienciada num mundo que se proponha digno de ser vivido.

Algumas proposições esclarecedoras

Acreditando que, para discutir a necessidade do entrelaçamento dos temas aqui abordados, seja importante esclarecer aos leitores os entendimentos que tenho deles, trago algumas considerações básicas que possibilitam visualizar a possibilidade de seus entrelaçamentos e estreitas interligações.

Apresento, como primeira proposição, o tema *Espiritualidade*, dimensão que simboliza a essência de nossa constituição como seres humanos e que se preocupa, fundamentalmente, com a razão de nosso existir, de nossa vida, com o sentido e o significado que damos a ela e que se faz perceber pelo modo como pensamos, sentimos, significamos e agimos em qualquer

contexto e situação que se nos apresente viver. “Trata-se de uma forma especial de ser, com características próprias, que não se confunde com atributos físicos, emocionais ou intelectuais. É algo específico e universal, que se manifesta nas diferentes culturas e civilizações, podendo ou não ser atingida.” (BIDART, 2003, p. XI).

Considerando o contexto atual de mundo e ser a espiritualidade uma dimensão fundamental de nossa essência, que nos oportuniza dar sentido e significado à nossa vida, nada mais coerente, se possuidores dessa consciência e responsabilidade, do que nos debruçarmos em ações que nos possibilitem explorá-la para seu efetivo exercício o que naturalmente nos encaminha a pensar num processo educativo que viabilize nossa autoformação e que tenha início num atento olhar para dentro, na busca de si. A busca de si para Josso

é inseparável de uma relação com outrem, mesmo quando, durante algum tempo, se privilegia uma exploração de si, em relação a si mesmo, a partir de autopercepções e de auto-observações, sustentadas ou não, por um quadro terapêutico ou de desenvolvimento pessoal. (2004, p. 96).

A autora, em outras palavras, esclarece que

quando o nosso conhecimento de nós mesmos nos permite associarmos aos outros com prazer e criatividade, experimentando o equilíbrio entre o dar e o receber, estamos disponíveis para a exploração além de nós mesmos, estamos disponíveis para a vida. (2004, p. 96).

Entendo, como segunda proposição, a Educação, enquanto um processo interno e subjetivo de autoconstrução e de autodesenvolvimento, ao lado de um processo externo e objetivo de possibilidades, que se complementam, se oportunizam e se enriquecem a partir do autoconhecimento. Aproveito esse entendimento para estendê-lo ao que decidi chamar de “Educação para a Inteiraza”, definido, em escritos meus anteriores, como sendo

uma proposta de auto-evolução, por meio de um processo de caminhar para si, autoconhecimento, numa perspectiva de refletir sobre nossa história de vida, na busca de uma tomada de consciência de nossa constituição de Ser no mundo e das determinações que pesam sobre a maneira de cada um de nós Estar no mundo. (PORTAL, 2014, p. 285).

Finalizo essas proposições, trazendo Cultura de/para a Paz que entendo ser um exercício interno e externo, individual e social, subjetivo e objetivo, empreendido na intenção de construção de uma sociedade de ambiências saudáveis e sustentáveis. Construção essa que está em estreita relação com Educação, na medida em que se propõe viabilizar oportunidades para preparar pessoas, independentemente de cor, raça, religião e nível socioeconômico, em todos os setores e ambientes, para planejarem, enfrentarem e encontrarem soluções para os assuntos que ameaçam a sustentabilidade de nosso planeta. Ambiências saudáveis e sustentáveis, resultantes da atuação de seres humanos, que, cientes de seus deveres e responsabilidades, diante do sentido e significado da vida, abrem novas e promissoras perspectivas para uma cultura que zele e priorize o Ser, expressado no Fazer. Uma Cultura que valorize e cultive a justiça, o respeito, a dignidade, a solidariedade e o amor, que constituem a base e o espaço argumentativos, como nos orienta Habermas (2001), para fazer frente e superar a violência, a soberba, a prepotência, que desumanizam o humano. Cultura de paz, segundo Riveira (2004, p. 103), é definida pela Assembleia das Nações Unidas como: “Valores, actitudes e comportamientos que rechazan la violencia e buscan prevenir los conflictos, atendiendo las raices de sus causas con vista a resolver los problemas por medio del diálogo y la negociación entre individuos, grupos y naciones”.

Anderson (2004, p. 103), por sua vez, sintetiza Paz, como “una condición en la cual los individuos, familias, grupos, comunidades y/o naciones, experimentan bajos niveles de violencia y gozan de relaciones mutuamente armoniosas”.

Analisadas as compreensões das proposições, percebe-se encerrarem grande potencialidade educativa ao incitarem o empreendimento de ações transformadoras na redução da violência e na potencialização da harmonia, qualificando a existência humana.

Esclarecidos os entendimentos dos temas e seus possíveis entrelaçamentos, passo a colocar, a seguir, a Espiritualidade em debate, como propulsora de uma proposta de Educação que seja inspiradora da construção de uma Cultura de e para a Paz e que sinalize respostas para as interrogações apresentadas no início deste artigo.

Espiritualidade: alicerce de uma Educação que sustente uma Cultura de e para a Paz

Por que iniciar colocando a Espiritualidade em debate para discutir o entrelaçamento dos temas aqui enfocados? Os muitos estudos e pesquisas que desenvolvi no Programa de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), no Grupo de Pesquisa: “Educação para Inteira: um (re)descobrir-se”, por mim liderado até o corrente ano (2016), levaram-me a acreditar que se concebermos a Espiritualidade como a essência de nossa Inteira, do Ser humano pleno e, portanto, nela investirmos, mediante um processo autoformativo, teremos grandes probabilidades de nos educarmos para uma Cultura de e para a Paz.

O grupo de pesquisa parte da premissa de que escolas e universidades são lugares privilegiados para ampliar a compreensão da inseparabilidade e coexistência de Ciência e Espiritualidade, na perspectiva de uma Educação, que se propõe transcendente e emancipatória e, assim, possa esculpir e lapidar uma Cultura de e para a Paz.

Resultados obtidos em pesquisas desenvolvidas com professores e alunos tanto do Ensino Fundamental como do Médio e Superior, de Norte a Sul do País, destacados por Portal (2014), deixaram claro, nas categorias deles emergentes, ser a espiritualidade uma dimensão propulsora de significativa diferença no exercício docente, trazendo, como consequência, professores lembrados pelos alunos como distintos dos demais e inesquecíveis. Distintos e inesquecíveis pelo exemplo de responsabilidade na função exercida, pela compreensão e pelo acolhimento das diferenças e dificuldades apresentadas, pela demonstração diária de atenção, respeito, acolhimento, companheirismo e muito amor, sendo propiciadores de um clima saudável e amoroso de acolhida, inspirando, pelo que são e fazem uma formação pessoal e, conseqüentemente, o futuro desempenho profissional de seus alunos de invejável qualidade.

Outros resultados apontaram que, embora características identitárias de espiritualidade estejam presentes em alguns dos professores entrevistados, fazendo-os singulares e distintos dos demais, não deixaram,

quando desveladas, de causar surpresa e admiração pela repercussão delas obtida. Ficou evidenciado, também, em depoimentos de outros professores investigados, o desconhecimento dessa dimensão e o reconhecimento de sua negligência nas ações de educação continuada, buscadas por eles, bem como ofertadas pelas instituições das quais faziam parte.

Agrega valor a esses dados, relatos de pesquisas e experiências em ações desencadeadas em contextos diversos, da possibilidade de trazer a espiritualidade para a vida prática de cada dia, essas condensadas no livro *Caminhos em Educação e Espiritualidade na Universidade*, cuja organização é de Portal e Zambon (2014).

Infere-se, a partir dos resultados obtidos e da compreensão da existência de uma dimensão espiritual em todo ser humano, a necessidade de as universidades e escolas investirem em ações que oportunizem uma autoformação de seus alunos e professores, na perspectiva de contemplarem, em sua formação, a dimensão espiritual ao lado da multiplicidade de outras dimensões tais como: a emocional, a social, a racional que constituem nossa inteireza. Considera-se ser assim possível termos pessoas melhores, mais humanas com a conseqüente prática profissional mais qualificada para a humanização do mundo e renovação da cultura vigente. Remetem-nos, portanto, a um alerta à sensibilidade das instituições de ensino no planejamento e na execução de “propostas que possibilitem a reinvenção dos processos de formação como foco de seu interesse, e espaços de ampliação de consciência de seus professores e alunos, para que contemplem, em seu desenvolvimento, as diferentes dimensões que tecem sua Inteireza, visando a um processo de autoformação permanente” (PORTAL, 2014, p. 24-25) que encaminhe à construção de uma cultura de e para a Paz.

Tais constatações lembram as preocupações de Palmer (2012) que traz como premissa o fato de que a boa prática docente não pode se limitar à técnica, mas deve, antes, estar embasada em integridade e identidade de um bom professor, presente, necessariamente, na sala de aula e profundamente conectado aos seus alunos. Essas conexões estão amarradas no coração desses professores, lugar no qual o intelecto, a emoção e o espírito convergem. São frases do autor que valem a pena ser pensadas e refletidas:

“Ensinamos quem somos” e devemos “ensinar a partir de dentro” (2012, p. 17).

Embora a espiritualidade seja uma unidade original e inerente a todo ser humano e imprescindível ao processo de humanização, atrevo-me a dizer que essa está sendo relegada e descurada nos processos educativos que pouco ou quase nada vêm contribuindo para minimizar a cultura de separação, fragmentação, dualidade e violência reinante no mundo atual. Apelo aqui a Morin (2000), quando apresenta como desafio a ser por nós enfrentado, se desejarmos uma Educação para a Paz, voltada a uma Cultura de Paz: a necessidade de uma reforma para organizar um conhecimento que permita a ligação entre duas culturas. Ligação que afronte e detenha a funesta desunião entre o pensamento científico, que desassocia os conhecimentos e não reflete sobre o destino humano, e o pensamento humanista que ignora as conquistas das ciências enquanto alimenta suas interrogações sobre o mundo e sobre a vida. Ressurgem aí, conforme o autor, as grandes e inseparáveis finalidades da educação:

Contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar a enfrentar a incerteza, aprender a se tornar cidadão. Um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação à sua pátria. O que supõe nele enraizamento de sua identidade nacional (MORIN, 2000, p. 65).

Carvalho, ao redigir a contracapa do livro *A Cabeça Bem-Feita* (MORIN, 2000), complementa ao dizer que a proposta de complexidade, que pretende religar os conhecimentos dispersos, exige nova postura do sujeito diante da dinâmica dos sistemas vivos planetários o que implica recusar a cisão entre as ciências e as humanidades e, mais que isso, entre as ciências da natureza e a cultura.

Tais colocações reportam-me a reviver experiências por mim vividas no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS, no qual atuei ao longo de 36 anos. Lembro-me dos tantos conflitos e dificuldades enfrentados na tentativa de sensibilizar alunos e professores para inserir, na proposta pedagógica do programa, uma metodologia de educação, que não apenas tematizasse as questões aqui discutidas, mas que fosse inspiradora e

instigadora de uma educação que otimizasse a formação de um ser humano mais pleno, inteiro e transcendente, portanto espiritualizado.

Por essa razão, Seminários Avançados de Ensino, por mim oferecidos no programa, (PORTAL, 2014, p. 19) foram pensados como ações desestabilizadoras que: pretendiam desafiar o pensar em relação ao “aprender a ser,” instigando “a pensar uma viagem interior em que a educação tem como objetivo o desenvolvimento do ser humano pleno, num processo dialógico que inicia pelo conhecimento de si mesmo”; pretendiam “por meio de reflexões críticas, leituras e discussões, compreender a necessidade do despertar da espiritualidade, aprofundando as dimensões de imanência (raiz que nos limita), e transcendência (ir além dos limites, trazendo a espiritualidade para a vida prática de cada dia) de uma única realidade que somos nós, enquanto um projeto infinito de construção do si mesmo, numa teia de relações que se abre para o *outro*, para o mundo, para a totalidade– condição humana básica;” instigaram a discutir o desenvolvimento da espiritualidade muito mais do que um conjunto de habilidades sofisticadas de solução de problemas, mas como uma inteligência que combina habilidades, talentos, dons e uma interconexão transcendente do espírito humano individual com um universo maior e luminoso (experiência do sagrado) que é a fonte de nosso ser e que “deve ser trazida para a vida prática pela busca de dar um propósito à nossa vida, elevando-a acima dos meros esforços de sobrevivência e nos colocando a serviço da grande aventura do mistério da Vida”, como diz Bidart (2003, p. 7); propiciaram espaços para “falar das próprias experiências formadoras, que é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais, o valor que se atribui ao que é “vivido”, na continuidade temporal do nosso ser psicossomático”, tendo como orientação referenciais teóricos trazidos por Josso. (2004, p. 48).

Iluminou esses seminários, uma forte crença na possibilidade de termos uma educação voltada à autoformação de um ser humano genuinamente humano, preocupado com o desenvolvimento de suas dimensões constitutivas: corpo, mente, coração e espírito, base sustentadora para a construção de uma Cultura de e para a Paz.

Trazendo a essas ideias, contribuições de alguns autores, estudiosos da Espiritualidade ou Inteligência Espiritual que enriquecem a relação entre esses temas que me proponho mostrar, referendo Zohar e Marshall (2000), para quem a espiritualidade implica colocar nossos atos e experiências num contexto mais amplo de sentido, significado e valor, tornando-nos mais efetivos. Para Wolman (2001), espiritualidade é a capacidade de fazer perguntas fundamentais sobre o significado da vida e experimentar, simultaneamente, a conexão *perfeita* entre cada um de nós e o mundo em que vivemos, pergunta que faremos mais cedo ou mais tarde, no limite de amadurecimento de cada um.

Para Policarpo Júnior (2012) é o modo de viver a própria vida e nela incluída a morte. Para esse autor “a vida espiritual é um chamado a experimentarmos a inteireza de nosso Ser, a nos tornarmos familiarizados conosco mesmos, de modo a incluir conscientemente em nosso ser todas aquelas dimensões que negamos ou ignoramos”. (p. 83). O autor complementa alertando que “o cultivo da espiritualidade pode nos proporcionar viver neste mundo inteiro e completo, desde que entendamos que essa completude se refere ao nosso ser”. (p. 82). Longe está pensarmos, complementa ele, que o cultivo da espiritualidade possa nos trazer “a promessa de uma vida sem problemas e desafios”, mas “permite ao ser humano viver plenamente o presente como ele é, e não como suas ideias, preferências e julgamentos preconcebidos gostariam que aquele fosse”. (p. 2). Esse autor nos enriquece, quando nos remete a pensar que o caminho espiritual pede e exige de nós, a atenção cuidadosa para com nosso corpo, nossas emoções, sentimentos e nossos pensamentos, pois “cuidar deles de modo inteiro e apropriado é condição saudável de cada um” (p. 86) para que uma Cultura de e para a Paz se faça acontecer.

Colocar a espiritualidade em debate remete-nos a dois conceitos fundamentais: autoformação e experiência para entendimento *da* e exercício *na* construção de uma proposta de Educação de Inteireza, voltada à Paz que alicerce uma Cultura de e para a Paz. Para entendimento de autoformação, busco respaldo em Galvani (2002) que a entende enquanto um componente da formação, considerada um processo tripolar, pilotado por três princípios: si (autoformação), os outros (heteroformação) e as coisas (ecoformação). Faz

parte do primeiro princípio o autoconhecimento relacionado ao conhecimento de si mesmo que acontece, na relação com o *outro*, numa dimensão privilegiada de hetero e ecoformação.

Reforça esse posicionamento Nóvoa (2001), quando, ao prefaciando o livro *Experiências de Vida e Formação*, de Marie-Christine Josso (2004, p. 14) diz que “todo conhecimento é autoconhecimento, toda formação é autoformação”. No mesmo livro (2004, p. 16), Josso provoca os educadores, questionando: Quem educa o educador? Quem forma o formador? A autora argumenta serem as respostas idênticas: eu, os outros e as coisas, esclarecendo: “O formador forma-se a si próprio, por meio de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação). É como diz Josso (2004): um caminhar para si e... tornar-se formador.

O segundo elemento fundamental para conhecimento e exercício da Espiritualidade, na construção de uma proposta de uma Educação de Inteira, que priorize uma Cultura de e para a Paz é a Experiência. Muitas são as controvérsias existentes entre os significados de experiência e vivência que precisam ser esclarecidas.

Entendo por vivência tudo aquilo pelo qual se passa ao longo de nossa existência, provocando (ou não) os mais diferentes sentimentos e emoções sem nos levar a pensar, necessariamente, sobre suas implicações e consequências, enquanto experiência já pressupõe um refletir o pensado, o vivido, o vivenciado, tendo a intencionalidade de uma tomada de decisão.

Reforça minhas compreensões, Josso (2004, p. 48), quando diz “vivemos uma infinidade de transações, de vivências; estas vivências atingem o *status* de experiências a partir do momento que fazemos um certo trabalho reflexivo sobre o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido”. A mesma autora faz também uma importante distinção entre

experiências existenciais – que agitam as coerências de uma vida, e até mesmo os critérios destas coerências – e a aprendizagem pela experiência, que transforma complexos comportamentais, afetivos ou

psíquicos sem pôr em questão valorizações que orientam os compromissos da vida. (2004, p. 48).

Se analisarmos, com atenção, essas distinções apresentadas e os dois fundamentos necessários – autoformação e experiência – para a compreensão de Espiritualidade, talvez seja possível visualizar uma estreita relação com o nosso processo de formação que está diretamente relacionado com a Educação que pretendemos imprimir e com a Cultura que pretendemos nos comprometemos a construir, temas que me propus discutir e entrelaçar.

Formação, segundo Josso (2004, p. 48), é sempre experiencial, embora “sua incidência nas transformações de nossa subjetividade e das nossas identidades possa ser mais ou menos significativa”. A autora complementa que “a experiência implica a pessoa na sua globalidade de ser psicossomático e sociocultural”, isto é, ela comporta sempre as dimensões sensíveis, afetivas e conscienciais. A experiência constitui um referencial que nos ajuda a avaliar uma situação, uma atividade, um acontecimento novo.

Falar em Espiritualidade, contemplando seus dois fundamentos – autoformação e experiência – enquanto proposta de uma Educação que priorize a Inteira do Ser, pressupõe pensar, termos, como consequência, a possível construção de uma Cultura de e para a Paz. Para maior aprofundamento nesse tema, Cultura de e Para a Paz, sugiro a leitura dos artigos constantes na *Revista Educação* (n. 2, v. 59), de maio/agosto de 2006/PUCRS que tem como título Cultura e Educação para a Paz. Em seu Editorial, é feita referência ao contexto de mundo atual, reforçando que é imperioso “os estudos imprimirem uma tomada de consciência que pode e deve mudar a cultura que acompanha e tece a caminhada da humanidade”. (p. 251).

Refletindo sobre essa frase questiono-me: Como tomar consciência da necessidade imperiosa de mudar a cultura que acompanha e tece a caminhada da humanidade, se boa parte da população do mundo desconhece o que seja consciência? E, ainda, consciência de quê, quando se desconhece o que seja cultura e a responsabilidade de cada um de nós em sua construção?

Comungo das ideias de Josso (2004, p. 50), quando, sutilmente, define consciência como “presença atenta a si próprio, aos outros e ao seu ambiente

e está ligada aos graus de sensibilidade de cada pessoa no que se refere aos seus sentidos: o tato, o olfato, a visão, o movimento, etc. Sem essa presença atenta não há qualquer percepção do mundo”.

Enriquece essa definição Morin quando diz que, em sua concepção, que

a consciência é a emergência última da qualidade do sujeito. É uma emergência reflexiva que permite o retorno da mente a si mesma, em círculo; [...] é a qualidade, humana última e, sem dúvida, a mais preciosa, pois o que é último é, ao mesmo tempo, o que há de melhor e de mais frágil e, como tal, pode enganar-se muitas vezes. (2000, p. 126).

A tomada de consciência para uma Cultura de e para a Paz, portanto, pressupõe ter presente, no nosso pensar, sentir, significar e agir, na responsabilidade de cada um, gerar uma transformação nos valores ora sustentados pela Cultura vigente. Transformar uma cultura de violência, de transgressão ao respeito, de abuso de poder em uma Cultura emancipatória que referenda a justiça social e na qual cada um é visto e tido como único e singular, sendo responsável pela prática de valores que enobrecem, dignifiquem, servindo de referência, exemplo e inspiração para imprimir essa construção. Há que se ter claro seu sentido antropológico: “Uma cultura que fornece conhecimentos, valores, símbolos que orientam e guiam as vidas humanas”. (MORIN, 2000, p. 48).

Ana Maria Freire, em seu estudo intitulado “Educação para a Paz segundo Paulo Freire” (2006, p. 387-393), menciona alguns trechos do discurso por ele proferido em setembro de 1986, quando se referiu à Paz “como sendo fundamental e indispensável, mas que implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas, [...] na construção incessante da justiça social”. Ana Maria ressalta, no mesmo discurso, a crença de Freire “na educação e nos seres humanos”, acreditando “que deve começar pela conscientização dos problemas que nós mesmos, antieticamente instalamos na convivência social”. Paz, para Paulo Freire, nos evoca uma profunda coerência entre sentir, observar, pensar, respeitar, estando impregnada de generosidade, mansidão, respeito, tolerância, ética, esperança, fé, algumas das características de sua “avidez pelo sossego e cuidado com o humano e o Planeta que nos abriga, [...] mobilizando-nos para a fraternidade e coexistência harmônica”. A Paz, segue ele,

tem como objetivo a existência dos seres em geral e, mais especificamente, dos seres humanos, mesmo com seus sentimentos e ações contraditórios, nutridos em nós, humanos, pelos nossos mais ancestrais traços de agressividade puramente animal. [...] É a expressão maior da tolerância, da colaboração, da cumplicidade entre os seres vivos, daqueles que querem viver melhor. [...] Está a serviço de todos os seres do Planeta.

Ao relacionar Paz com Educação, Paulo Freire, na citação de Ana Maria, defende que a Paz “só pode se instaurar como consequência de alguma Educação crítico-conscientizadora”. Segundo ele, diz a autora,

a Paz não é um 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).

Parece-me estar, nessas falas, muito clara a estreita relação entre Espiritualidade, Educação e Cultura de e para a Paz, pois só seres que buscam sua autoformação na perspectiva de uma Educação que contemple a Espiritualidade ao lado das demais dimensões de nossa inteireza, provavelmente terão a possibilidade de criar e construir uma Cultura de e para a Paz.

Brandão, em seu livro *A canção das sete cores: educando para a paz* (2005), nos instiga à reflexão acerca da necessidade de revermos, como educadores, nossas bases curriculares, bem como o sentido, o significado e a finalidade de nossas práticas educativas se aspirarmos a uma educação impregnada de ações transformadoras que auxiliem na formação de seres humanos éticos que sejam agentes da criação e construção de uma cultura de paz como um horizonte possível.

Contribui Bombassaro quando, ao escrever sobre a “Educação para a Paz: sentidos e dilemas”, assim se posicionou:

a Educação para a Paz realiza-se, mediante um processo de conversação e de convivência que ultrapassa o território escolar e se insere como prática discursiva nas ações dos participantes de uma comunidade de comunicação. Torna-se experiência vivida. Desse modo, enquanto exercício da ação comunicativa, a educação para a paz vai além de uma

concepção teórica e se transforma em agenda de caráter universal. (2006, p. 449).

O documento “Carta da Terra”, citado por Brenes (2006) em seu artigo “Educación para la Paz y La Carta de La Tierra”, oferece um marco excepcional de oportunidades ao apontar quatro propósitos educativos fundamentais: Conscientização, Desenvolvimento Pessoal, Aplicação de Valores e Princípios e Um Chamado à Ação que acredito estarem no pano de fundo das discussões aqui apresentadas e que pressuponho necessários para embasarem ações que se proponham transformativas, visando à efetiva vivência do entrelaçamento dos três temas propositadamente enfocados.

Conscientização, a respeito dos inúmeros e graves problemas sociais, econômicos e ambientais nos quais estamos inseridos em seus mais diferentes âmbitos: local, regional, nacional ou planetário, é necessária para entendermos suas interdependências e soluções, levando-nos a nos comprometer a viver coerentes com uma ética de responsabilidade universal. Desenvolvimento Pessoal, pelo cultivo de virtudes, competências e habilidades que possibilitem entender a relação existente entre nossas reais necessidades, satisfações e poderes com relação aos nossos direitos e deveres. *Aplicação de valores e princípios* que devem ser interiorizados como virtudes e que sirvam como colunas vertebrais, “nortes” para inspirar e guiar o desenvolvimento pessoal voltado a uma identidade ecológica, baseada na conscientização sobre nossas profundas interdependências; e *um chamado à ação* que congregue, entre outros aspectos essenciais, novas alianças entre a sociedade civil, o setor econômico e os governos em suas diferentes instâncias, tendo como objetivo educativo ajudar a cultivar uma cultura de cooperação, congruente com os princípios preconizados no documento e orientada à promoção da justiça, da sustentabilidade e da paz.

A Espiritualidade clama por um chamado à Ação, tendo como propósito a aplicação de valores e princípios que, cultivados, inspirem um desenvolvimento pessoal diferenciado e consciente, remetendo-nos a pensar na importância da experiência como possibilidade de mediação da trama entre os temas aqui enfocados.

A busca do sentido da vida é um exercício de escuta. Apenas quando se escuta atentamente essa chamada que emerge de seu interior é possível

perceber qual é a missão que se deve desenvolver ao longo da existência e o conteúdo que a dotará de sentido, que a tornará valiosa e a colimará de significado. (TORRALBA, 2013, p. 144).

EXPERIÊNCIA: uma possibilidade de mediação da interdependência – Espiritualidade, Educação e Cultura de e para a Paz.

Ao encaminhar-me para o fechamento deste capítulo, optei por trazer alguns excertos de minhas experiências existenciais, acrescidas das aprendizagens feitas pelas experiências por mim vividas, fazendo uma narrativa que envolve a trama dos temas Espiritualidade, Educação e Cultura de e para a Paz, articulada como uma possibilidade de transformação e enriquecimento.

Busco, primeiramente, em Josso, a explicação da opção pela narrativa de mim, quando diz que

colocar em uma narrativa a evolução de um diálogo interior consigo mesmo sob a forma de um percurso de conhecimento e das transformações da sua relação com este, permite descobrir que as recordações-referências podem servir, no tempo presente, para alargar e enriquecer o capital experiencial. (2004, p. 44).

Um pouco mais adiante, na mesma página, a autora reforça:

Esse modo de reconsiderar o que foi a experiência oferece a oportunidade de uma tomada de consciência do caráter necessariamente subjetivo e intencional de todo e qualquer ato de conhecimento, e do caráter eminentemente cultural dos conteúdos dessa subjetividade, bem como da própria idéia de subjetividade. (2004, p. 44).

Narrar-me, portanto, vislumbrando recordações-referências de meu percurso pessoal, faz-me cada vez mais confirmar a importância de todo o investimento de autodesenvolvimento que procurei empreender numa Educação que contemplasse minhas dimensões constitutivas, aprofundando meus conhecimentos na dimensão espiritual, a menos trabalhada, para *garantir* uma cultura de e para a paz a partir de mim e no seio de minha família, ampliando-se para outros contextos sociais mais amplos.

Os momentos difíceis pelos quais passei e o que atualmente me foi dado viver têm me desafiado a pôr em prática a teoria estudada e pesquisada, fazendo-me, a cada dia, num trabalho ousado e corajoso, ser um ser humano

mais humanizado. Diariamente, defronto-me com situações que me provocam, instigam e exigem o exercício de muito amor, dedicação, paciência, doação, respeito, cumplicidade e alteridade que me fazem experienciar viver a complexidade de minha inteireza, inundando minha alma de paz e ao mesmo tempo de desassossego, por entender, com um pouco mais de lucidez e consciência, minha missão e o verdadeiro sentido da vida, dádiva que me foi outorgada viver e que mantém estreita e íntima relação com as opções que venha a tomar.

Trago, aqui, para complementar, uma frase de Sampaio: “A vida de cada pessoa é uma gradativa tomada de consciência de seu verdadeiro Ser, de sua realidade mais profunda. A evolução significa a mudança e transformação do comportamento individual e coletivo e não apenas dos aspectos exteriores e materiais”. (2010, p. 34).

A autora defende a ideia de que “enquanto o ser humano não se descobrir, não conseguirá ativar seu verdadeiro potencial, nem sentir que faz parte do mundo e é responsável por si mesmo e nem encontrará um significado pleno por qualquer coisa que estude ou faça”. (2010).

Entendendo, tal como Sampaio (2010), que para ampliar nossa percepção para essa realidade mais profunda, é necessário resgatar o sagrado, o sentido da transcendência, foi em Nicolescu (2005, p. 139-141) que encontrei o enriquecimento, quando defende: “O sagrado aparece como origem última de nossos valores. O sagrado, enquanto experiência, é a origem de uma atitude transreligiosa [...] ela está inscrita nas estranhas de nosso ser.” Comunga desse posicionamento Dalai Lama (2000) para quem o ser humano é responsável por tornar o mundo cada vez melhor, com base nas mudanças em seu próprio íntimo. Assim, pergunto: Estaria aí o ponto de partida para o fundamento da Espiritualidade na Educação e a construção de uma Cultura de e para a Paz?

Olhando com mais vagar e atenção às recordações-referências de minha jornada profissional, enquanto face da mesma moeda que constitui o ser pessoa que sou e venho procurando ser, transferindo de fora para dentro de mim meu ponto de referência e atenção: meus desejos mais intrínsecos, as inquietações e incompletudes de minha alma para ter condição de preencher

minha essência com o que realmente ela necessita, venho percebendo que minha vida, em muito, vem se simplificando.

Gradativamente, compreendi, que relaxando meu corpo e aquietando minha mente, para encontrar meu potencial maior: produtividade, inteligência, criatividade e amor, fui tomando consciência dos muitos desafios e entraves encontrados para conquistar meu espaço como educadora e pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação no qual estava atuando. Nele, mantinha como ideal a meta de inserir, na proposta de educação ofertada a nossos alunos, estudos sobre Espiritualidade, na perspectiva de realização do sonho sonhado de uma Educação de Inteira, buscada e exercida por professores e alunos e que, iluminada pelos princípios espirituais, contribuísse para a construção de uma Cultura de e para Paz tão almejada.

Em 2010, o Programa, atento e reconhecendo o que vinha sendo por mim desenvolvido, somado ao trabalho de outros colegas que ao meu lado enfatizavam a necessidade de maior atenção à motivação e à saúde, instituiu a linha de pesquisa “Pessoa e Educação”, tendo como uma de suas ênfases o tema: Espiritualidade, atraindo, como consequência, um significativo aumento no número de candidatos ao mestrado e ao doutorado, por essa temática instigados.

Sinto orgulho em ter orientado a primeira dissertação de mestrado de autoria de Schaeffer (2003) e a primeira tese de doutorado de Ungaretti (2005), defendidas no Programa, tendo, respectivamente, como temas: a Espiritualidade e a Inteira do Ser.

Muitas outras foram as pesquisas desenvolvidas, dissertações e teses defendidas, publicações realizadas, ampliando o universo de estudos desses temas como fonte de singular repercussão nos contextos educacional e social no qual estamos (como protagonistas) inseridos, tendo como papel inspirar seus leitores para a significância dessas temáticas que nos apontam para um possível caminho de reconstrução de nossa atual cultura.

Passados 36 anos nessa casa, como mencionado, o transcurso natural da vida fez com que dela me desligasse no dia 1º de março deste ano de 2016 e, talvez, de modo igual a muitos de meus colegas e diferente de outros, saio da PUCRS sem ressentimentos, mágoas, tristezas e até mesmo remorsos pelo

que deixei de fazer; mas, sim, saio com meu coração repleto de gratidão e agradecimentos por todas as situações, oportunidades e momentos que ali me foram propiciados viver, auxiliando-me na minha autoconstrução. Destaco, em especial, a confiança em mim depositada pelas minhas chefias e direções, abrindo espaços, reconhecendo e incentivando meu trabalho; a parceria com meus colegas e o enriquecedor ambiente de trabalho que entre nós se construiu, transcendendo, em várias situações, nossos laços profissionais; ao significativo número de alunos da graduação, do mestrado e doutorado que por mim passaram, pelo especial convívio como o ensino e a aprendizagem entre nós mantido; o suporte e atendimento prestados pelos integrantes de laboratórios e secretarias, auxiliares de limpeza, pessoal da segurança, telefonistas e demais setores da instituição.

Encerrei mais uma etapa importante de minha vida com a consciência tranquila e feliz pelo dever cumprido, com dedicação, responsabilidade e transparência que, no meu entender, na minha formação e no desempenho da minha profissão exigiam honrar.

O caminhar para mim, na proposta de narrar-me, fez-me reconhecer não terem sido em vão estudos e pesquisas que fui inspirada a realizar sobre a importância de desenvolvermos nossa Inteligência Espiritual, no intuito de alicerçar uma Educação para a Inteira que forjasse uma Cultura de e para a Paz. Foram de suma importância e em muito me auxiliaram nesse caminhar, para melhor me autoconhecer e me autoformar, resultando num mais efetivo e profícuo exercício docente, reconhecido pela minha Universidade, PUCRS. Universidade que optou para que nela eu permanecesse para sempre, com a outorga do título “Professora Emérita” em solenidade realizada em 18 de agosto de 2016. Tal honraria, segundo o regimento universitário, é conferida a professores que se distinguiram, no exercício da atividade acadêmica, por sua relevante contribuição à ciência, por seu inestimável serviço à instituição, sentindo-se honrada ao reconhecer seu trabalho e sua dedicação à missão de educar. Talvez, sem vaidades e falso orgulho, encontre justificativa para tal honraria no esforço e empenho por mim empreendidos, inspirada pelas minhas crenças, estudos e ensinamentos de grandes mestres do Oriente, de que o importante é buscar nos tornar seres humanos melhores, mais dignos,

mais responsáveis e conscientes de nossa missão, dando o devido valor à nossa essência e a nossa evolução espiritual.

Concordo com Torralba (2013, p. 106) quando diz que “a escuta da voz do dever é o fundamento da experiência ética e converte o ser humano em um ser especial no conjunto do mundo.” Segue o autor dizendo que “quando se tem a consciência de ter agido bem, o que se sente é um bem-estar interior, um bom ânimo que não é de origem sensível, mas tem repercussões positivas em sua corporeidade”. (p. 106).

Naranjo expressa com muita sensibilidade o que acredito ser a mensagem a ser deixada na escrita deste capítulo: é possível unir Espiritualidade, Educação e Cultura de e para a Paz no exercício da prática diária, se entendermos que

más allá del aprender a ser e del aprender a convivir, más allá aún que el aprender a aprender, importa aprender a ser – para poder por fin llegar, a través del misterio dela vacuidad, a la divina raíz de la consciencia. [...] Pues el Espíritu es precisamente la unidad tras la diversidad entre los ámbitos experienciales de nuestras personas interiores. (2013, p. 170-171).

Em síntese, importante se faz não esquecermos que “Ensinamos quem somos”. (PALMER, 2012, p. 17).

Referências

ANDERSON, R. A. *Definition of peace: peace and conflict. Journal of Peace Psychology*, v. 10, n. 2, p. 101-116, 2004.

BRENES, Abelardo. Educación para la paz y la Carta de la Tierra. *EDUCAÇÃO, Cultura e Educação para a Paz*, Porto Alegre, ano XXIX, n. 2, v. 59, p. 255-283, maio/ago. 2006.

BIDART, Lúcia de B. *Espiritualidade: uma aplicação prática*. Rio de Janeiro: Gryphus, 2003.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. Educação para a paz: sentidos e dilemas. *EDUCAÇÃO, Cultura e Educação para a Paz*, Porto Alegre, ano XXIX, n. 2, v. 59, p. 445-451, maio/ago. 2006.

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

DALAI LAMA. *Uma ética para o novo milênio*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

FREIRE, Ana Maria A. Educação para a paz segundo Paulo Freire. *EDUCAÇÃO, cultura e educação para a paz*, Porto Alegre, ano XXIX, n. 2, v. 59, p.387-393, maio/ago. 2006.

GALVANI, Pascal. A autoformação: uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: SOMMERMAN, Américo; MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória M. (Org.). *Educação e Transdisciplinaridade II* – CETRANS, São Paulo: Triom, p. 95-121, 2002.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NARANJO, Claudio. *Cambiar la educación para cambiar el mundo*. Barcelona: La Llave, 2013.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Trion, 2005.

NÓVOA, António. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PALMER, Parker J. *A coragem de ensinar*. São Paulo: Da Boa Prosa, 2012.

POLICARPO JÚNIOR, José et al. *Diálogos em educação e espiritualidade*. Recife: Ed. da UFPE, 2012.

PORTAL, Leda Lísia F. Universidade: construção de espaços de ciência e espiritualidade na educação. In: PORTAL, Leda Lísia F.; ZAMBON, Everton (Org.). *Caminhos em educação e espiritualidade na universidade*. Porto Alegre: Redes, 2014. p.13-28.

PORTAL, Leda Lísia F.; ZAMBON, Everton (Org.). *Caminhos em educação e espiritualidade na universidade*. Porto Alegre: Redes, 2014.

RIVEIRA, J. *A template for assessing cultures of peace: peace and conflict*. *Journal of Peace Psychology*, v. 10, n. 2, p. 125-146, 2004.

SAMPAIO, Dulce M. *Educação e a conexão do ser*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SCHAEFFER, Andréia. *Inteligência espiritual ampliada e prática docente bem-sucedida: uma tessitura que revela outros rumos para a educação*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUCRS, Porto Alegre, 2003.

TORRALBA, Francesc. *Inteligência espiritual*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

UNGARETTI, Regina L. *A educação como processo do traduzir-se: o (re)descobrir da inteireza do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – PUCRS, Porto Alegre, 2005.

WOLMAN, Richard, N. *Inteligência espiritual*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

ZOHAR, Danah; MARSHALL, Ian. *QS: inteligência espiritual*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

* * *

Leda Lísia Franciosi Portal

Graduada em Letras Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Atuou como professora titular nos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da mesma universidade. Atualmente integra a Escola de Humanidades. Centrou seus estudos e pesquisas na Formação do SER Professor, enfatizando os temas: Espiritualidade, Inteligência Espiritual, Inteireza do Ser e Educação Continuada. Coordenou o Grupo de Pesquisa “Educação para a Inteireza: um (re)descobrir-se”, realizando inúmeras pesquisas com respectivas publicações. Integrou por várias gestões a Comissão Coordenadora do Programa, a Comissão de Seleção para Ingresso nos Cursos de Mestrado e Doutorado e a Comissão de Bolsas de Estudo. Orientou a primeira dissertação de Mestrado (2003) e a primeira tese de Doutorado em Educação pelo Programa (2005), respectivamente com os temas Inteligência Espiritual e Inteireza do Ser. Afastada da PUCRS em 1º de março de 2016, foi agraciada com a outorga do título de “Professora Emérita” em solenidade realizada em 18 de agosto de 2016 no Salão de Atos da PUCRS, em Porto Alegre.

Educação para a paz: Martin Buber e o *outro*

Alexandre Anselmo Guilherme
Nilda Stecanela

Introdução

Martin Buber nasceu em Viena – Áustria, numa família ortodoxo-judia. Em razão da separação de seus pais, foi criado pelo avô materno em Lvov, que fica na atual Ucrânia. Era um grande e respeitado estudioso de *Midrash*, o diálogo rabínico com a Torah, o Velho Testamento. Devido a uma crise pessoal, Buber quebrou com a tradição familiar e foi estudar filosofia em Viena, em 1896. Em 1904 conquistou seu doutorado na Universidade de Berlin com uma tese sobre a mística cristã durante a Renascença e a Reforma. Entre 1924 e 1933, foi professor de História da Religião Judaica na Universidade de Frankfurt, se tornando um grande orador, não apenas para acadêmicos como para o público em geral.

Em 1933, quando Adolf Hitler chegou ao poder na Alemanha, Buber foi forçado a deixar a universidade por motivos de perseguição antissemita e se tornou ativo em projetos de educação voltados à comunidade judaica que se via excluída de todos os níveis de educação formal. (GUILHERME; MORGAN, 2009). Nesse período, Buber foi escolhido para ser diretor do *Central Office for Jewish Adult Education*, localizado na Alemanha, cuja natureza principal voltava-se à formação de professores. O *Central Office* também se engajava nas várias unidades de educação de adultos estabelecidas no país, de *Lehrhäuser*, como, por exemplo, a *Frankfurt Lehrhaus*, onde Buber havia trabalhado com Franz Rosenzweig, mas também outras espalhadas pela Alemanha em Berlin, Breslau, Colônia, Dresden e Stuttgart. Outra função do *Central Office* era a de treinar líderes (*leadership programmes*) para organizações juvenis, como o *Betar* e o *Dror-He-Halutz*, já que havia uma constante demanda para isso devido à perseguição que se instalava na Alemanha nazista, forçando vários adultos a se esconderem, e fugirem do país ou arriscarem serem presos e enviados a campos de concentração. (MORGAN; GUILHERME, 2013, p. 2, 75-78). Em 1938 Buber conseguiu sair da Alemanha para se juntar à sua família em Jerusalém, onde assumiu a posição de Professor de Filosofia Social na *Hebrew University of Jerusalem*. Hannah

Arendt, a grande filósofa alemã, escreveu no periódico *Le Journal Juif*, em 16 de abril de 1935: “Martin Buber é o guia incontestável do Judaísmo alemão. Ele é realmente e oficialmente o líder de todas as instituições educacionais e culturais. Ele é reconhecido por todos.” (Tradução livre). (ARENDR, 2007, p. 31; GUILHERME; MORGAN, 2009, p. 566).

Buber esteve conectado ao movimento Zionista desde seus princípios e, em 1901, Theodor Herzl o apontou como editor do *Die Welt*, publicação oficial do Congresso Zionista. Em seus editoriais, Buber argumentou que a fé e a espiritualidade deveriam ser um aspecto fundamental do Zionismo. Entretanto, o Congresso Zionista rejeitou, nesse mesmo período, a ideia que Israel seria também puramente espiritual, abraçando, assim, a visão de Israel como um estado secular que reconhecia a religião Judaica. Buber se distanciou dessa visão secular de Israel e, durante os vinte anos seguintes, trabalhou com atividades educacionais e publicações como o *Der Jüdische Verlag* e *Der Jude*. Entretanto, em 1925, Buber se tornou membro do grupo *Brit Shalom* [Pacto de Paz] que argumentava a fundação de um estado binacional, no qual judeus e muçulmanos dividissem o poder. Infelizmente, essa alternativa foi rejeitada pelos dois lados. Mesmo depois de 1948, quando o Estado de Israel foi estabelecido, Buber continuou clamando por diálogo entre judeus e muçulmanos, encorajando até a criação de uma confederação de estados no Oriente Médio da qual Israel seria parte integral.

Feita essa contextualização e considerados os três tipos de diálogo que Buber identifica no livro *Between Man and Man* Buber – o diálogo genuíno [genuine], o diálogo técnico [technical] e o monólogo [monologue] – o texto organiza-se em dois pontos seguidos das conclusões: No primeiro, explica criticamente a concepção buberiana do diálogo fundada nas duas “palavras básicas” [basic words] Eu-Tu e Eu-Isso, seguindo sua apresentação no livro *Eu e Tu*. Em seguida, aborda as implicações do diálogo Buberiano para nosso entendimento do Outro e para o modo pelo qual nos relacionamos com o *outro*. Por fim, propõe o estabelecimento de conexões entre o diálogo referido por Buber e o campo da educação para a paz, anunciando possíveis contrapontos ao mundo globalizado, onde o encontro com o *outro* é algo cada vez mais ubíquo, concluindo que o entendimento das implicações éticas em tratar o *outro* como isso e como tu se torna fundamental.

A Filosofia do Diálogo e sua importância para o encontro com o Outro

I and Thou (Eu e Tu) é o texto mais importante de Buber e onde ele apresenta e consolida sua filosofia do diálogo. Foi escrito entre 1919 e 1922 e publicado em 1923. Buber argumenta que nós, humanos, somos seres relacionais, estando sempre relacionados com outros humanos, com o mundo e com Deus. Também argumenta que somos capazes de apenas dois tipos de relação: Eu-Tu e Eu-Isso (BUBER, 2004).

A relação Eu-Isso envolve a objetificação do Outro e, assim, indivíduos não se reconhecem como iguais. Essa relação não é essencialmente má, mas pode se tornar eticamente problemática quando se torna hegemônica e se radicaliza porque estabelecemos uma relação sujeito-objeto. Isso ocorre porque passamos a usar o Outro sem entrarmos numa dimensão ética e, com isso, se torna possível objetificá-lo, classificando-o através de qualidades como cor, sexo, classe social e assim por diante. Pode-se dizer que a fundação de todos os preconceitos, como: o racismo e a misoginia, é esse tipo de relação Eu-Isso. A relação Eu-Tu caracteriza um encontro de dois indivíduos que se reconhecem como iguais, estabelecendo um diálogo mútuo; assim, essa relação é, muitas vezes, descrita como um diálogo ou como sendo dialógica. Buber comenta que é difícil definir esse tipo de relação, mas que, mesmo assim, é muito evidente, sendo exemplos clássicos da mesma o encontro entre dois amigos, dois amantes e entre pais e filhos.

Em outro texto, *Between Man and Man* (Entre Homem e Homem), Buber vai além e identifica três tipos de diálogo. O primeiro é o que ele chama de *diálogo genuíno*, que pode ser falado ou silencioso e no qual participantes estabelecem uma relação baseada na mutualidade e no reconhecimento do Outro. O segundo tipo é o *diálogo técnico* que ocorre da necessidade de se obter alguma informação ou conhecimento objetivo. No terceiro e último tipo, Buber aponta como sendo um *monólogo disfarçado de diálogo*, um *diálogo monológico* onde os participantes falam e conversam, mas não têm interesse no Outro, falhando assim em estabelecer uma relação baseada na mutualidade e no reconhecimento do Outro. (BUBER, 1967). Poderíamos dizer aqui, que o *diálogo genuíno* é a relação Eu-Tu enquanto o *diálogo técnico* e o *diálogo monológico* são formas de relação Eu-Isso.

Em *I and Thou* (BUBER, 2004) também argumenta que há uma constante interação entre as relações Eu-Tu e Eu-Isso, de forma que não há uma dicotomia rígida entre essas relações. Dizendo de outro modo, nossa situação existencial permite que nos engajemos em relações Eu-Tu e Eu-Isso continuamente, e que essas relações podem mudar muito facilmente. Buber diz que relações Eu-Isso têm o potencial de se tornarem Eu-Tu e que relações Eu-Tu, por causa de sua intensidade, vão sempre se deteriorar em relações Eu-Isso. Esses deslocamentos acontecem porque há um ciclo inesgotável nos levando das relações Eu-Tu para as relações Eu-Isso, e vice-versa, em todos os momentos de nossas vidas.

Alguns exemplos podem facilitar essas complexidades. Quando vamos a um local pedir informações para alguém, estamos usando o indivíduo para saber algo que é importante para nós, assim estamos engajados numa relação Eu-Isso (I-It) com o Outro. Nosso interesse primário é a informação e não o Outro. Entretanto, como ocorre muitas vezes, nessa e em situações similares, é que se estivermos abertos ao Outro podemos transformar essa relação Eu-Isso numa relação Eu-Tu, estando abertos às possibilidades dialógicas que a mesma nos possibilita. Em caso inverso poderia ser quando encontramos um amigo, caracterizando uma relação primariamente Eu-Tu, mas, digamos, que precisamos de uma informação ou um favor desse amigo. Nesse momento nossa relação Eu-Tu se transforma numa relação Eu-Isso. Esses exemplos demonstram o ciclo de relações Eu-Tu e Eu-Isso em nossas vidas acontecendo diariamente, o que é parte fundamental de nossa existência humana. Como Silberstein (1989, p. 185) nota: “Estamos continuamente num estado de transformação, sempre vivenciando o fluxo de nossas experiências e relações, de monólogo e diálogo”.

Porém, as relações Eu-Isso tendem a se tornar hegemônicas e podem se radicalizar. Elas acontecem devido à natureza da realidade e de nossa existência. Precisamos cuidar de nossas necessidades físicas e biológicas, além de informações para guiar nosso dia a dia e, assim, usamos pessoas corriqueiramente: o caixa do banco quando fazemos uma transação bancária; o motorista de taxi que nos leva para casa; a pessoa atrás do balcão que facilita nossas compras. Nossa rotina diária facilita os relacionarmos com os

Outros através de relações Eu-Isso porque não temos a oportunidade de criar vínculos, nos falta tempo para nos engajar de maneira significativa.

Isso se deve ao fato de, nos dias de hoje, habitarmos sociedades e não comunidades. De acordo com Ferdinand Tönnies, sociólogo alemão que exerceu uma grande influência em Buber, numa comunidade [*Gemeinschaft*] as pessoas têm relacionamentos simples, face a face que são determinados por suas emoções e sentimentos naturais e espontâneos pelas outras pessoas; o autor considerava que comunidades rurais são um bom exemplo para *Gemeinschaft*. Já numa sociedade [*Gesellschaft*], as pessoas estão preocupadas com seus próprios interesses, calculam suas ações, erodindo, assim, seus laços familiares e de camaradagem; o autor julgava que as sociedades cosmopolitas modernas são um exemplo clássico para *Gesellschaft*. (TÖNNIES, 2001, p. 17; MORGAN; GUILHERME, 2013, p. 121). Então, o fato de vivermos em sociedades facilita-nos o engajarmos com os Outros através de relações Eu-Isso ao invés de relações Eu-Tu.

Entretanto, Buber parece insistir para que não nos esqueçamos de nos relacionar com outros seres humanos através de relações Eu-Tu, porque, como seres éticos que somos, não podemos ficar restringidos a relações de objetificação do Outro, relações Eu-Isso. Para tanto, e como nossa época e meio não nos ajudam, precisamos aprender a nos lembrar constantemente que o Outro, a quem encontro em minha rotina e constantemente, é um Tu e não meramente um Isso. Uma maneira de entender essa demanda é através da psicologia *Gestalt*. Quando nos deparamos pela primeira vez com a famosa figura da jovem/senhora somos capazes de ver apenas uma das imagens. Com atenção e algumas vezes com a ajuda daqueles a nosso redor, conseguimos ver as duas imagens. Primeiro uma, depois a outra. Primeiro a jovem, depois a senhora. E quando aprendemos a ver as duas imagens, conseguimos, de fato, escolher qual imagem vamos ver. Podemos escolher ver a jovem, e podemos escolher ver a senhora. Há algo análogo com as relações Eu-Tu e Eu-Isso. Podemos escolher como vamos nos engajar com o Outro, precisamos apenas nos lembrar que temos duas opções, uma ética e uma instrumental.

Insistir em tratar o Outro como isso, pode levar a atitudes de preconceito e atos questionáveis. Como já foi dito, a radicalização da relação

Eu-Isso pode levar ao preconceito, ao racismo, à misoginia, à homofobia, à xenofobia e a tantas outras atitudes questionáveis. Num mundo globalizado, onde o encontro com o Outro, com o diferente, é algo cada vez mais ubíquo, se torna importante entender as implicações éticas de como nos relacionamos com o Outro. Podemos escolher tornar o Outro num Isso, o que implica estabelecer relações não-éticas e instrumentais; mas podemos tornar o Outro num Tu, o que significa estabelecer relações éticas, fundadas na abertura para a diferença e singularidade de todos os seres humanos.

O Outro como Tu e como Isso: desafios à convivência contemporânea

Logo após a Segunda Guerra Mundial, quando os horrores do Holocausto ainda estavam sendo digeridos, Martin Buber defendeu um diálogo entre os alemães e a Alemanha como uma forma de entendimento do que aconteceu e uma reconciliação entre judeus e alemães. Na época, ele foi muito criticado por isso, quer dizer, Buber defendia o diálogo, as relações Eu-Tu como uma forma de reconciliação entre indivíduos e comunidades em conflito. Devemos nos forçar a nos engajar nesse tipo de relação para podermos entender o Outro, para ajudar o Outro a nos entender, e assim evitarmos atos não-éticos e a objetificação (MORGAN; GUILHERME, 2013).

O Holocausto não foi o único evento terrível do século XX. O genocídio na Armênia, no Camboja, em Ruanda, em Darfur são outros exemplos que não podem e não devem ser esquecidos. Recentemente, já no século XXI, tivemos o caso do Estado Islâmico na Síria e no Iraque, performando atos atrozos contra minorias como os Yazidis, mulheres em geral, e outros grupos que não se encaixam na visão de mundo dos grupos radicais. Os recentes ataques em Paris (2015) e Bruxelas (2016), deixando centenas de mortos, são uma extensão da ação desse grupo. Mas não são apenas esses os problemas que enfrentamos, os grandes fluxos migratórios nos apresentam com grandes desafios civilizatórios.

De fato, o relatório da ONU, *International Migration, Racism, Discrimination and Xenophobia* (2001), apresentado subsequentemente na *World Conference Against Racism, Racial Discrimination, Xenophobia and Related Intolerance* (WCAR) argumenta que o século XXI será o século das

grandes migrações, com um a cada cinquenta seres humanos vivendo fora de seu país de origem como imigrantes ou refugiados, ou seja, mais de 150 milhões de pessoas. Esses indivíduos são extremamente vulneráveis a situações de racismo, xenofobia e discriminação de toda ordem em seus novos países. A severidade desse fenômeno fica, cada vez mais evidente, em razão do número, cada vez mais acentuado, de casos de maus-tratos e discriminação contra imigrantes e refugiados em todas as partes do mundo. Essa situação de precariedade é propícia ao abuso e facilitada pela condição de muitos desses indivíduos que vivem em situação irregular.

Entretanto, aqueles que estão em situação regular e com o amparo da lei também sofrem com a discriminação nos países que adotaram ou em que foram recebidos. Poderia ser dito, inclusive, que jovens e mulheres são partes da população que configuram em maior grau de vulnerabilidade as várias formas de violência, principalmente quando na condição de imigrantes e refugiados. Essa situação gera pressões em muitas sociedades, como se viu recentemente na Europa com a crise de refugiados (EUROPEAN COMMISSION, 2016), pois as sociedades se tornam, cada vez mais, multiétnicas, multiculturais, multilíngues e multirreligiosas.

Então, a questão é: Como lidar com o Outro dada a crise civilizatória que vivenciamos? Vivemos em aglomerados e rompemos fronteiras que inicialmente eram intransponíveis. Motivados pelo processo de globalização, por guerras, fome e doença, assim como pela esperança de uma vida melhor para nós mesmos e para os nossos familiares, transpomos linhas demarcadas e procuramos novos horizontes. Isso tudo implica agregarmos em nossos percursos a experiência com a diversidade, que requer o respeito às diferenças, tanto no papel de migrante/imigrante como no papel de autóctone que entra em contato com o estrangeiro. Entretanto, os fundamentalismos nos levam ao desejo de homogeneização, ao binarismo do certo e do errado, do dentro e do fora, aos processos de inclusão/exclusão do Outro, do diferente. Nesse sentido, Carl Schmitt, o importante jurista e cientista político que tanto influenciou o Nazismo, comenta que

a diferenciação entre o amigo e inimigo tem o propósito de caracterizar o extremo grau de intensidade de uma união ou separação [...] O inimigo [...] não precisa ser moralmente mau, não precisa ser esteticamente feio;

ele não tem que se apresentar como concorrente econômico e [...] pode até mesmo parecer vantajoso fazer negócios com ele. Ele é precisamente o outro, o desconhecido [...] de modo que, em caso extremo, sejam possíveis conflitos com ele. (SCHMITT, 2009, p. 28).

A teoria dialógica de Buber nos ajuda a compreender essa dinâmica do Outro, como amigo e inimigo. É através de relações Eu-Tu, do *diálogo genuíno* “que aquilo que é importante para você se torna importante para mim” (ARVIDSON, 2003, p. 83, tradução livre dos autores). Em contraste com essa concepção, estão as relações Eu-Isso, o *diálogo técnico* e o *diálogo monológico*, que objetificam o Outro, e que demonstram atitudes que são louváveis ou não, dependendo da sorte (*Moral Luck*).

Gordon explica:

Posso ter percebido, por exemplo, os problemas em Ruanda...ou nos Territórios Ocupados da Palestina, e ter oferecido uma doação para que alimentos fossem enviados. Mas, mesmo depois de entender toda a opressão ao meu redor, eu posso não ter surplantado o primeiro movimento do Eu-Isso [...] O segundo movimento, que me deixa adentrar a relação Eu-Tu com o Outro, coloco o Eu e o Tu numa relação mutual. A diferença entre co-existência e mutualidade [...] é a experiência [...] a aproximação do momento, o vivenciar o outro... (GORDON, 2004, p. 107, tradução livre dos autores).

Quer dizer, a natureza ética da relação Eu-Tu pode ser definida da seguinte forma: se eu cesso de dizer Tu para outros seres humanos, deixo de vê-los como pessoas e, desse modo, se tornam meros objetos para mim. Consequentemente, cesso também de entender que eles têm direitos e deveres como *eu*. Ademais, o *diálogo genuíno* requer uma atitude mútua de reconhecimento. Igualmente, se considero o Outro um objeto, o Outro também poderá me objetificar. Por exemplo, o racista *white-supremacist* considera o não branco diferente e, por ser diferente, um ser inferior. Assim, o racista objetifica o Outro que é diferente, mas, ao fazer isso, ele também é objetificado como racista. Para Buber, eu me torno uma pessoa na minha relação com o Outro, dialogando com o Outro e recebendo diálogo em retorno; a minha pessoa só se concretiza quando a pessoa do outro também é concretizada.

O não engajamento com o *diálogo genuíno* abre possibilidades para se tratar o Outro de forma excludente, porque não é considerado pessoa.

Quando isso é levado a extremos, pode conduzir a crimes contra a humanidade, como os já citados casos do Holocausto, do Camboja Darfur e de Ruanda, porque crimes só podem ser cometidos contra pessoas, não contra não pessoas, objetos. Assim, esse engajamento individual pode ser expandido para um patamar mais elevado, o da comunidade. Se uma comunidade é incapaz de estabelecer *diálogo genuíno* com Outra comunidade isso pode levar a terríveis consequências, como formas diferenciadas de tratamento, exclusão e atitudes ainda mais extremas. As atuais e já citadas ondas migratórias como forma de fuga das guerras e da extrema pobreza têm experienciado uma grande acolhida em alguns países, ao mesmo tempo em que têm gerado repúdio em outros. Os primeiros manifestam uma atitude de Eu-Tu para com o Outro, os segundos assumem uma postura de Eu-Isso, a qual pode ser tornar muito problemática.

À guisa de conclusões: O diálogo Buberiano e as pontes com a educação para a paz

Voltando-nos à afirmativa anunciada no início deste texto, considerando que o encontro com o Outro é cada vez mais ubíquo e que, por isso mesmo, a compreensão das implicações éticas que acompanham as relações humanas se torna fundamental, seja nos modos de tratar o Outro como Isso ou como Tu, cabe refletirmos sobre as pontes possíveis e necessárias, do diálogo genuíno desenvolvido por Buber com a Educação para a Paz.

Alguns exemplos citados no texto evidenciam que o olhar e a postura condicionados pelos estímulos externos embaçam nossas lentes, turvam nossos sentimentos e percepções da realidade, nos distanciam da sensatez, nos colocam em rotas de risco em direção ao processo de desumanização. Como resultado, experienciamos a naturalização das coisas, a qual nos conduz, também, à banalização dos princípios da vida e da experiência humana. Em outras palavras, ao permitirmos, ou nos deixarmos levar inconscientemente, pelo acento da presença das relações Eu-Isso, especialmente na dimensão monológica do diálogo, corremos o risco de nos perder nas rotas da insensatez, da injustiça, da indiferença. Como resultado,

nos tornamos vulneráveis aos efeitos que os processos de alienação desencadeiam.

Nos tornamos intolerantes às diferenças que acompanham as diversidades que compõem a vida contemporânea, especialmente aquela protagonizada nos aglomerados urbanos. E a intolerância colide com as práticas democráticas, com o respeito aos Direitos Humanos, reforçando a “coisificação da relação”. (STECANELA, 2016).

O diálogo genuíno desenvolvido por Buber, aceitando-se a presença equilibrada do diálogo técnico, configura um princípio e uma aprendizagem possíveis e necessários à convivência contemporânea em direção à efetivação da cultura de paz. A aprendizagem do diálogo genuíno não é algo que se compra num manual sobre competências sociais. Tampouco é uma aprendizagem que se restringe ao espaço da escola e às gerações em formação. O diálogo genuíno não é uma expressão oca, vazia de sentido e que se reproduz de modo naturalizado, mas é um princípio e uma postura que deve ser testemunhada e experienciada com o corpo e com todos os nossos sentidos. O diálogo genuíno não é uma conquista do Outro, porque se o fosse, não seria diálogo e sim dominação, deslocando a relação Eu-Tu para uma relação Eu-Isso, convertendo o Outro como isso, como coisa. O diálogo genuíno é encontro com o Outro em mutualidade.

Assim, se torna imperativo ações a nível de educação que encorajem o diálogo com o Outro, relações Eu-Tu, gerando uma cultura de paz por e através de uma Educação para a Paz. Isso implica abraçar a diversidade de classe, de gênero, de opção sexual, de *cultural background*, no conjunto das instituições de socialização, mas, principalmente, nas escolas de Ensino Fundamental e Médio. Pode-se dizer que isso já ocorre nas universidades dado que tendem a atrair uma gama enorme de estudantes com os mais variados *cultural backgrounds*. Essa tendência é potencializada com o corrente processo de internacionalização das Instituições de Ensino Superior, atraindo estudantes e docentes estrangeiros, outras visões do mundo [*worldviews*], que interagem e entram em contato com a cultural local. Certamente, esse processo está muito mais avançado nos países desenvolvidos por terem uma maior integração nas redes internacionais. Vale notar, aqui, como exemplo, o programa “Erasmus+” da União Europeia

que possibilita a estudantes e docentes dos 28 países-membros interagirem, desenvolverem projetos e visitarem outras instituições anualmente, o que possibilita o contato com o Outro, uma abertura para o diferente e uma possibilidade de se entender a diversidade humana. Ademais, como Cremin e Guilherme (2015, p. 11) apontam, é importante que as escolas (e nós diríamos também as universidades) sejam capazes de prover uma educação de bom nível, desenvolvendo o pensamento crítico dos estudantes, bem como e inclusive para que evitem a categorização e objetificação de certas minorias e comunidades. O uso de *talking circles* e trabalhos cooperativos na solução de problemas ajuda a encorajar uma atitude e atmosfera amigável, bem como um senso de interdependência entre alunos e entre estudantes e professor. Isso torna mais difícil a objetificação do Outro porque tivemos contato com ele; é mais fácil objetificar e excluir quando o Outro está distante de nós, quando não o conhecemos, do que quando tivemos contato com ele.

Como se depreende, a cultura de paz não é um produto, mas um processo contínuo que precisa ser desenvolvido na educação em todos os seus níveis e modalidades. A Educação para a Paz exige uma continuidade, um compromisso de professores, estudantes e *policy makers*, porque, do contrário, não ocasionará impactos positivos no contexto educacional e na sociedade. O não engajamento com esse importante aspecto da educação pode ser problemático para o contexto educacional e a sociedade em geral, pois negligencia a importância das relações humanas para a educação e o quanto essas, conseqüentemente, impactam na sociedade. Se não fometamos a relação Eu-Tu na escola, que como Hannah Arendt (1959, 1993) apontou prepara a nova geração para o futuro, para a cidadania, então como esperar que essas atitudes estejam presentes no nosso dia a dia? Como esperar um melhor acolhimento do Outro? Além disso, o olhar focado no presente, nas instituições de socialização como incubadoras das relações sociais, oportuniza a experiência e a reflexão sobre o vivido aproximando o exercício do viver em mutualidade. Como Buber (1957, p. 206) sabiamente disse: “Você não pode forçar o diálogo, mas você tem que estar pronto para ele”. (Tradução nossa). E, para estarmos prontos para o diálogo, precisamos estar familiarizados com ele, acostumados com ele, daí a importância da relação Eu-Tu e de uma cultura de paz no contexto educacional e social.

Referências

ARENDDT, H. A guide to the youth: Martin Buber. In: KOHN, J.; FELDMAN, R. H. (Ed.). *The jewish writings*, New York: Schocken Books, 2007. p. 31-33.,.

ARENDDT, H. Reflections on little rock. *Dissent* 6, 1959.

ARENDDT, H. The crisis in education. *Between Past and Future: Eight exercises in political thought*, New York: Viking Press, p. 173-196, 1993.

ARVIDSON, P. S. Moral attention in encountering you: Gurwitsch and Buber. *Husserl Studies*, v. 19, p. 71-91, 2003.

BUBER, M. *I and thou*. London and New York: Continuum, 2004.

BUBER, M. *Between man and man*. New York: Macmillan, 1967.

BUBER, M. *Pointing the way*. New York: Harper, 1957.

CREMIM, H.; GUILHERME, A. Violence in schools: perspectives (and hope) from Galtung and Buber. *Educational Philosophy and Theory*, Early view, p. 1-15, 2015.

EUROPEAN COMMISSION. *Forced displacement – refugees and internally displaced people (IDPs)*. BRUSSELS, 2016. Disponível em:

<http://ec.europa.eu/echo/files/aid/countries/factsheets/thematic/refugees_en.pdf>.

Acesso em: 13 maio 2016.

GUILHERME, A. A.; MORGAN, W. J. Martin Buber's philosophy of education and its implication for conflict resolution. *International Journal of Lifelong Education*, v. 28, n. 5, p. 565-581, 2009.

MORGAN, W. J.; GUILHERME, A. A.. *Buber and education: dialogue as conflict resolution*. London: Routledge. 2013.

ONU. Organização das Nações Unidas. International migration, discrimination and xenophobia. 2001.

SCHMITT, C. *O conceito do político & teoria do partisan*. Trad. de Geraldo de Carvalho. Belo Horizonte: Del Rey, 2009.

SILBERSTEIN, L. J. *Martin Buber's social and religious thought: alienation and the quest for meaning*. New York: New York University Press, 1989.

STECANELA, Nilda. *Dialogue in the pedagogical relationship: reflections upon the school routine*. Lecture at the seminar can we learn together? Researching at the daily life education. London: Institute of Education; University of London, 2016.

TÖNNIES, F. *Community and civil society*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

UNITED NATIONS. *International migration, racism, discrimination and xenophobia*. Genève: Switzerland, 2001. Disponível em: <<http://www.unesco.org/most/migration/imrdx.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2016.

Nilda Stecanela

Desenvolveu estudos de Pós-Doutorado em Educação como bolsista da Capes, no *Institute of Education/University of London* (2015-2016). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Gestão do Ensino na Educação Básica pela Universidade de Caxias do Sul (UCS), Licenciada em Biologia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e em Ciências Exatas pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). É Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação na UCS. Professora do corpo permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS. Coeditora da revista *Conjectura: Filosofia e Educação*. Coordenadora do Observatório de Educação da mesma instituição. Bolsista CNPq de Produtividade em Pesquisa. Integra o quadro docente de inativos da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

Alexandre Anselmo Guilherme

Graduado MA *Honours* em Filosofia pela *University of Edinburgh* – Reino Unido. Mestre MLitt em Filosofia pela *University of St. Andrews* – Escócia. Doutor PhD em Filosofia pela *Durham University* – Inglaterra. Pós-Doutorado pelo *Institute of Advanced Studies in Humanity, University of Edinburgh*. Trabalhou nas universidades de *Edinburgh, Durham e Liverpool Hope University*. Professor-visitante na Faculdade de Educação da *University of Cambridge* – Inglaterra e em outras universidades como: *University of Maastricht, Universitat Bern, Université de Neuchatel, Universitet i Oslo, Université de Luxembourg e University of Haifa*. Visitou muitas vezes a trabalho o *Buber Archives* na *National and University Library of Israel* e o *Yad Vashem (Holocaust Museum)* em Jerusalem – Israel. Professor-Adjunto no PPGEd da PUCRS, atuando principalmente nos seguintes temas: educação e violência e educação e diálogo. Seu livro *Buber and education: dialogue as conflict resolution* (London: Routledge, 2014) foi nomeado para o *American Jewish Book Award* (2015), e, em decorrência disso, foi convidado para dar uma palestra sobre o tema *educação e resolução de conflito* na sede da Unesco, em Paris.

