

The background of the cover features a light green illustration of several open books scattered across the surface, with numerous birds in flight above them. The entire cover is framed by a solid green border.

Práticas educativas e cultura de paz:

articulando saberes e fazeres

Eliana Maria do Sacramento Soares
Lezilda Maria Teixeira



Cátedra UNESCO de Juventude,
Educação e Sociedade

Práticas educativas e cultura de paz: articulando saberes e fazeres

Organizadoras

Eliana Maria do Sacramento Soares

Bacharel. Licenciada e Mestra 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 – 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.

Lezilda Maria Teixeira

Licenciada em História pela Universidade de Caxias do Sul. Especialista em Supervisão Escolar pela Universidade de Caxias do Sul. Mestra em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Atualmente é professora titular na Universidade de Caxias do Sul e professora aposentada pela Prefeitura Municipal de Bento Gonçalves onde trabalhou como professora nos anos iniciais e anos finais do Ensino Fundamental. Supervisora e diretora de escola por 32 anos. Presta assessoria a redes de ensino e escolas em diferentes processos. Tem experiência na área de educação, com ênfase em Gestão de Unidades Educativas, formação de professores, currículo escolar, aprendizagem, pedagogia empresarial e social. Atualmente integra o Núcleo de Inovação e Desenvolvimento de Educação, Meio ambiente e Cultura de Paz da Universidade de Caxias do Sul.



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 Graciolli

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 Ubaldo Rech (UCS)

Asdrubal Falavigna (UCS)

Cesar Augusto Bernardi (UCS)

Guilherme Holsbach Costa (UCS)

Jayme Paviani (UCS)

Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)

Nilda Stecanela (UCS)

Paulo César Nodari (UCS) – presidente

Tânia Maris de Azevedo (UCS)

© dos organizadores

Capa:

Designed by Freepik

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

P912 Práticas educativas e cultura de paz [recurso eletrônico] : articulando saberes e fazeres / org. Eliana Maria do Sacramento Soares, Lezilda Maria Teixeira. – Caxias do Sul, RS: Educs, 2018.
Dados eletrônicos (1 arquivo).

Apresenta bibliografia.
Modo de acesso: World Wide Web.
ISBN 978-85-7061-901-3

1. Educação. 2. Planejamento educacional. 3. Sociologia Educacional. I. Soares, Eliana Maria do Sacramento. II. Teixeira, Lezilda Maria.

CDU 2. ed.: 37

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação	37
2. Planejamento educacional	37.014.542
3. Sociologia educacional	37.013.78

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236.

Direitos reservados à:



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

Apresentação	6
Prefácio	13
Juan Miguel Batalloso Navas	

Práticas no Ensino Superior

A crise ética e os desafios à implementação de políticas de paz no Brasil	20
Luis Fernando Biasoli	
A Brinquedoteca Universitária: um diálogo com a cultura de paz	37
Maria Christine Quillfeldt Carara	
Nós sabemos do que somos capazes?: Práticas de autoexperiência e beatitude	59
Nize Maria Campos Pellanda	
A narração de uma aventura: a busca de caminhos da educação e da espiritualidade na universidade	70
Conceição Clarete Xavier Travalha	

Práticas Escolares na Educação Básica

Avaliação na Educação Infantil: por uma ideia de comunicação de escola enquanto lugar de experiências, de encontro e escuta	88
Niqueli Streck Machado	
Felipe Gustsack	
Educação para a paz: possibilidades de inclusão social	102
Maristela Pedrini	
Escola e família: por uma cultura de paz	113
Silvia Letícia Costa Pereira Correia	
Tarsis de Carvalho Santos	
Justiça Restaurativa na esfera educacional: uma alternativa à resolução de conflitos	132
Sheirla Maria Lazzarotto Gallina	
Maristela Pedrini	

Agir de linguagem na escola: em busca da cultura de paz a partir da produção de textos	150
-----------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Maria Cristina Müller da Silva

Práticas Sociais não Escolares

A vivência da arte e do lúdico num lar de idosos: um processo de humanização e de educação pela paz	167
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Claire Longhi

Lezilda Maria Teixeira

Criando novos espaços em novas situações	191
-------------------------------------------------------	------------

Elsa Mónica Bonito Basso

Educação para a paz: contributos das Humanidades aliadas à educação não formal e informal	202
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Clara Costa Oliveira

Um caminho para a mudança: a experiência do Município de Bento Gonçalves pelo olhar de uma facilitadora de Círculos de Construção de Paz	218
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Angela Maria de Toni Bissolotti

Cláudia Refatti Benato

Lezilda Maria Teixeira

Biodatas	232
-----------------------	------------

Apresentação

Oferecemos aos leitores a produção de professores e pesquisadores envolvidos em práticas e estudos que buscam contribuir para práticas educativas potencializadoras da cultura de paz. Eles compõem este livro que faz parte das produções do Núcleo de Inovação e Desenvolvimento (NID), Observatório da Cultura de Paz, Direitos Humanos e Meio Ambiente, inserido, institucionalmente no Centro de Ciências Humanas e Educação (CCHE); também está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia, da Universidade de Caxias do Sul (UCS).

O foco desta publicação é dar visibilidade e socializar práticas educativas voltadas à educação para a paz, realizadas no contexto de organizações escolares ou não escolares, relacionadas a práticas desenvolvidas com potencial para desencadear uma cultura de paz.

Entendemos que a construção da cultura de paz, em nossa sociedade, poderá se concretizar como emergência de ações em parceria e relacionadas a uma forma de ser e de viver, que inclua o *outro*, com legitimidade e respeito.

As reflexões, nos capítulos deste livro nos desafiam a repensar nossa forma de ser-e-estar como seres humanos e como preconiza Guimarães (2005), nos convidam a superar não apenas uma postura de pacificação, mas nos convocam para ações que nos levem a entender o que permeia e o que faz emergir ações de violência, de fragmentação e de sofrimento, para criar intervenções que busca caminhos de superação, de empoderamento e de equilíbrio, intervenções e processualidades que tenham como base o diálogo e o respeito pelo *outro* em sua legitimidade.

Nesse sentido, a educação para a paz pode se constituir em práticas que possam oportunizar diálogos restaurativos, empoderadores e conciliadores que possam transformar a dinâmica que sustenta a violência.

Apresentamos os capítulos em três conjuntos: o primeiro de *Práticas no Ensino Superior*, o segundo de *Práticas Escolares na Educação Básica* e um terceiro de *Práticas Sociais não Escolares*.

No primeiro conjunto de capítulos, *Práticas no Ensino Superior*, o primeiro é de autoria de Luis Fernando Biasoli: **A crise ética e os desafios à implementação de políticas de paz no Brasil**. Nele o autor destaca que o Brasil vive uma crise ético-política sem precedentes e com graves impactos na sociedade civil. Para compreender isso, analisa como se deu a construção do País, destacando a exclusão social e a política econômica que segregam grande parte da população, desde a colonização até nossos dias. Considera que a segregação econômica de grande parte desse universo tem um peso muito grande na atual explosão dos índices de violência. Conclui mostrando que essa correlação não é muito bem-dimensionada nos estudos sobre as causas e os impactos da violência, e que uma alternativa para educar para a paz no Ensino Superior é *a práxis* da reflexão da realidade, visitas *in loco* em realidades excluídas, na disciplina de “Ética”.

No Capítulo 2, temos o texto de Maria Christine Quillfeldt Carara: **Brinquedoteca Universitária: diálogo entre o jogo cooperativo e a cultura de paz**. Nele a autora discute o papel da brinquedoteca universitária como um espaço social de divulgação da cultura lúdica e a sua articulação com a cultura de paz como processo formativo no curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. O estudo apresenta o resultado de prática docente realizada durante a disciplina de “Ludicidade na Educação”, no primeiro semestre de 2017. Para tanto, apresenta reflexões teórico-práticas por meio de portfólios e oficinas de jogos, tendo construído um acervo de jogos intitulado “Cantinho das emoções”, compondo novo espaço na brinquedoteca universitária. Os resultados mostram o potencial da brinquedoteca universitária ancorada na tríade: formação pedagógica, teórica e lúdica, necessária à formação docente.

No terceiro capítulo intitulado: **Nós sabemos do que somos capazes?: práticas de autoexperiência e beatitude**, Nize Maria Campos Pellanda, partindo do Paradigma da Complexidade e de uma epistemologia complexa busca compreender o papel de cada ser humano no mundo, tendo em vista um contexto complexo, ético e científico, que não separa mais criatura e criador, observador e objeto observado, ser humano e natureza, eu e *o outro*, corpo e mente e assim por diante. A autora toma algumas ideias de Espinosa (1983), de Maturana (1997, 2004) e de Varela (1996), para entender o ser

humano uno com tudo o que existe e, ao mesmo tempo, produtor de si mesmo, donde surge uma concepção de cognição, entendida como o próprio processo de viver. Assim, conquistar autonomia através da autoexperimentação e se sentir parte de um todo maior são para os seres humanos o cumprimento de sua condição biológica. Nesse capítulo, Nize apresenta considerações reflexivas acerca de oficinas com práticas de autoconhecimento que mobilizam os participantes no sentido de uma integração das diferentes dimensões da realidade e de assumirem práticas de autoria.

Na sequência, o Capítulo 4 de Conceição Clarete Xavier Travalha da Universidade Federal de Minas Gerais apresenta o texto: **A narração de uma aventura: a busca de caminhos da educação e da espiritualidade na universidade**. Nele ela faz uma análise de depoimentos de alunos que cursaram a disciplina optativa “Educação e Espiritualidade”, oferecida pela Faculdade de Educação aos diversos cursos de graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, durante dez semestres. Considerando trabalhos escritos e depoimentos dados pelos alunos durante a disciplina, a autora analisa se alguns dos objetivos propostos na ementa da disciplina, como promoção de maior diálogo entre os pares e entre professores e alunos, a consideração respeitosa da alteridade e a humanização das relações na universidade foram minimamente alcançados. Para tanto, considera os estudos de Buber (2005), especialmente a categoria dialógica presente na relação EU – TU, além da proposta de espiritualidade articulada à educação presente na obra de Röhr (2013).

No segundo conjunto de estudos, *Práticas Escolares na Educação Básica*, começamos com o Capítulo 5, **Avaliação na Educação Infantil: por uma ideia de comunicação de escola enquanto lugar de experiências, de encontro e escuta**, de Niqueli Streck Machado e Felipe Gustsack. Os autores problematizam, nesse capítulo, a ética da responsabilidade docente que perpassa pelo tema Avaliação na Educação Infantil. A partir da ideia de que esse processo se constitui através de distintos modos de registrar e de acompanhar os percursos das crianças, eles propõem que é necessário pensar em como tais registros podem contribuir para uma educação para a paz, defendendo e comunicando práticas pedagógicas cotidianas que

legitimem os princípios da escuta, do respeito, da alteridade e da convivência em coletividade.

No Capítulo 6, Maristela Pedrini apresenta o texto: **Educação para a paz: possibilidades de inclusão social**. Nele a professora relata os movimentos de uma escola na perspectiva da educação para a paz promovendo a inclusão escolar como alicerce da inclusão social, reconhecendo a diversidade e acolhendo as diferenças através da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na Rede Regular de Ensino e da formação continuada de seus educadores. Para tanto, ela busca o aprofundamento epistemológico acerca dos conceitos de *ensinar* e de *aprender*, vistos como possibilidades de uma educação para todos. Desenvolve sua análise na sala de recursos da Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante – Guaporé – RS. Os resultados indicam que o trabalho pedagógico fundamentado nos princípios da educação para a paz auxilia na remoção de barreiras à aprendizagem, pensando no aluno como um ser em processo de crescimento e desenvolvimento, que vivencia situações de ensino e aprendizagem de maneiras diversas na realização de aprendizados significativos para sua vida em sociedade.

O Capítulo 7, **Escola e família: por uma cultura de paz**, organizado por Silvia Letícia Costa Pereira Correia e Tarsis de Carvalho Santos, retrata uma experiência ocorrida na Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha – BA, por meio do desenvolvimento de um projeto didático bimestral. O desafio proposto para o trabalho com os alunos e a comunidade da Engomadeira, foi o de refletir sobre os princípios de uma cultura de paz, adotando uma postura condizente com respeito à vida, rejeição da violência, generosidade, ouvir para compreender, preservar o planeta e redescobrir a solidariedade. O produto final do projeto foi a confecção do *Livro da paz*, por sala, com exposição no pátio da escola, para as comunidades escolar e local.

O Capítulo 8, **Justiça Restaurativa na esfera educacional: uma alternativa à resolução de conflitos** de Sheirla Maria Lazzarotto Gallina e Maristela Pedrini apresenta a justiça restaurativa como alternativa à resolução de conflitos, no âmbito escolar, de forma a estimular o diálogo entre a vítima e o infrator para que os laços rompidos pelo delito sejam reparados através de conciliação. O estudo aqui descrito fundamenta-se na

metodologia Estudo de Caso, de cunho qualitativo, com aportes teóricos que validam o estudo aqui descrito. A relevância social do trabalho consiste em contribuir com a mobilização para o reconhecimento da justiça restaurativa como uma possibilidade de construção de uma relação de harmonia e acolhimento no cotidiano escolar, através de uma reflexão sobre os resultados satisfatórios atingidos nos projetos piloto, que empregam os pressupostos da justiça restaurativa em algumas realidades próximas de escolas da região.

O Capítulo 9 é de Maria Cristina Müller da Silva, **Agir de linguagem na escola: em busca da cultura de paz a partir da produção de textos**. Nele a autora argumenta que a educação é uma das principais ferramentas para a promoção de uma cultura de paz. Nesse sentido, o objetivo do texto é focar a importância da produção de textos opinativos nas séries finais do Ensino Fundamental para a conscientização tanto dos emissores quanto dos receptores do texto, sobre os direitos humanos das pessoas portadoras de necessidades especiais. A autora recomenda que, para uma cultura de paz nas escolas e na sociedade em geral, é fundamental que se conheçam os direitos das pessoas com necessidades especiais que estudam na escola, a fim de garantir um ambiente e uma convivência de paz, de acolhida e de amor para com elas dentro e fora da escola.

O terceiro conjunto de estudos, *Práticas Sociais não Escolares*, começa com o Capítulo 10: **A vivência da arte e do lúdico num lar de idosos: um processo de humanização e de educação pela paz**, escrito por Claire Longhi e Lezilda Maria Teixeira. Ele diz respeito à Pedagogia Social e resulta de prática pedagógica supervisionada no curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul, realizada no Lar de Idosos Lydia Braun – Nova Petrópolis – RS. As autoras consideram três campos principais de atuação pedagógica com o grupo de idosos: a música, as danças folclóricas e a ludicidade. As atividades lúdicas realizadas buscaram ampliar as diferentes habilidades dos idosos, fazendo-os se sentirem vivos. Além disso, o estágio proporcionou que fosse desenvolvida uma cultura de paz entre estagiária, colaboradores da instituição e idosos, e todos os envolvidos puderam perceber a importância de cultivar valores humanos em qualquer idade e relação. Sendo assim, incentivou-se para que mais ações como essas passem do estado de intenções

para atos propriamente ditos, despertando o amor, a empatia, o cuidado o respeito com o *outro*.

O Capítulo 11, de Elsa Mônica Bonito Basso é: **Criando novos espaços em novas situações**, tem como objetivo refletir sobre a experiência de condução de um círculo de diálogo (sensibilização), como voluntária, em um grupo de adultos de mais de 60 anos, que teve lugar na Universidade de Caxias do Sul, em 2016. Ele foi proposto como intervenção em face da situação de tensionamento causada pela troca do professor que acompanhava essa turma em uma atividade de dança. Ainda que as rodadas do círculo de construção de paz (abordagem considerada na intervenção), não tenham seguido o padrão usual, é importante destacar que a própria modalidade do círculo promoveu um momento de escuta e interação. Tudo indica que o círculo de construção de paz é um formato que reúne e agrega, constituindo-se em uma dinâmica que estranha e produz resultados positivos, ao mesmo tempo.

O Capítulo 12, **Educação para a paz: contributos das Humanidades aliadas à educação não formal e informal**, é de Clara Costa Oliveira. Nele a autora apresenta práticas que promovem a paz em contexto educativo concebidas a partir de filósofos como Steiner, pedagogos como Freire, políticos como Gandhi, dentre outros. As práticas apresentadas incluem pessoas de várias faixas etárias com acento especial na educação não formal e informal de adultos para a paz, nomeadamente idosos, refugiados e toxicodependentes.

O Capítulo 13, fechando esta coletânea de reflexões tem como título: **Um caminho para a mudança: a experiência do Município de Bento Gonçalves pelo olhar de uma facilitadora de Círculos de Construção de Paz** de Angela Maria de Toni Bissolotti, Cláudia Refatti Benato e Lezilda Maria Teixeira. O texto apresenta a trajetória do projeto “Bento da Paz” desenvolvido no Município de Bento Gonçalves – Rio Grande do Sul. O Projeto realiza práticas de justiça restaurativa em ambientes socialmente vulneráveis, escolas e órgãos públicos, envolvendo todos que possam se beneficiar e contribuir com o desfecho pacífico dos casos abordados. Os resultados indicam que a escuta, o acolhimento e o colocar-se no lugar do

outro são fundamentais e que é por meio de nossos valores que o diálogo prevalece, gerando um ambiente de reflexão e respeito mútuo.

Agradecemos aos autores a preciosa contribuição, sabendo que os textos que oferecemos, concebidos desde várias abordagens, compartilham ideias e alternativas pautadas por experiências e, em sendo assim, revestidas de significados e sentidos.

As várias vozes, a energia, a força e os saberes, que perpassam nesses textos, nos enchem de alegria e de esperança. Assim, convidamos os leitores a significarem, a partir de si, as considerações apresentadas e a tecerem suas próprias no sentido de ampliar e aprofundar a concepção de *cultura de paz*.

Referência

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

Novembro de 2017

Eliana Maria do Sacramento Soares
Lezilda Maria Teixeira
Organizadoras

Prefacio

Juan Miguel Batalloso Navas

Recibir una invitación para escribir el prólogo de una obra siempre fue para mí un significativo motivo de alegría, agradecimiento y responsabilidad. Alegría porque la persona que te invita te ofrece la oportunidad de expresarte en torno a la temática y el contenido de una obra porque considera que puedes aportar una mirada estimulante y sintética de la misma. Agradecimiento porque esa persona te acoge y reconoce como alguien que comparte pensamientos y esperanzas comunes. Y responsabilidad porque siempre se corre el riesgo de no satisfacer las expectativas que generosamente la persona que te invita ha depositado en tus capacidades para escribir unas páginas capaces de motivar la lectura de la obra, descubriendo en ella aspectos singulares que den una mayor visibilidad a los valores que dicha obra contiene. De aquí, que no pueda comenzar estas breves páginas, no sin antes expresar con toda la sinceridad de que soy capaz, mi alegría, agradecimiento y responsabilidad con la profesora Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares a quien le debo el honor de participar en esta maravillosa obra que tanto contribuye a sembrar y diseminar una Cultura de Paz, que nos permita ser más libres, justos y fraternos, al mismo tiempo que más creativos, bondadosos y felices.

Se ha escrito tanto sobre la Paz. Se ha cantado y meditado tanto sobre ella, que verdaderamente uno no sabe ya si las palabras reflejan los significados más auténticos, o por el contrario son simples envoltorios para ocultar nuestra vulnerable y contradictoria condición humana. Pero la Paz, no es una palabra, ni tampoco una actitud, aunque efectivamente lo sea, la Paz es muchísimo más que eso, sobre todo porque la Paz es praxis, encarnación y vinculación complejamente mezcladas con espiritualidad, cariño, afectividad, amistad y todas las formas de amor humano. Así pues, esta bella obra viene a mostrarnos, que el nudo gordiano para encontrar, sembrar y hacer crecer la Paz, para que se multiplique en los más variados y sabrosos frutos, no está en los conceptos abstractos, como tampoco en las especulaciones filosóficas, sino en la acción amorosamente sencilla de

encuentro humano mediante el ejercicio de la solidaridad, el gozo y el placer de vivir juntos y la participación en actividades creativas, lúdicas, reflexivas y generadoras de vínculos. La Paz en suma es vida, momento presente, energía constructora de sentido y elemento estructurante tanto de nuestra serenidad y bienestar interior, como de nuestra convivencia y de nuestra conciencia de que somos realmente seres milagrosos y diversos, pero iguales en dignidad y derechos y por tanto necesariamente abiertos y necesitados de comprensión, fraternidad, solidaridad, generosidad, bondad y compasión.

A partir de aquí y de todas y cada una de las experiencias que esta excelente obra nos relata y describe con detalle, “Educar para la Paz” no puede consistir a estas alturas del siglo XXI, en ofrecer programas empaquetados o diseños curriculares normalizados y burocratizados. Por el contrario, como muy coherentemente nos muestra esta obra, “Educar para la Paz” consiste básicamente en crear y abrir espacios, ambientes y climas de encuentro, convivencia y creatividad, en los que sea posible experimentar y sentir con todo el cuerpo, no solo que la Paz es posible, sino que es el camino transdisciplinar más eficaz y autorrealizador para construir lo que Maristela Pedrini denomina en su texto, como *“FELICIDADANÍA en relación con el medio, con el otro y consigo mismo”*.

Desde las experiencias que presenta esta original obra, cuya perspectiva transdisciplinar se manifiesta en la diversidad, singularidad e interdisciplinariedad de las mismas, podemos descubrir y comprender que el aprendizaje de la convivencia y la educación para la paz ya no pueden continuar siendo una declaración formal de intenciones incapaz de traspasar la barrera del discurso para transformarse en acciones permanentes. Por el contrario, deben constituirse en el tejido transversal básico que nutra, abrigue y sostenga la vida y el desarrollo humano en su más amplio sentido, tanto de la vida interior dirigida a desarrollar sentimientos, emociones constructivas y un espíritu sosegado y compasivo, como de la vida de relación exterior que se orienta a la creación de vínculos, compromisos, redes y tejidos que permiten mantener y sostener el entramado de la vida en el planeta del que formamos parte.

Consecuentemente, la educación para la paz, la educación para la convivencia, o la educación para la ciudadanía y los derechos humanos, nos

son asuntos que puedan reducirse a intenciones legislativas, preceptos normativos, objetivos educativos o actividades curriculares, sino que afectan a la estructura más profunda de los seres humanos, afectan a nuestra vida diaria, a nuestros comportamientos cotidianos, a nuestros sentimientos, nuestras creencias, pero sobre todo a nuestras posibilidades de supervivencia como especie. Por tanto, urge crear las condiciones y realizar todas las acciones necesarias, como esta obra nos muestra, para que hagamos posible la construcción de una "*Cultura de Paz*", cultura que es al mismo tiempo de justicia y solidaridad, pero también de sosiego, serenidad y compasión.

No podemos olvidar, que la "*Cultura de Paz*" es también aquella que es capaz de situar y utilizar la razón crítica, la ética dialógica, la justicia y las actitudes de tolerancia, solidaridad y no-violencia como estrategias que gestionen, transformen y resuelvan los conflictos teniendo en cuenta que todas las personas formamos parte de una sola patria común que nos sostiene, alimenta y nos da vida, "*Tierra Patria*" que debemos mantener y preservar, no sólo para nosotros y todos los seres vivos, sino también para las futuras generaciones. Pero al mismo tiempo la "*Cultura de Paz*" es aquella que integra, vincula, crea redes y tejidos cargados y alimentados por afectos, que produce vida en todos los sentidos y cuyas producciones intelectuales, tecnológicas y materiales están dirigidas a mantener, preservar y garantizar la vida, vida que no es posible sin relaciones afectivas de cariño, ternura y amor.

Hoy sabemos que existen dos grandes concepciones de Paz, la que se conoce como "*paz negativa*" o ausencia de violencia o existencia de un acuerdo o pacto que se cumple por las partes, la "*PAX*" romana o periodo de entreguerras. Esta paz minúscula, es una paz compatible con el belicismo, la carrera de armamentos y la guerra, en el sentido de que se trata de una paz de los vencedores o de una paz como preparación para la guerra que viene o que vendrá. Es por tanto una paz pasiva que asume la solución de conflictos mediante la violencia e integra como algo natural la destrucción de la vida y en esa medida se hace necrófila, porque en realidad esa paz no es otra que la paz de los cementerios o del exterminio y la condena al silencio de los vencidos y de los pobres de la Tierra.

Pero este maravilloso libro nos habla con experiencias de otro tipo muy diferente de Paz. Nos habla con hechos de que es realmente posible construir una "*Paz positiva*" que se entiende como serenidad, armonía, justicia, creatividad, autorrealización, amor y felicidad. Una Paz que frente a actitudes de evitación opone actitudes de búsqueda, investigación y responsabilidad. Se trata pues de una Paz activa tanto en el sentido de investigación y producción de conocimiento interno y conciencia personal, como en el de trabajo social, político y cultural dirigido a crear condiciones materiales y existenciales que hagan posible la paz y la vida.

La Paz no es entonces un estado, sino un proceso en permanente búsqueda y construcción, de acción y reflexión, recuérdese aquella hermosa frase de Ghandi "*no hay un camino que lleve a la paz, la paz es el camino*". Sin embargo, no podemos tampoco olvidar que el ser humano también posee componentes pulsionales y motivacionales en el origen de las conductas agresivas. Ya Freud y Adler pusieron de manifiesto respectivamente el papel que la sexualidad y las motivaciones de poder tienen en el origen de los comportamientos agresivos y violentos, aspecto que ha sido también corroborado en lo que se conoce como conductas necrófilas y autodestructivas o que responden al instinto de muerte ("*thanatos*") y que están presentes en todas las culturas, como han señalado los trabajos de Melanie Klein. Y de lo que no hay dudas, es de que únicamente la especie humana es destructora, de aquí la extraordinaria importancia que cobra la necesidad de crear, impulsar y desarrollar una "*Cultura de Paz*".

Complejamente relacionados con los aspectos psicobiológicos y culturales de nuestra condición humana y de nuestra conducta, se encuentran también las características y el dinamismo de nuestras estructuras sociales. Fue en el siglo XIX cuando Marx nos señaló que era "*la violencia la partera de la historia*", aportaciones que nos iniciaron en el descubrimiento de varios tipos de violencia, y así hoy podemos constatar lamentablemente la existencia de violencia estructural, institucional, reaccionaria, revolucionaria, de clase, de etnia, de género, etc.. Por esta razón entendemos que no resulta posible ni siquiera hablar de Paz, ni de su Educación, si no somos capaces de analizar las causas y consecuencias de la violencia, violencia que es la suma compleja de violencia directa ya sea física

o psicológica, violencia estructural y violencia cultural. Una violencia, cuyo origen, no radica solamente en nuestro cerebro reptiliano, sino también y sobre todo en esta civilización patriarcal a la que pertenecemos, que privilegia la agresividad, las jerarquías, el poder, la explotación y el dominio de unos seres humanos sobre otros y que hemos naturalizado como única civilización posible.

Finalmente, en esta valiosa obra, hay dos preciosos detalles que la caracterizan y que no nos han pasado desapercibidos.

El primero está en relación con la autoría porque se trata de una obra que apunta implícitamente a denunciar la cultura del patriarcado y sus efectos. No en vano esta obra está mayoritariamente escrita por mujeres, mujeres educadoras que relatan sus experiencias a partir de unas concepciones y valores diametralmente opuestos a los del patriarcado, en cuanto que concretan en la práctica lo que Humberto Maturana y Ximena Dávila, han conceptualizado como “*cultura matríztica*”, es decir, la cultura de la atención, el cuidado, la ternura y el amor incondicional.

El segundo, está referido a la diversidad y singularidad de las experiencias narradas que van más allá de lo estrictamente disciplinar y reglamentado como curricular, es decir, son experiencias de “*Educación Transdisciplinar*” coherentes con los principios y valores que fundamentan la actitud transdisciplinar, en cuanto que consideran explícita e implícitamente que educar para la Paz implica considerar, asumir y responsabilizarse en el hecho y la apreciación de que la Paz posee dos amplias y vinculadas dinámicas de desarrollo: la interioridad y la multidimensionalidad. Interioridad porque la Paz es un proceso permanente, personal e intransferible de construcción interior, de desarrollo personal de la conciencia, proceso que es accesible a cualquier ser humano sin excepción, pero que exige acción, trabajo, esfuerzo, dedicación y compromiso. Y multidimensionalidad porque en lo individual y en lo social, la Paz implica el desarrollo de procesos armónicos de paz corporal (que incluye cuidado, alimentación y equilibrio psicofísico); de paz ambiental o contextual (que incluye interacciones vitales sostenibles, orientadas por la justicia y la solidaridad, sosegadas y cargadas de serenidad); de paz mental (que incluye procesos de auto-eco-reorganización cognitivo-emocionales, visión positiva y

actividades autotélicas creativas y lúdicas); de paz ético-normativa (que incluye asunción y compromiso profundo con los valores que la sustentan y la garantizan) y de paz ético-estética (que incluye el reconocimiento de dimensiones, perspectivas y visiones creativas, de gozo interior, contemplación y autorrealización).

En definitiva, esta obra viene a mostrarnos que la Paz no puede ser vista solamente como un estado o un proceso individual de adquisición de un determinado nivel o grado de desarrollo de la conciencia o de equilibrio psicofísico personal, sino también como un proceso ecosistémico que incluye dimensiones creativas, lúdicas, espirituales, sociales, políticas y de convivencia, no solamente de reflexión o de convenciones y acuerdos, sino sobre todo de acciones, movilizaciones y compromisos que permitan hacer posible y visible la emergencia y sustentabilidad de la vida en todas sus dimensiones.

Felicito pues de todo corazón a todas y todos los autores de esta obra de Paz, que estoy seguro contribuirá a ampliar espacios de acción y reflexión en la esperanza de construir, un mundo, un país, una ciudad y una vida mejor en la perspectiva de ir poco a poco sembrando "*Felicidadanía*" como nos dice Maristela Pedrini.

Práticas no Ensino Superior

A crise ética e os desafios à implementação de políticas de paz no Brasil

Luis Fernando Biasoli

Introdução

O Brasil está passando por uma das maiores crises ético-políticas da sua história contemporânea. São inúmeras as causas que convergem para a falência ética das instituições e da representatividade política, enfraquecendo os laços virtuosos de país e sociedade. O objetivo do trabalho, aqui, não é analisar o porquê da crise ética, e sim, as causas do esgotamento do sistema político, mas, sobretudo, compreender os impactos dessa crise sem precedentes nos índices de violência, ou seja, mostrar que a violência é uma das mais graves consequências da crise ética para a sociedade civil brasileira.

Quando há um evento ou fenômeno de tal magnitude social como esse da violência, são variadas e amplas as causas e consequências. Seria demasiado querer explorar e esgotar, exaustivamente, todas as causas e implicações desse fenômeno; contudo, busca-se lançar alguma luz sobre aspectos pouco subdimensionados nos estudos sobre a violência no Brasil.

Testa-se, primeiramente, a hipótese de que a crise ético-política leva, entre outras coisas, a uma potencialização da violência. Então, pergunta-se: Qual é o impacto da crise ética para o aumento da violência em nosso país? Ou seja, busca-se analisar como a degradação ético-moral, sobretudo das instituições públicas, tem propiciado um aumento desenfreado da criminalidade e da cultura de violência na sociedade brasileira. Para buscar possíveis respostas a essa dramática problemática, primeiramente, faz-se uma análise da formação histórica do Brasil como nação. Depois, se passa ao estudo da situação de violência na sociedade através de um viés histórico, analisando pontos-chave da história institucional recente.

À luz dessas leituras, testa-se uma segunda hipótese: a dimensão ética sempre foi negligenciada na construção do País, devido à ausência de um projeto de nação que permeasse toda a coletividade. A mínima presença da ética, pautando e fundamentando as relações entre as pessoas e, também, as dos cidadãos com o Estado, além da falta de ética dos representantes do

Estado à frente dos negócios públicos, permitiram que a degradação ético-moral fosse sempre crescente, culminando nesse atual estágio de crise e autofagia permanentes das instituições e da sociedade brasileira.

Assim, se evidencia que a violência nas ruas e na vida das pessoas não é um fenômeno que encontra suas causas fora da realidade social e institucional que moldou a formação do Estado brasileiro. A cultura do medo e da morte que coloca o Brasil como um dos países mais violentos do mundo, seria, assim, um dos grandes, senão o maior dos sintomas de que a ética nunca foi uma preocupação das elites e, também, não está presente na cultura cotidiana das pessoas como um valor incontestado e, sobremaneira, uma *práxis* inquestionável. Será que, historicamente, a desigualdade social foi percebida como um sintoma da crise ética da sociedade brasileira? A relação entre crise ética e índices de violência num país marcado pelo enorme abismo social entre pobres e ricos ganhará alguma contribuição nas páginas a seguir.

A crise da ética na história do Brasil

A atual crise ética, por mais debatida que seja, não é um processo novo na história do Brasil, mas deve ser lida sob o prisma da gênese constitutiva do País que foi alicerçado sobre um tecido de muita e violenta desigualdade social. As grandes diferenças na distribuição de renda que, primeiramente, têm um aspecto bem perceptível a olho nu, pois basta caminhar pelas cidades brasileiras para perceber que há um muro rígido e inamovível que separa as pessoas social e economicamente, com reflexos em todas as dimensões. Segundo Campos et al.,

a exclusão social constitui uma marca inquestionável do desenvolvimento capitalista brasileiro. Com a abolição da escravatura, os negros deixaram de ser formalmente excluídos, ainda que o país não tivesse sido capaz de oferecer nenhuma política pública de inclusão social. (2004, p. 33).

A exclusão social é mais violenta em certos segmentos; assim, se percebe que os afro-descendentes brasileiros enfrentam uma exclusão ainda mais violenta do que a do povo pobre que não é negro. Isso se deve à dívida

que o Estado e as elites ainda têm para com esse povo que muito contribuiu para a edificação do Brasil. Em síntese, o processo de abolição da escravidão, simplesmente, significou a expulsão dos negros da senzala para a periferia das grandes cidades, pois não houve uma preocupação de inserir esse contingente populacional dentro dos marcos da cidadania.

A tônica na edificação do País se deu mais por arranjos com o grande capital internacional do que com um projeto próprio de construção de nação desenvolvida. “Ao proclamar sua independência de Portugal em 1822, o Brasil herdou uma tradição cívica pouco encorajadora”. (CARVALHO, 2008, p. 17). Os limites da ausência de um projeto de nação implicaram na segregação social de milhões de brasileiros, durante todo o curso de nossa história, pois, à medida que não se tinha uma expectativa própria de crescimento econômico, não eram criadas as condições que pudessem absorver todos os trabalhadores dentro do sistema de bens e serviços que se desenvolvia.

Quando parte do povo começou a reivindicar condições de cidadania, essa se deu em doses homeopáticas, ou seja, paulatinamente, foi-se criando uma agenda de incorporação de direitos que permitiu que o povo participasse dos destinos de seu país, contudo essa inclusão foi mais simbólica e cartorial do que efetiva. Pode-se exemplificar que foi somente a partir das Constituições de 1934 e 1946, que o Brasil passou a difundir os direitos políticos, com a universalização do voto. (CAMPOS et al., 2004, p. 33). Mas será que apenas o direito ao voto representa condições efetivas de cidadania?

O direito ao voto pode ter aparentado uma grande transformação, contudo percebe-se que mesmo depois de aprovado o direito ao voto, em grande parte dos anos da história política brasileira, viveu-se sob regimes políticos de exceção e mesmo ditaduras – o Estado Novo de 1937-1945 ou o Regime Militar que vigeu de 1964 a 1984. O golpe militar de 1964 estabeleceu as condições para o desenvolvimento capitalista e dependente dos grandes grupos econômicos. (PAZ, 2000, p. 77). Os períodos nos quais o poder político não emanava do povo e estava baseado na força das armas são um claro sinal de que a participação popular tem pouca importância às elites dirigentes.

A violência da exclusão política parece ser uma tônica na história da representação política, pois, quando as classes menos privilegiadas têm algum poder que conflita com os interesses das elites, essas fazem uso de dispositivos armados, para tomar a fórceps o controle da Nação. Assim, a violência não é algo que apenas se apresenta nas ruas, mas está enraizada em nossa cultura política e no seio das instituições que trazem, na sua história, um pouco dessas marcas da violência. Dessa forma, o próprio Estado é o agente primeiro da violência que fica indelével às gerações futuras. “O Golpe Militar, no ano de 1964, significou um impacto forte nos direitos civis [...], cessaram vários direitos sociais até então conquistados. (CALGARO, 2013, p. 54).

Assim, compreender as condições da vida política e material da população é fundamental, para que se possa entender, também, os alarmantes índices de violência no Brasil. A violência não é determinada, apenas, pela forma como a renda é distribuída na sociedade. Se fosse assim, os índices de violência nos países nórdicos da Europa seriam zero. Contudo, lá, também, há violência, então conclui-se que a violência não é apenas um fenômeno explicado, exclusivamente, pela miséria e desigualdade sociais, mas essa não pode ser negligenciada ou subestimada na análise.

O estudo da correlação precisa entre o índice de GINI e o índice de homicídios no Brasil não está no foco deste trabalho. Entretanto, o que se quer defender e o “norte” do estudo é a exclusão social que explica, em grande parte, a escalada do aumento da violência nossa de cada dia que está, alarmantemente, solta nas ruas das grandes cidades brasileiras. Evitando reducionismos, defende-se que a injustiça social acarreta, também, maior índice de violência nas sociedades.

Este trabalho se alinha com a visão de que a enorme desigualdade social, com muitas pessoas postas à margem pelo sistema capitalista brasileiro que, a cada dia, exclui milhares de cidadãos do mercado de consumo, aumenta e exponencializa os índices de violência, impedindo e obstaculizando, totalmente, a construção de uma sociedade marcada pela paz e pela cultura de não violência.

No Brasil, o sonho de emprego e a expectativa de criação de um amplo e generalizado sistema de seguridade social, baseado nos modelos implementados na Europa Ocidental, parecem estar fadados ao insucesso

antes mesmo que o modelo proposto de Constituição de 1988 se efetive na prática. (BOSCHETTI, 2008, p. 298).

A fim de entender a violência, deve-se analisar a composição e a dinâmica social que deslocam milhares de pessoas à periferia das grandes cidades, longe de bens materiais e culturais. Como exemplo dessa lógica perversa, pode-se afirmar que,

a despeito do significativo avanço econômico, com taxas médias de variação do Produto Interno Bruto ao ano de quase 7,5%, nota-se que durante o período de 1960/1980 a totalidade da população nacional terminou não tendo acesso satisfatório aos resultados do progresso material do capitalismo brasileiro. Dessa forma, houve a manifestação do movimento de empobrecimento por parte da população urbana, responsável pela tendência de reprodução em novas bases da pobreza no espaço urbano que até então se concentrava sobretudo no meio rural. (CAMPOS, 2004, p. 36).

Percebe-se que o desenvolvimento e o crescimento econômicos na história do Brasil, não tinham como propósito a melhoria das condições de vida da população em geral, ou dos que não pertencessem à elite hegemônica. Quando o sistema econômico não privilegia a cidadania, tem-se uma enorme massa de excluídos que fica desassistida, à margem da cidadania. Nessas condições, são criados os vetores perfeitos para o aumento da violência e o florescimento de uma cultura que não cria as condições para o desenvolvimento de uma sociedade harmoniosa e com menos conflitos e atos criminosos.

Uma das formas de se ter uma nação com índices toleráveis de violência, pois, como vimos, todas as sociedades apresentam índices de violência, é criar condições para que a violência seja a última forma ou uma possibilidade remota do agir das pessoas que não têm condições dignas de subsistência. No caso do Brasil, em especial, quase não se tem distribuição de renda, pois que está concentrada na mão e no bolso de poucas pessoas e essa situação se torna ainda mais dramática, sobretudo, quando se analisa internamente o País, ou seja, os Estados da Federação. Para Calgaro,

nossa sociedade carece de muitos incentivos os quais precisam ser proporcionados aos atores sociais para que se possa refazer a reconfiguração do Estado contemporâneo brasileiro. Importante se faz verificar que houve a diminuição da pobreza e da desigualdade, mas é de

fundamental importância que, principalmente no Norte e Nordeste, obtenham-se melhores resultados. (2013, p. 163).

Com os avanços sociais de inclusão social no Brasil, a partir, sobretudo, dos anos 2000, percebe-se que houve uma melhora relativa em alguns itens de distribuição de bens e serviços, contudo essa dinâmica (tornar mais simétrica e menos injusta a composição sócio-econômica da sociedade) encontra seus limites. Assim, o aspecto excludente e injusto do modelo colonial-monárquico que foi transposto para o início da industrialização, permaneceu, quase intacto e perdura até hoje. Assim, o processo de industrialização brasileiro implicou uma acentuada marginalização econômica da população para a periferia das grandes cidades.

A nova exclusão, advinda da industrialização, ao revelar-se nas diversas esferas da sociabilidade, produz resultados diferentes ao se sobrepor às velhas formas de manifestação da pobreza e da miséria do período colonial, deixando-os mais complexos e mais amplos, aumentando, ainda mais, o desafio do Poder Público em oferecer soluções para esse degradante e urgente desafio.

O desemprego e a precarização das formas de inserção do cidadão no mercado de trabalho são as fontes *modernas* de geração da exclusão, tendo como subproduto a explosão da violência urbana e a vulnerabilidade juvenil, acentuadas pela flexibilidade ocupacional e dos níveis de renda. (CAMPOS, 2004, p. 49). Muitas vezes, até mesmo o Estado, num complexo paradoxo, fomenta a informalidade e a precarização do trabalho. Segundo Boschetti,

cada vez mais, o poder público lança mão de atividades profissionais informais, a exemplo da economia solidária, como uma “solução” para o desemprego e uma “opção” para a garantia de renda. Mas essas “alternativas” deixam um enorme contingente de trabalhadores pobres sem acesso aos direitos previdenciários, que são estabelecidos como contrapartida ampliada do trabalho. (2008, p. 292).

As políticas sociais implementadas, a fim de minimizar as diferenças entre as classes sociais, mostram-se pífias. São enormes os gargalos da burocracia que impedem o desenvolvimento de medidas impactantes, que cheguem ao seu objetivo final: a criação de mais condições para o exercício pleno da cidadania. Deveriam ser fins do Estado “a assistência familiar, a

educação, a saúde, a cultura, o amparo à infância e à velhice e a organização da ordem econômica e social”. (CALGARO, 2013, p. 22). Contudo, se está longe da concretização desses ideais. Dessa forma, surge a questão: Como a exclusão social impacta, fomentando o aumento dos índices de violência?

A violência e a exclusão lado a lado

As políticas de paz no Brasil têm uma efetividade limitada porque são poucos os resultados práticos e perceptíveis na vida dos cidadãos que mais precisam da ajuda público-estatal. Dificilmente, onde há um *deficit* de cidadania criam-se as condições para diminuir os vetores da violência. Um dos grandes malefícios da injustiça social é que ela não é apenas deletéria materialmente, mas traz uma violência simbólica que dificulta a ascensão social dos menos favorecidos. A explosão da violência, por vezes, pode se tornar a expressão visível contra essas cadeias de opressão simbólico-materiais. Assim, os excluídos na sociedade capitalista não se reconhecem como membros plenos, e fazem da violência uma forma de serem percebidos. Para Sennett

o que está faltando nestes termos é algo que transmita mutualidade, o que faz a palavra “reconhecimento”. O filósofo Fichte foi o primeiro a considerar o reconhecimento na linguagem jurídica, explorando como as leis podem ser contextualizadas de forma que as necessidades de estranhos, estrangeiros e migrantes sejam reconhecidas em uma constituição. (2004, p. 73).

Os estudos que discutem os processos sociais de inclusão e de exclusão das pessoas na sociedade acentuam a importância da família e de se ter um trabalho, uma ocupação social como um fator que permite que se evite cair em zonas de vulnerabilidade. (CASTELS, 2000). Assim, ter um trabalho é uma peças-chave, a fim de que os cidadãos possam se sentir inseridos ou, mais ainda, realizados como seres humanos, pois se sentem úteis na sociedade da qual participam.

Quando faltam trabalho e renda, as pessoas se sentem desenraizadas de um de seus laços principais que, junto com o pertencimento a uma família, lhes permite que não fiquem expostas e vulneráveis a praticar ações de

violência. As zonas de vulnerabilidade causadas pelo desemprego são, certamente, um dos maiores vetores de propensão à violência na sociedade contemporânea. Para isso, é preciso um papel firme do Estado, pois “os países capitalistas centrais que estabeleceram uma sociedade salarial generalizada parecem ter conseguido dar respostas (ainda que parciais) à questão do pauperismo”. (BOSCHETTI, 2008, p. 283).

Mesmo numa sociedade na qual há muitas diferenças – sejam de talentos, sejam de posses – o sistema econômico não pode ser uma fábrica de exclusão e de segregação das pessoas, pois, assim, nesse abismo social, criam-se, cada vez mais, as condições para uma cultura de violência, sobretudo, quando há um exército de subempregado e desempregados que não é reconhecido ou que não se sente acolhido como membro. Deve-se entender que

a violência possui vários outros nexos, mas não se pode negar a sua associação com a falta de perspectivas de inserção do jovem na vida social. [...] O resultado da falta de intervenções efetivas para amenizar a enorme desigualdade que caracteriza a sociedade brasileira, e que agora, após 20 anos de baixo crescimento econômico e, portanto, de ausência de amortecedores sociais (mobilidade social) expressa-se de forma assustadora. (CAMPOS, 2004, p. 55).

A falta de amortecedores sociais que possam minimizar as injustiças ou as enormes diferenças de acesso aos bens e serviços está na raiz de muitas das manifestações de violência, pois a paz não pode existir numa sociedade na qual o ódio entre as classes sociais parece estar latente. Outro nexo que pode ser salientado é a violência nascida dos grupos que são excluídos em razão da cor. A violência simbólica e material do racismo, como se viu, está muito arraigada no *modus* de vida brasileiro, contudo o racismo é, sim, um grande problema, mesmo que autores (como Kamel) queiram minimizá-lo, ao defenderem que “o nosso problema não é o racismo, mas a pobreza e o modelo econômico que, ao longo dos anos, só fez concentrar a renda”. (2006, p. 78). Minimizar a questão racial e suas mazelas de exclusão, no Brasil, também não parece ser a melhor saída, para quem deseja uma sociedade com menos conflitos, mais humana e integrada. No dizer de Darcy Ribeiro, “a mais terrível de nossas heranças é esta de levar sempre conosco a cicatriz de

torturados impressa na alma e pronta a explodir na brutalidade racista e classista”. (1995, p. 120).

Apesar de autores como Freyre mostrarem que houve uma integração racial na formação do Brasil, essa ideia de perfeita integração racial não é, conceitualmente, simples e nem está pacificada na literatura, pois “todos, os brasileiros, somos carne da carne daqueles negros e índios supliciados. [...] Somos, por igual, a mão possessa que os supliciou”. (RIBEIRO, 1995, p. 120). Se há enorme desigualdade e assimetria na estratificação social do País, ela é bem mais acentuada e injusta em relação aos descendentes de escravos do período colonial brasileiro. “Na verdade, o pauperismo emergiu como um espinho fincado no coração do capitalismo, pois essa massa de trabalhadores nasceu com o próprio processo de produção de riquezas”. (BOSCHETTI, 2008, p. 283).

Como se viu, se a desigualdade social é abissal, contudo, ela se multiplica e se torna mais aguda, quando analisada em relação aos negros e brasileiros afrodescendentes. Então, nada mais justo do que políticas de reparação social, como a de cotas, que possam minimizar e, de certa forma, fazer o resgate dessa imensa dívida social que o Estado e a elite brasileiros têm para com os descendentes do povo que, primeiramente, com seu suor, construiu, a duras penas, a riqueza desta Nação emergente.

Diante desse quadro, pergunta-se: É possível construir uma sociedade com mais paz, quando não são dadas as efetivas condições à maioria da população para que desenvolva todas as condições para a cidadania plena? É possível construir a cultura de paz numa sociedade injusta?

Justiça e paz

Ao se analisar o fenômeno da violência, muitas vezes, incorre-se no grave erro de querer atribuir tal fenômeno a causas que não têm uma correlação bem-definida ou se tenta explicar esse fenômeno a partir de um viés preestabelecido sob um determinado espectro político. Contudo, para se chegar a uma resposta menos contaminada por matrizes não bem-fundamentadas e relevantes, do ponto de vista intelectual, deve-se

compreender o crescente aumento da violência no Brasil, na sua amplitude e na sua integralidade, com uma visão sistêmica e orgânica.

Uma das grandes formas de criar uma sociedade com menos violência passa, necessariamente, por uma política mais agressiva de distribuição de renda e geração de emprego, pois essa política sempre é bloqueada pelas forças políticas da elite que, historicamente, impedem que haja uma maior inserção das pessoas no sistema produtivo. A agenda estritamente econômica sempre teve prioridade sobre a agenda social do País, pois,

no Brasil, o desenvolvimento econômico não estabeleceu nem uma distribuição igualitária da riqueza socialmente produzida – o fosso entre ricos e pobres não se altera – nem uma (re)estruturação das relações de emprego é capaz de instituir uma “sociedade salarial” generalizada. (BOSCHETTI, 2008, p. 292).

A tese de que o bolo de riquezas primeiramente precisa crescer para, depois, ser distribuído é uma tônica permanente na história do desenvolvimento econômico brasileiro e não apenas no período militar (1964-1985). “O crescimento econômico não se traduziu automaticamente em repartição dos frutos da expansão econômica”. (BOSCHETTI, 2008, p. 286).

Com a abertura democrática na Nova República, os resultados distributivistas se mostraram, também, infrutíferos, haja vista a década perdida de crescimento, apesar da ambição política de aumentar a participação e a inserção das pessoas. “O *slogan* subjacente às reivindicações sociais nos anos 80, quando os ventos da democracia (re)começaram a soprar, pode ser sintetizado como direitos sociais: dever do Estado, direitos do cidadão”. (BOSCHETTI, 2008, p. 293).

A construção de políticas públicas que ofereçam oportunidades de trabalho e renda ou políticas de proteção dos cidadãos, como a aposentadoria, é uma forma efetiva de se construir uma sociedade mais justa. A distribuição de renda mostra-se como a melhor plataforma, para construir uma cultura de paz em que pese sempre haverá atos de violência, pelo fato de esses serem de gênese muito complexa que envolve, também, aspectos psicológicos e antropológicos que escapam aos objetivos deste trabalho.

As verdadeiras políticas que promovem a paz são aquelas que criam condições de cidadania, pois os jovens menos favorecidos competem de

forma desigual por um espaço na sociedade; “é crucial que se criem políticas públicas de erradicação da pobreza e não apenas a minimização dessa mazela”. (CALGARO, 2013, p. 134).

Os jovens de classes menos abastadas, que são do segmento mais pobre da sociedade, entram, precocemente, no mundo do trabalho. Inserindo-se dessa forma, eles não têm a possibilidade de uma preparação adequada e suficiente, desprovidos, por vezes, de escolaridade formal e de cultura. Assim, diminuem as possibilidades de um emprego formal e digno, aumentando a exploração de sua mão de obra, que se dá por meio de baixos salários. (LOSACCO, 2010).

Vista não apenas como um problema da juventude brasileira, a violência provoca forte tensionamento entre os atores sociais, impedindo que as pessoas possam ter uma vida segura. Para entender os altos índices de violência da sociedade brasileira é, também, necessário compreender o porquê desse enorme fosso social entre as classes sociais. Nenhuma sociedade com índices tão distorcidos na distribuição de renda como a brasileira pode criar condições, para a efetivação de uma cultura de paz. A construção de uma sociedade mais pacífica passa pela criação de condições de cidadania plena e efetivas. Assim, para Calgaro, “o maior desafio na atualidade é garantir a universalidade da cidadania buscando mecanismos garantidores, que se dão por intermédio da participação social que explicita diferenças, identidades e aspirações de diferentes redes/grupos sociais”... (2013, p. 185).

Sem uma participação consciente nas esferas de decisão política de todos os envolvidos e membros da cidadania, não será possível uma sociedade mais pacífica, pois a paz não é a conquista de um grupo social, de um partido político ou de uma parcela da sociedade. Enquanto ainda existir um(a) brasileiro(a) que não está protegido pela rede de proteção público-estatal e se encontra em situação de vulnerabilidade social, criam-se perfeitas condições para a emergência de ações violentas e criminosas que não afetam e dizem respeito apenas a essa pessoa, mas implicam uma insegurança generalizada, ou seja, espraída em todos os segmentos da sociedade.

Portanto, a cultura de paz deve ter uma perspectiva global e multidisciplinar de perceber e explicitar todas as diferenças e todos os,

socialmente, diferentes por meio de ações democráticas; de uma democracia não apenas política, mas social e econômica, pois, como se sabe, ou a democracia cria condições de justiça social, ou é uma simples falácia, ou um mero jogo retórico. Para isso,

a educação política, a conscientização política, a atuação em espaços locais, a participação ativa, entre outros fatores, podem ser concretizadores de uma democracia e da cidadania no país, onde os atores possam continuar a serem inseridos nos quadros sociais, a pobreza e a miséria serem eliminadas por completo. (CALGARO, 2013, p. 183).

Como ninguém vive em paz isoladamente ou cria sozinho as condições para uma cultura de paz, pois essa, na sua essência, depende do bem-estar de todos que fazem parte do tecido social, a violência tem sempre implicações que atingem toda a coletividade. Assim, deve-se ter como meta que todos podem e devem estar inseridos numa sociedade justa e equânime em níveis éticos aceitáveis. A cultura de paz não é exclusiva de uma pessoa, mas, sobretudo, é uma riqueza e uma conquista dos povos democráticos, ou seja, um bem com externalidades, se não é para todos, não é de ninguém. Uma pergunta importante que pode ser colocada: Como se pode despertar os alunos universitários para a necessidade de mudar essa triste realidade de exclusão e de violência no Brasil? Como fazer com que os jovens que têm oportunidades de estudo saiam da apatia e indiferença diante da gritante miséria de seus semelhantes?

Ética e cultura de paz no Ensino Superior: práticas

Muito se tem debatido acerca da importância da educação para a formação de uma sociedade mais justa e democrática. Sabe-se que o sistema educacional brasileiro tem sérias limitações e lacunas que precisam ser superadas, a fim de que se possa propiciar uma educação com mais qualidade. Apesar dessas dificuldades e com todos os desafios que existem em sala de aula, ainda assim ela é um espaço nobre para a efetivação de debates e de alternativas à formação dos futuros cidadãos críticos.

O período de formação escolar deixa marcas indeléveis na vida das pessoas, pois, geralmente, o período de aprendizagem formal se dá na infância ou na juventude. Nessa importante fase de desenvolvimento da personalidade, os educandos estão mais abertos a grandes ideias e novas perspectivas que podem mudar o rumo de uma sociedade. Nunca se deve perder de vista que a busca por uma sociedade mais ética e a efetivação de uma cultura de paz devem constar numa agenda comum de toda a coletividade e de todos os atores institucionais. Portanto, se a busca por um país mais ético e justo é um sonho de todos, ela, necessariamente, também deve passar pelos bancos escolares e universitários.

Os estudantes, especialmente os universitários, têm, hoje, muito acesso a informações advindas das redes sociais e dos meios televisivos, contudo, essa informação, geralmente, não se transforma em conhecimento, ou seja, são apenas dados desconectados da realidade na qual estão inseridos. E isso é mais dramático e ganha contornos problemáticos, quando um dos aspectos mais importantes para se ter sujeitos éticos, é que esses tenham conhecimento crítico e construtivo acerca da realidade que os cerca.

A universidade brasileira deve ser um espaço privilegiado no qual os jovens ou quem estuda nela possa discutir, sistematicamente, os emergentes desafios ético-morais de nosso tempo, senão ela se tornará uma ilha isolada da realidade que a cerca. Portanto, a formação ética plena dos jovens universitários, num país que vive essa enorme crise ético-moral, como se viu, deve ser uma das prioridades da formação superior no Brasil. Mas a ética não deve e não pode ser apenas mais uma disciplina engessada dentro de uma grade curricular de um curso; ela, para fazer a diferença realmente e ser um ponto de transformação na vida e na consciência das pessoas, deve integrar todas as disciplinas e estar, transversalmente, presente em todos os debates e atividades formativas.

O ensino de ética deve estar, primeiramente, fundamentado nos grandes conceitos da tradição clássica do início da filosofia, como Aristóteles e Platão, como também fornecer um panorama reflexivo-crítico dos grandes desafios com que o pensamento ético se deparou nesses 2.500 anos de história. As principais e mais influentes escolas de pensamento ético devem ser lidas, também, à luz dos dilemas éticos da sociedade brasileira

contemporânea, possibilitando que o aluno tenha subsídios para formar uma consciência crítica da realidade sociopolítica com elementos teóricos além das fáceis soluções éticas aparentes do senso comum.

Outro aspecto que pode subsidiar a formação ética dos universitários é o conhecimento e a visita a lugares excluídos da sociedade e a experiência *in loco* de ambientes nos quais faltam as mínimas condições para o desenvolvimento de uma vida digna e saudável. O conhecimento da teoria ética ganha uma dimensão mais significativa à medida que é confrontada com a experiência cotidiana das pessoas. A partir do momento em que os alunos começam a conhecer, na prática, realidades que antes eram apenas vistas em meios de informática ou na mídia, cria-se um espírito de inquietação e a vontade de poder ajudar a transformar a realidade brasileira.

Assim, uma visita por parte de professores e alunos de um curso superior a um galpão de reciclagem de lixo na periferia de uma grande cidade pode significar a experiência de que o conhecimento não tem apenas uma dimensão abstrata e egoísta, mas deve ser usado para a construção de uma vida digna e de condições de cidadania para todos. Ou, como se viu, consegue-se que todos tenham as mesmas oportunidades de acesso ao saber e ao trabalho ou não teremos condições de construir uma sociedade na qual a paz seja uma realidade e um dos fundamentos.

Quando os universitários saem do conforto de sua sala de aula e se confrontam com cidadãos que vivem do que as outras pessoas descartam e põem no lixo, para sobreviver, eles têm a oportunidade de perceber que a realidade não é algo estático ou dado pela natureza, mas que deve ser um compromisso ético de todos o engajamento na luta pela transformação das estruturas assimétricas do Brasil.

Assim, ir ao encontro das situações de injustiça ou visitar locais onde a injustiça ganha carne e osso, pode ser a oportunidade que muitos universitários jamais tiveram de sentir na pele as dificuldades pelas quais muitos brasileiros passam, ou seja, as privações das condições existenciais mínimas. Uma coisa é falar em sala de aula sobre um galpão de reciclagem e sua importância para o meio ambiente e a sustentabilidade, mostrando fotos desse em lâminas de um projetor eletrônico. Outra abordagem formativa é

visitar esse galpão e constatar *in loco* as mazelas e dificuldades de quem tem que tirar o próprio sustento do que os outros descartam no lixo.

As aulas de ética, numa universidade, quando conseguem integrar o conteúdo humanístico da tradição dos autores clássicos da disciplina com a realidade que cerca os alunos, podem ajudar a elevar o grau de comprometimento e envolvimento dos jovens estudantes na transformação necessária e inadiável da realidade. A construção progressiva e necessária de um país mais justo e digno com mais paz precisa que os sujeitos da educação ponham em prática aquilo que aprendem na teoria com os grandes pensadores da história da ética e do humanismo.

Reflexões conclusivas

Debater sobre os altíssimos índices de violência no Brasil tornou-se uma necessidade cotidiana, pois esse é um dos temas que mais, crescentemente, preocupam e angustiam a sociedade. Um país que propicie mais condições de vida para todos os cidadãos deve ser a meta de todas as políticas públicas. Se o risco de destruição físico-moral das pessoas e/ou de ameaça à integridade ganha proporções alarmantes e catastróficas, é um sinal evidente de que o Estado brasileiro não está cumprindo sua função básica e seu papel primordial.

Para superar a crise endêmica de violência que assusta todos, deve-se analisar todas as causas que impactam a resultante do aumento dos índices de violência. Viu-se, através deste ensaio, que a violência, no Brasil, precisa ser analisada, sobremaneira, à luz da estrutura e da organização histórica de nossa sociedade. Um dos aspectos que mais está presente na evolução histórica do Brasil, como nação, é o que se pode denominar de *deficit ético* das elites e do Estado ao negligenciarem a construção social de um país que leve em conta, na agenda das políticas estatais, a inclusão, também, dos menos favorecidos.

A cultura da violência na contemporaneidade brasileira vem crescendo, elasticamente, e se disseminando em todos os tecidos da sociedade de uma forma que parece irreversível. Os índices de violência só encontrarão seu ponto de inflexão quando houver uma nova repactuação das forças sociais e

econômicas no Brasil. Embora, tenha havido políticas de inclusão social na última década, esses ganhos, hoje, parecem estar sendo corroídos por vivermos num período no qual as instituições democráticas colapsaram, sobretudo pelo modo nada convencional como a Constituição brasileira foi interpretada pelas elites para anular, na prática, o resultado das eleições de 2014. Isso ocasionou nova quebra no já frágil e incipiente sistema democrático brasileiro e mais uma violência contra as conquistas sociais e trabalhistas do Estado de Bem-Estar Social, alicerçadas na Constituição Federal de 1988.

As ações que promovem a paz são louváveis e bem-vindas no rol da cidadania, contudo, efetivamente, se poderá vislumbrar menos violência e mais paz, quando forem dadas condições para muitos dos jovens e das crianças brasileiras de terem, verdadeiramente, outras opções que não as do crime e da violência.

Toda ação em favor da paz deve ser subsidiada ou estar inserida em um projeto de País no qual não haja exclusão social primeiramente. Assim, os índices de violência estarão dentro dos padrões aceitáveis dos países desenvolvidos de Primeiro-Mundo ou dos países nórdicos. Não se pode admitir, eticamente, que a cidadania brasileira seja diminuída, porque a elite político-econômica não pauta sua agenda de crescimento sustentável pela inclusão da distribuição de renda e oportunidades. Portanto, condena uns ao mundo criminoso da violência, e outras são condenados a não saírem de sua própria casa.

Referências

BOSCHETTI, Ivanete. *Seguridade social e trabalho: paradoxos na construção das políticas de previdência e assistência social no Brasil*. Brasília: Ed. da UnB, 2008.

CALGARO, Cleide. *Programa de transferência de renda: atores e políticas públicas na reconfiguração do estado contemporâneo*. Curitiba: Juruá, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTELS, R. *Les metamorfoses de la question sociale: une chronique du salariat*. Paris: Fayard, 1995.

CAMPOS, André et al. (Org.). *Atlas da exclusão social no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2004. v. 2.

KAMEL, Ali. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

LOSACCO, Sílvia. O jovem e o contexto familiar. In: ACOSTA, Ana Rojas; VITALE, Maria Amalia Faller (Org.). *Família: redes, laços e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 63-78.

PAZ, Ivoni Nor. A formação do Estado Brasileiro. In: GIRON, Loraine Slomp (Org.). *Refletindo a cidadania: Estado e sociedade no Brasil*. Caxias do Sul: Educs, 2000. p. 77.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SENNETT, Richard. *Respeito: a formação do caráter em um mundo desigual*. Trad. de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Brinquedoteca Universitária: um diálogo com a cultura de paz

Maria Christine Quillfeldt Carara

Resumo: Brinquedoteca Universitária é um espaço lúdico de formação pedagógica que valoriza os princípios da cultura de paz por se assentar em pressupostos que valorizam o entrelaçamento da razão e da emoção, com o predomínio da sensibilidade produzida pelo jogo cooperativo, na contramão do individualismo, da intolerância, da exclusão e da competição que prevalecem em nossa sociedade e se refletem no ambiente escolar. Apresentamos, neste artigo, reflexões teóricas e metodológicas sobre atividade lúdica cooperativa na formação lúdica como parte essencial da formação docente através da metodologia lúdico-vivencial proposta por Santos (2010) realizada na disciplina de “Ludicidade na Educação”, no curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. Adotamos a abordagem sociocultural construtivista de cunho qualitativo como metodologia, por entender que a construção do conhecimento pedagógico ocorre *no* e *com* o grupo de estudantes, nos espaços educativos vivenciados. Optamos pela metodologia Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003) como forma de análise das experiências. Da análise emergiram três categorias: brincando de ser feliz (adultos também brincam) e brincando em conjunto (desde cedo se aprende a conviver). Como conclusão, podemos verificar a necessidade de momentos de bem-estar e de interações grupais menos competitivas no campo da educação, acenando para práticas pedagógicas mais humanizadas para reavivar o diálogo e a cooperação nas relações sociais em prol de uma cultura de paz mais duradoura.

Palavras-chave: Brinquedoteca Universitária. Cultura de paz. Jogo cooperativo.

Introdução

Aprender a conviver com o *outro* é uma das mais complexas tarefas do ser humano, pois exige reflexão, pesquisa, debate e divulgação de ações concretas que envolvam a educação como condição para uma cultura de paz mais prolongada, em oposição ao individualismo, à intolerância, ao desrespeito, à violência e à competitividade presentes em nossa cultura, refletidos nos ambientes educativos na contemporaneidade.

O artigo tem como objetivo apresentar uma discussão teórico-metodológica sobre a relação entre a Brinquedoteca Universitária e a cultura de paz como parte essencial da formação docente e tem, como contexto, a ação reflexiva de nossa prática pedagógica realizada no ano de 2017, na docência da disciplina de “Ludicidade na Educação” do curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul. Nesse sentido, ao adotarmos a investigação da

tarefa do cotidiano pedagógico, educar pela pesquisa passa a ser um princípio metodológico diário de aula, conectado com as demandas da comunidade educativa e comprometido com os objetivos sociais e políticos mais amplos. (GALIAZZI; MORAES, 2002; LIMA, 2007; GARCIA 2009).

Iniciamos apresentando, na primeira parte, os principais conceitos que envolvem a ludicidade e brinquedoteca Universitária, sua influência nos desenvolvimentos infantil e pessoal, na formação docente, as características e a relação do jogo cooperativo com o processo de humanização e sua influência na aquisição de habilidades sociais requeridas na resolução de conflitos, no espaço escolar, em prol da educação e da cultura de paz. Na segunda parte, faz-se a contextualização da metodologia lúdico-vivencial proposta por Santos (2010), alguns recortes de práticas pedagógicas que utilizaram os princípios da metodologia lúdico-vivencial com adaptações. Por fim, apresentamos a análise da experiência a partir da metodologia Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes (2003) através de três categorias que revelam a urgência de viver momentos de bem-estar e de interações grupais menos competitivas no campo da educação, qualificando a Brinquedoteca Universitária como um espaço de divulgação da cultura de paz no ambiente acadêmico.

Brinquedoteca Universitária: uma revisão teórica acerca do diálogo com a cultura de paz

A nossa trajetória como docente e pesquisadora no curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul nos permite entrelaçar a Brinquedoteca Universitária com os princípios da cultura de paz ao considerar a importância da dimensão pessoal no processo formativo da docência, para além dos aspectos pedagógicos e teóricos inerentes a essa formação, por sua natureza social, criativa, relacional e humana.

O encontro com a cultura de paz é uma forma de desenvolver sensibilidades humanas para alicerçar relações sociais mais pacíficas no campo educativo. Através da pesquisa e da divulgação de práticas docentes como essa, podemos nos preparar melhor para discutir ações mais concretas de promoção da cultura de paz num sentido kantiano de “Paz Perpétua”,

como “uma tarefa a ser cumprida passo a passo, mesmo que nunca seja atingida”, porém que direcione a ação dos homens “como se fossem realizáveis”. (NODARI, 2011, p. 16) e seguir acordos de paz e não de violência entre as nações (ONU) como um “dever imediato, que, porém, não pode ser instituído ou assegurado sem um contrato dos povos entre si. (KANT 1795 apud GERHARDT, 2005, p. 143).

Nessa direção, concebemos a brinquedoteca como um espaço possível de se resgatar o amar e o brincar como fundamentos esquecidos do humano, contrários ao individualismo e à competitividade presentes, hoje, nos espaços escolares. (MATURANA, 2004 apud SOARES, 2013, p. 225).

Desse modo, para o autor “a tarefa da educação escolar é permitir e facilitar o crescimento das crianças como seres humanos que respeitam a si próprios e os outros com consciência social e ecológica, de modo que possam atuar com responsabilidade e liberdade na comunidade a que pertencem”. (MATURANA, 2000, p. 13).

A formação docente, nos espaços da Brinquedoteca Universitária, tem como base esses pressupostos e sugere práticas pedagógicas lúdicas voltadas ao despertar de valores humanos fundados no respeito às diferenças para um convívio mais pacífico e cooperativo entre as pessoas, para além da aprendizagem de conteúdos próprios da cultura escolar e dos aspectos relacionados à didática na formação docente.

Para Wajskop (2001, p. 21), as atividades consideradas lúdicas são representadas por: brincar, brinquedos e jogos, são “manifestações presentes no cotidiano das pessoas desde os primórdios da educação greco-romana”. Para Platão o brincar estaria voltado à aprendizagem e ao social e para Aristóteles seria uma atividade com um fim em si mesmo, como um descanso para o espírito. (WAJSKOP, 2001, p. 19).

Nesse contexto, na medida em que estudos foram comprovando a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento infantil, surgem as brinquedotecas como espaços organizados para ampliar as possibilidades de brincar da criança, se caracterizam por ter ambientes agradáveis, possuidores de um conjunto de brinquedos e jogos disponível para crianças e adultos tanto para brincar no próprio espaço físico da brinquedoteca como

num sistema de empréstimo de brinquedos e jogos. (SANTOS, 1999; GIMENEZ; TEIXEIRA, 2011).

Para Bomtempo (2001, p. 6) “é através de seus brinquedos e brincadeiras que a criança tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo... onde ela estabelece seu controle interior, sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros.” Para essa autora, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e motoras, facilita a aprendizagem de valores como: respeito, tolerância e cooperação, ajudando, assim, a criança a entender o mundo.

A formação lúdica do educador deve fazer parte do tripé teórico docente: “formação teórica, formação pedagógica e formação lúdica”, pois, além de permitir ao educador a vivência e a compreensão das principais teorias sobre desenvolvimento e aprendizagem, permite a formação pessoal. (NEGRINE, 1997, apud SANTOS, 1997, p. 87).

Assim, a ludicidade passa a ser entendida como “uma necessidade do ser humano em qualquer idade”, está para além da simples diversão, favorecendo, além da “aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural [...]; colabora para uma boa saúde mental; [...] facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. (SANTOS, 1999, p. 12).

Para Gimenez e Teixeira (2011, p. 181), de acordo com o local e a que a brinquedoteca se dispõe, podemos classificá-la em quatro grandes classes: *Brinquedoteca Comunitária* – para o livre-acesso de material lúdico de uma comunidade específica; **Brinquedoteca Psicopedagógica** – quando atua em espaços institucionalizados e educativos para possibilitar o brincar, como escolas e universidades; *Brinquedoteca Hospitalar* – promove o acesso ao brincar de crianças hospitalizadas e seus familiares; e *Brinquedoteca Especializada* – caracterizada segundo seus frequentadores, podendo ser classificada em terapêutica, geriátrica, educacional, voltada a atender a adolescentes ou adultos em situação de cárcere.

As universidades, principalmente nas ciências humanas, buscam cumprir as metas de ensino, pesquisa e extensão e a capacitação de recursos humanos através do lúdico. Nesses cursos a Brinquedoteca é encarada

como um laboratório onde professores e alunos do Ensino Superior dedicam-se à exploração do brinquedo e do jogo em termos de pesquisa e de busca de alternativas que possibilitem vivências, novos métodos, estudos, observações, realizações de estágios e divulgação para a comunidade. (SANTOS, 2000, p. 59).

Kishimoto (1999, p. 56) define brinquedoteca “como um espaço de animação sociocultural, que é encarregado da transmissão da cultura infantil, como também pelo desenvolvimento da socialização, interação social e construções das representações infantis”.

A brinquedoteca, na contemporaneidade, não se desloca do conceito de cultura lúdica como resultado da “interação social”. Segundo Brougère (1998, p. 110), a cultura lúdica é produzida pelo sujeito social através de um conjunto de experiências lúdicas acumuladas desde a infância, a qual permite ao sujeito ser protagonista ou *coconstrutor* da cultura lúdica, ao incorporar significações próprias às experiências lúdicas oportunizadas pelas interações com brinquedos em diferentes espaços e tempos, conforme a evolução da cultura lúdica em determinados contextos socioculturais.

O espaço físico da brinquedoteca pode ser organizado em sala ampla, com boa iluminação, além de arejada e da seleção de materiais, brinquedos, jogos e cantos temáticos. A classificação mais usual dos jogos e brinquedos para o cadastro do acervo das brinquedotecas segue abordagem sociointeracionista por associar reciprocamente relação entre indivíduo e meio. (GIMENES; TEIXEIRA, 2011).

Nosso estudo tem como foco a atividade lúdica associada ao desenvolvimento de habilidades sociais e criativas à aprendizagem do convívio social e, assim, buscar formas mais assertivas nas relações sociais, no campo escolar, através do incentivo a brincadeiras e jogos cooperativos. Desse modo, através de brinquedos e jogos que estimulem a interação mais cooperativa entre as pessoas, nos espaços de brinquedotecas universitárias, poderá ser fonte de inspiração para professores em formação.

É consenso entre os pesquisadores os benefícios das brincadeiras e dos jogos cooperativos, entre os quais destacamos a promoção de relações interpessoais mais positivas e solidárias, para a prevenção e minimização de atos violentos no ambiente escolar, e, quando essas são iniciadas desde a

Educação Infantil, tendem a resultar em relações sociais mais positivas. (PINHO, 2004; BROTTTO, 2008; ALMEIDA, 2010; PALMIERI, 2015).

Para Brotto (2000) e Almeida (2010), os jogos cooperativos despertam partilha e união entre as pessoas, reforçam a confiança pessoal e a interpessoal, fortalece a coragem para assumir riscos, sendo o prazer de jogar mais importante do que a vitória ou a derrota, assumindo “referências para um contínuo aperfeiçoamento de todos, vislumbrando ao final deste caminho um verdadeiro exercício educativo para desenvolver a cultura de paz”. (SANTOS, 2008, p. 65).

Assim, os jogos cooperativos, ao oferecer condições de vivenciar situações-problema, estarão empreendendo o raciocínio lógico, requeridos, em especial, nas brincadeiras de regras, favorecendo a sociabilidade, estimulando as reações afetivas, cognitivas, sociais, culturais, bem como a aprendizagem de habilidades sociais.

Na mesma direção, Oliveira (2010) entende que a oportunidade de jogar ou brincar com a presença de regras, mesmo que sejam regras sociais presentes no brincar de faz-de-conta, favorece o despertar para a aprendizagem das habilidades sociais, estando essa, igualmente, voltada ao bem-estar.

Nesse viés, ao relacionarmos o brincar a uma atividade lúdica promotora de bem-estar, buscamos também aumentar a emoção positiva nas relações sociais e a autorrealização conforme a teoria de Seligman (2011).

De acordo com Vygotsky,

é na interação com as atividades que envolvem simbologia e brinquedos que o educando aprende a agir numa esfera cognitiva. Na visão do autor a criança comporta-se de forma mais avançada do que nas atividades da vida real, tanto pela vivência de uma situação imaginária, quanto pela capacidade de subordinação às regras. (1984, p. 27).

Vários autores alertam para a influência dos tipos de brinquedo oferecidos, das quantidades disponíveis e da organização do espaço físico para o brincar. Barbosa (2006), Forneiro (1998) alertam à qualidade e à organização do espaço físico do brincar que pode contribuir (ou não) para que ocorram situações de conflito no ambiente escolar. (SAGER; SPERB, 1998).

Desse modo, o estudo sobre espaço físico pode acenar aos educadores como organizar os espaços pedagógicos para evitar conflitos.

No entanto, cremos que as habilidades sociais desenvolvidas a partir do lúdico podem auxiliar não apenas para evitar conflitos, mas para aprender a trabalhar com os conflitos, estando presentes, também, nas brincadeiras.

A cultura de paz tem como base a tolerância e a solidariedade, sendo indissociável a prevenção e resolução não violenta de conflitos, e esses não podem se transformar em confronto, pois, segundo D'Ambrosio (2010, p. 48), "todas as relações humanas trazem intrínsecas a elas um conflito", retratando pensamentos divergentes, porém não oponentes. Essa ideia faz refletir sobre a situação do jogo ao considerar diferentes pontos de vista das pessoas e as formas criativas com que cada uma poderá lidar com situações lúdicas em si. O importante não é "dar aos alunos uma solução pronta para o conflito, mas promover entre eles um diálogo livre, respeitoso, caracterizado pela empatia, onde todos cooperem para encontrar a melhor solução". (BRANCO; MANZINI; PALMIERI, 2012, p. 105). A partir dessa perspectiva, o conflito passa a ter protagonismo para a construção de empatia necessária para as relações interpessoais.

Segundo a Teoria da Aprendizagem Social, de Bandura, essa nos ajuda, igualmente, a compreender o comportamento agressivo, como são aprendidos e mantidos na infância, bem como sua prevenção, que está relacionada a modelos de comportamento agressivos do ambiente. (SCHULTZ, 2006). Além da influência familiar, destacamos, de modo especial, a influência do ambiente pré-escolar-familiar, bem como as brincadeiras violentas apresentadas em filmes, desenhos infantis e jogos virtuais.

Santos (2008) notifica que o aumento do comportamento agressivo pode também estar relacionado a fatores como à não priorização dos valores éticos e morais e à falta de preparação dos educadores, dos pais e da escola em geral, para lidar com o assunto em questão, sendo esse um tema relevante para futuras pesquisas na área da educação e da saúde.

Saber impor limites, em especial na primeira infância, é função primordial tanto por parte da família como da escola, sendo essa uma das formas básicas de evitar a violência, porém é fundamentalmente necessária à

compreensão do desenvolvimento humano nessa etapa de vida para gerir e autogerir uma educação voltada à saúde.

Ao liberar o potencial criativo durante os jogos cooperativos, os participantes podem se sentir mais confiantes para desfazer eventuais bloqueios, conseguir descontrair e empreender modos mais “flexíveis nas interações entre os grupos, sabendo que o poder de cada um é expandido pela cooperação”. (RAU, 2011, p. 162).

O caráter social do brincar, do ponto de vista sócio-histórico, permite que a criança aprenda a lidar com regras sociais presentes na cultura, por seu caráter simbólico, que traz suas vivências socioculturais para as brincadeiras, onde há espaço para interdições por meio das próprias regras das brincadeiras.

No brincar cooperativo, a essência lúdica presente é o brincar com o *outro* e não contra o *outro* e, nessa estrutura, o *outro* é considerado um parceiro com metas comuns, e o sucesso ou o fracasso nessa perspectiva, é compartilhado por todos. Já no brincar competitivo, a essência lúdica é o brincar contra o *outro* e, aqui, o *outro* é um adversário a ser vencido, e tanto o sucesso como o fracasso somente são compartilhados por um ou alguns, vendo no brincar cooperativo uma forma de auxiliar a diminuir as manifestações de agressividade, estimulando atitudes de sensibilização, cooperação, comunicação e solidariedade através dos jogos. (ALMEIDA, 2006, p. 8).

Santos (1999) concebe o brincar como uma atividade universal que garante uma boa saúde mental, entendida aqui como uma necessidade humana e é considerada como essência da infância. Ideia também dividida por Winnicott (1971), ao também pontuar que o brincar é um meio de se relacionar e se comunicar com o *outro*; é uma atividade que resgata a criança interior e, quando vivenciada em grupo, amplia o sentimento de pertencimento e de cooperação entre os componentes de um grupo.

Porém, essa atividade tende a diminuir na adolescência e na vida adulta. Nesse sentido, Freud (1976) lembra que, quando as pessoas crescem e param de brincar, parece que renunciam a um prazer que tinham na infância, porém, na vida adulta, o brincar é apenas deixado de lado por ser considerado algo de uso exclusivo das crianças.

Oliveira (1995), apoiada na perspectiva sociocultural, esclarece que a criança se desenvolve impulsionada pela aprendizagem proporcionada pelas interações que ocorrem durante as brincadeiras tanto pelo contato com os brinquedos como com seus pares, seguindo um caminho de amadurecimento de suas funções psicológicas/cognitivas, através de ações desempenhadas com a ajuda de outras pessoas. Isso nos auxilia a compreender o quão são importantes vivências lúdico-cooperativas nos ambientes educativos e a importância dos estudos sobre o papel que desempenham os jogos e/ou brinquedos para a ação lúdico-cooperativa, fundamental na formação docente comprometida com a educação para a paz.

Nesse viés, a brinquedoteca é vista igualmente como uma estratégia de assimilação de códigos e papéis sociais e culturais, com uma importante função social para facilitar o processo de socialização da criança e sua interação social, porém não esquecendo do papel ativo que a criança desempenha por meio das brincadeiras, a qual pressupõe uma relação interativa, não passiva, em que a criança modifica o meio e é também modificada por ele.

Na brinquedoteca a criança tem um espaço privilegiado, [...] apesar de ter obrigações e deveres, ela aprende de forma prazerosa e cooperativa. Pela própria idealização da brinquedoteca, espaço livre da interação e no qual os brinquedos são propriedade coletiva, [...] a criança tem oportunidade de descobrir e trazer à tona suas capacidades e habilidades específicas, ao mesmo tempo, ela percebe o outro, partilha da cooperação e também da competição, atitudes que surgem e são negociadas naturalmente durante a atividade lúdica. (FRIEDMANN, 1998, p. 36).

As brinquedotecas, através do seu vasto material lúdico, também auxiliam os professores a refletir sobre modos mais criativos de jogos para encaminhar o processo de ensino, para que suas aulas se tornem mais dinâmicas e significativas num ambiente fecundo à aprendizagem mais prazerosa. No entanto, essa função educativa do jogo pode, muitas vezes, promover o espírito de competição no ambiente escolar e, com isso, despertar comportamentos menos solidários, muitas vezes até violentos ante os conflitos comuns no ambiente escolar.

Branco, Manzini e Palmieri (2012, p. 106) pontuam a necessidade de desmistificar a “competição interpessoal como fonte de formação de caráter, de motivação para aprender ou como estímulo para melhorar o desempenho em geral e a autoestima dos aprendizes” ao considerar a alta chance de promoção dos “valores interpessoais negativos, como intolerância, desrespeito e desprezo em relação ao outro”, ao considerar que a competição e o individualismo envolvem motivações antissociais.

Nessa direção, Almeida (2008), Branco, Manzini e Palmieri (2012) afirmam que estão presentes no brincar tanto de crianças pequenas como de adolescentes, duas condutas lúdicas: aquelas cujas experiências lúdicas são consideradas sociais e expressas no jogo cooperativo e as não sociais presentes na competição. Para os autores, ao reforçar condutas lúdicas cooperativas através do jogo cooperativo e não competitivo, estaremos possibilitando relações sociais cooperativas e pacíficas. Entretanto, esses autores também reconhecem que tanto a conduta cooperativa como a competitiva “podem coexistir de forma positiva, desde que o “contexto mais amplo das relações sociais seja de natureza construtiva e cooperativa”. (BRANCO; MANZINI; PALMIERI, 2012, p. 107).

Ao adotar a perspectiva sócio-histórica, para compreender a importância do jogo no processo de aprendizagem da criança, através de situações imaginárias que ocorrem no mesmo, bem como as interações sociais que dele derivam, esta abordagem pressupõe a forte influência do meio externo, por meio das interações sociais, no sentido de que ocorra a internalização da aprendizagem adquirida por meio do jogo. Nesse sentido, quanto mais a criança brincar com jogos cooperativos mais possibilidades terá de desenvolver habilidades sociais consideradas pacíficas. (OLIVEIRA, 1995).

Concordamos igualmente com Luria (1981), Damásio (1996), Maturana (1998), Golemann (2007), Gardner (1995) e Seligman (2011), ao defenderem a conexão que há entre emoção e cognição, bem como para a existência de um “mundo emocional” em todos os espaços educativos, sendo imprescindível a valorização das emoções para a promoção das capacidades afetivas e suas potencialidades, a fim de que possam desenvolver habilidades sociais consideradas cooperativas.

Além da relação entre emoção e razão presentes na atividade lúdica, destacamos a importância do desenvolvimento da criatividade que ocorre por meio dos jogos, pois o estudante precisa ser inventivo e criativo para resolver os desafios que os jogos impõem. Provavelmente, irá empreender formas criativas em suas relações sociais. Assim, a criatividade não acontece espontaneamente, mas se demonstra no decorrer das interações do sujeito com o meio e nos efeitos que essas interações têm sobre o próprio sujeito e os grupos sociais dos quais faz parte. (BRITO; ULBRICHT, 2009, p. 211).

Noletto (2010), ao dar voz à esperança que temos numa educação para a paz, destaca os quatro pilares da educação, como referências a serem seguidas de acordo com o “Relatório Delors: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer e Aprender a Ser e Aprender a Conviver Juntos”, sendo este último aquele pelo qual nós buscamos trabalhar através de práticas mais cooperativas no ambiente escolar.

A partir dessa discussão teórica, apresentamos a prática docente, que contou com o protagonismo das estudantes ao ampliar o acervo da Brinquedoteca com jogos cooperativos e reorganizar os espaços temáticos, dando ênfase ao espaço de jogos cooperativos que divulgam a cultura de paz.

Partilhando experiência lúdico-vivencial: análise de uma prática

Nosso encontro com a cultura de paz se deu através de um conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas nos últimos anos, no Núcleo de Inovação e Pesquisa (NID) sobre educação para a paz da Universidade de Caxias do Sul. A docência conta com disciplinas voltadas à infância, à ludicidade e à Brinquedoteca Universitária, como local preferencial de pesquisa e implicações para a prática docente, a partir da perspectiva sociocultural.

A metodologia lúdico-vivencial proposta por Santos (2010) inspira a que desenvolvamos práticas pedagógicas mais ativas, para que acadêmicos da Pedagogia possam ressignificar as aprendizagens teórico-pedagógicas da docência, aproximando esta abordagem à cultura de paz.

Santos (2010, p. 30) classifica os jogos a partir das cinco dimensões humanas: conhecimento prático; científico; pessoal; social e cultural e, para cada dimensão, atribui uma competência e um tipo específico de jogo. Para a

dimensão do “conhecimento prático é proposta a competência do ‘Aprender a fazer’ através dos jogos de habilidades; para a dimensão do conhecimento científico, a competência do “aprender a conhecer através dos jogos de conhecimento; para o conhecimento pessoal, propõe jogos de autoconhecimento; e para a dimensão do conhecimento social, propõe a competência do aprender a viver junto através dos jogos de convivência, e, por fim, para o conhecimento cultural, o aprender a preservar propõe jogos tradicionais. A autora recomenda cinco dimensões ou passos metodológicos para o planejamento de qualquer conteúdo, definindo jogos, brinquedos e/ou dinâmicas voltadas ao propósito: a) *Inserção* – tem a função de relaxar, descontraír e preparar o estudante para a atividade lúdica através de jogos leves do tipo quebra-gelo promovendo um clima de descontração e interesse pela atividade lúdica; b) *Vivência* – como o próprio nome enuncia, é a vivência em si, sendo, para isso, importante prever espaço e materiais lúdicos de acordo com a faixa etária, o espaço e o conteúdo a ser desenvolvido; c) *Relato* – são espaços para alunos falarem acerca de suas percepções sobre a vivência, logo após ter realizado a atividade lúdica; d) *Reflexão* – retomada das situações vividas e, após, fazer uma reflexão sobre a relação do jogo com o que se quer passar – conteúdo – através dele, estimulando a aprendizagem. Essa fase contribui para a construção de conhecimentos nas cinco dimensões básicas do ser humano, já citadas; e) *Aplicação* – última fase – os estudantes são estimulados a investir na busca de relações entre os jogos, os conteúdos escolares e a vida prática e realimentar a busca por outros jogos e de nova formação de grupos.

Não tivemos a intenção de seguir rigidamente o método proposto por Santos (2010), nem propor métodos próprios de vivência lúdica, mas apenas compartilhar uma prática docente realizada com alunas da Pedagogia, utilizando vivências lúdicas para explorar conteúdos sobre o lúdico e a brinquedoteca, indo de encontro a uma das características propostas pela educação para a paz a saber: ação-reflexão-ação da proposta educativa.

A seguir, apresentamos uma sequência de práticas pedagógicas, a qual usou a metodologia lúdico-vivencial no ano de 2017, na disciplina de “Ludicidade na Educação” do curso de Pedagogia, na forma de narrativa.

Destacamos apenas os momentos lúdicos vivenciais e não as demais atividades de cunho teórico realizadas.

No primeiro dia de aula, encaminhamos uma atividade de integração do grupo ao tema central da disciplina através de uma dinâmica vivencial que usou a música. Antes de encaminhar a vivência propriamente dita, a turma foi questionada se estaria disposta a brincar na aula e que, para tanto, deveria organizar a sala redirecionando as classes e cadeiras às laterais da sala. O passo a passo da dinâmica teve a seguinte sequência: caminhar livremente nos espaços livres da sala de aula ao som de uma música e, a cada pausa provocada pela professora, a mesma solicitava que, ao caminhar, fizessem algumas ações que estariam sinalizadas em fichas, tais como: caminhar olhando nos olhos dos colegas, dando uma piscada de olhos aos colegas, fazendo sinal de “tudo bem” com o polegar, dando tapinha nas costas, um aperto de mãos dizendo o próprio nome, um abraço nos colegas e, por fim, bater palmas e sentar no chão em forma de círculo para verbalização dos sentimentos e percepções que tiveram sobre a atividade vivenciada, as expectativas em relação ao semestre e, em seguida, foi solicitado que pensassem sobre momentos parecidos como os vividos na aula e estabelecessem relações com tópicos do conteúdo do programa da disciplina apresentados no final do processo lúdico.

Através dos momentos de *vivência, relato, reflexão* e de *aplicação*, presentes nessa sequência de atividades lúdico-vivenciais (SANTOS, 2010), verificamos a presença de emoções e sentimentos através de manifestações como: risos, descontração, sentimentos de alegria, nostalgia da infância, expectativas de aprendizagem, mostras de agrado e também de ansiedade diante do desconhecido, pois, afinal, ainda não sabiam exatamente qual seria a atividade. Porém, após a explicação das regras da vivência coletiva, o grupo de estudantes (que antes manifestou inquietude) mostrou-se mais interessado e participativo, indicando a importância da orientação clara das regras do jogo antes de iniciar uma atividade lúdica. (FRIEDMANN, 2006; KISHIMOTO, 1999; ALMEIDA, 2010).

Destacamos, igualmente, a atividade lúdica realizada e selecionada para encaminhar o estudo sobre classificação das brincadeiras tradicionais com jogos cooperativos, partindo da abordagem sociocultural por considerar que

a aprendizagem ocorre *na* e *com* as relações sociais tanto voltada à compreensão da importância do lúdico para o desenvolvimento e a aprendizagem na infância como para a preservação da cultura lúdica (BROUGÈRE, 1998) como do patrimônio cultural da humanidade. (FRIEDMANN, 2006).

A sequência dessa atividade contou com a observação das brincadeiras retratadas na reprodução da obra de arte “*Os jogos Infantis – 1560*, de Pieter Brouguel” como etapa de *inserção*, em seguida, os estudantes foram convidados a identificar as brincadeiras da imagem relacionando-as com suas brincadeiras de infância. Após seguiu dramatização de uma *vivência*, na qual cada grupo representou com mímica a brincadeira da infância dos estudantes que mais apareceu no seu grupo, para que os demais colegas pudessem identificar, sem o sentido de competição. Em seguida, os estudantes expressaram suas percepções sobre o vivenciado através do *relato*. Mais uma vez, o clima de descontração e de alegria, o sentimento de infância ao brincar, o espírito de cooperação e aprendizagem emergiram destas vivências. A etapa de *aplicação* foi realizada na própria Brinquedoteca Universitária através da classificação dos jogos do acervo, identificando cada jogo com sua função lúdico-educativa, realização da oficina de construção de jogos cooperativos com o tema *educação para a paz*, tendo culminado com a doação de jogos para o acervo da brinquedoteca e a reorganização do espaço, com destaque especial ao novo cantinho de jogos cooperativos, intitulado “Mundo Social e Sentimentos”. Nele, jogos orientados para o aprender a fazer – com jogos de habilidades; aprender a conhecer – com jogos voltados ao conhecimento; aprender a ser para o autoconhecimento, com o intuito de preservar atendendo à preservação do patrimônio cultural, através de jogos tradicionais e, como enfoque central, o conhecimento social do aprender a viver junto, através de jogos de convivência. Tendo como princípios os pilares da educação, definidos na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizado na Tailândia em 1990, ideias também defendidas pela Unesco quando a ONU definiu a Década Internacional de Promoção da Cultura de paz e não violência em benefício das crianças do mundo (2001-2010) conforme destacam Almeida (2010), Santos (2010) e Noletto (2010).

Por oferecer uma visão holística que refletisse as maneiras de lidar dos estudantes com a questão da ludicidade a partir da prática descrita, utilizamos a metodologia Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003) para analisar o resultado dessa prática, tomando-a um resultado de pesquisa. Assim, emergiram três categorias: “brincando para aprender e ser feliz”; “adultos também brincam?”; “brincando em conjunto, desde cedo se aprende a conviver”, as quais serão discutidas a seguir:

a) *Brincando para aprender e ser feliz*

Durante as etapas de *inserção, vivência e relato* das atividades acima descritas, foi possível perceber a nítida relação da atividade lúdica com o brincar como atividade típica da infância, associada a momentos de felicidade, bem-estar, relaxamento, forma de facilitar a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos através do clima harmônico e da verbalização durante as vivências.

A partir dos relatos e do clima de bem-estar que se instalou, ao realizarmos as atividades com música, dramatização de brincadeiras tradicionais, oficina de construção de vivências de jogos cooperativos, encaminhamos nossa construção da categoria “brincando para aprender e ser feliz” pela relação estabelecida entre o brincar como atividade típica da infância associada a momentos de felicidade, bem-estar, convívio com o *outro*, autoconhecimento e conhecimento de conteúdos novos. Destacamos as seguintes verbalizações que ocorreram nos momentos de relato dessas atividades: *Como é bom rir esqueci dos problemas lá fora nem sentimos o tempo da aula passar fazia tempo que não brincava como uma criança foi mais fácil entender a função educativa e lúdica do jogo através desta aula.*

Esses relatos comprovam a nítida relação entre emoção e razão presente no processo de aprendizagem com predomínio da emoção conforme assinalam Damásio (1996), Golemann (2007), Gardner (1995), Maturana (1998).

A formação pessoal (como tripé teórico da formação lúdica do educador) promove sensação de bem-estar, relaxamento e conhecimento do jogo através da vivência corporal, pontuada por Negrine (1997) e Santos (2010) além de agregar a prática à teoria.

Chamou-nos a atenção o fato de que alguns estudantes comentaram ter sido a primeira vez que ficaram tão próximos dos colegas através da atividade vivenciada com música, a qual contou com troca de afeto entre os colegas. Esse comentário acena para a urgência de atividades mais humanizadas nos espaços educativos, incluindo a universidade, indo na direção de uma educação que possa nos emocionar como base das aprendizagens proporcionadas pelo amar e brincar. (MATURANA, 1998).

Nessa direção, a partir de uma visão mais positiva sobre a condição humana e voltada a emoções mais positivas rumo à felicidade, Seligman (2011) e Oliveira (2010) auxiliam para que compreendamos a importância de cultivar sentimentos mais positivos e voltar nossas ações ao cultivo de relações sociais não violentas.

b) Adultos também brincam?

Os sentimentos que mesclaram o prazer de brincar a um tempo que é vivido somente na infância, evidenciaram o lugar secundário dessa atividade na vida do adulto (SANTOS, 2010; NEGRINE, 1997), até mesmo para os estudantes de Pedagogia foram percebidos através das seguintes falas: *Ah, como é bom brincar assim, faz a gente voltar a ser criança novamente me lembrei da turma que eu tinha na infância, a gente fazia muita bagunça juntos.*

Os estudantes puderam se reencontrar com aspectos mais prazerosos da infância com mais naturalidade na vida adulta, de acordo com a teoria freudiana. No entanto, a história mostra que essa atividade só se tornou uma atividade típica da infância a partir do século XVIII, através da invenção moderna da “descoberta da infância”, direcionada à educação na perspectiva do desenvolvimento infantil, “pois até então não existia distinção entre os jogos e as brincadeiras para adultos e para crianças” (ÀRIES, 1981 apud HORN, 2007), visualizadas pelos estudantes na vivência descrita via reprodução da obra de arte – os jogos infantis 1560, de Pieter Brouguel.

Os relatos traduzem, igualmente, quanto as brincadeiras tradicionais se perpetuam através da cultura oral até os dias atuais: *Hoje vemos muito pouco destas brincadeiras nas escolas eu conhecia a brincadeira de cinco-Marias de outro jeito, eu nunca havia brincado com cinco-Marias, talvez se as crianças brincassem mais dessa forma, as brincadeiras cooperativas não desapareceriam.*

Para que as brincadeiras tradicionais continuem se perpetuando na história e desenvolvendo o conhecimento cultural como uma dimensão humana necessária, segundo Santos (2010, p. 26) recomenda que o jogo na escola seja ser visto como uma atividade tanto do aluno como do professor, “não sendo possível que o educador desenvolva um jogo com seus alunos, sem nunca ter vivenciado”.

c) *Brincando em conjunto, desde cedo se aprende a conviver*

Ao buscarmos uma fusão entre o brincar cooperativo e os princípios da educação para a paz através dessas atividades lúdico-vivenciais, cremos no envolvimento coletivo de práticas mais solidárias e cooperativas, por permitir aos participantes que avaliem situações, compartilhem ideias, reflitam sobre a relação consigo mesmo e com os outros por meio da empatia e desenvolvam formas mais criativas de resolução de conflitos. Essas habilidades sociais são das mais requeridas nas relações sociais. (ALMEIDA, 2010, DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005; OLIVEIRA, 2010, ALMEIDA, 2010, PALMIERI, 2015). Ilustramos essas ideias a partir das seguintes falas: *No início não sabia como dramatizar a brincadeira sem usar a fala, mas com a ajuda do colega tive mais idéias/ brincando em conjunto, as crianças podem aprender a partilhar brinquedos/ hoje em dia, a criança está mais voltada aos eletrônicos do que brincar com o corpo e com os amigos.*

Nessa direção, Winnicott (1971) destaca que o brincar com o *outro* é uma forma de reviver a criança interior e, quando realizada num contexto grupal, aumenta o sentimento de pertencimento e de cooperação entre os integrantes de um grupo.

As atividades lúdicas descritas auxiliaram, igualmente, a desmistificar a ideia de que a competição ajuda a manter o interesse do estudante na aula, porém Almeida (2010, p. 13) explica que os jogos cooperativos, ao contrário dos competitivos “aumentam a segurança nas capacidades pessoais”, fortalece o sentimento de pertencimento e “nessas atividades ninguém perde, é isolado ou rejeitado porque falhou”. Essa ideia foi trazida por um grupo de estudantes ao lembrar a premiação presentes nos jogos das escolas, abordagem também partilhada por Branco, Manzini e Palmieri (2012).

O protagonismo dos estudantes, através da construção coletiva dos brinquedos e jogos cooperativos, da doação dos jogos para a Brinquedoteca

Universitária, e da reorganização do espaço com um novo cantinho de jogos do “mundo social e sentimentos”, auxiliou na compreensão da emergência de trabalhos mais voltados à dimensão humana do conhecimento social por meio dos jogos de convívio ou cooperativos nos espaços escolares. Ademais, contribuiu para o processo de identificação, pertencimento e ação solidária, ao vermos mais estudantes frequentando a Brinquedoteca Universitária, bem como se candidatando à vaga de estágio voluntário.

Ao adotarmos os princípios da metodologia lúdico-vivencial proposta por Santos (2010), estas atividades atenderam aos propósitos de todas as etapas descritas pela autora: “inserção”, “vivência”, “relato” e “aplicação”, por considerar o propósito de promoção e desenvolvimento das dimensões humanas relacionadas aos conhecimentos prático, científico, pessoal, social e cultural através das atividades lúdicas descritas.

Considerações finais

Buscamos com este artigo qualificar o espaço da Brinquedoteca Universitária como local essencial na formação lúdico-docente, diante da complexa tarefa de *aprender a conviver com o outro*. Acreditamos na fusão da emoção com a cognição presentes na atividade lúdica, como um poderoso instrumento de humanização dos espaços educativos, afastando o individualismo, a intolerância, o desrespeito, a violência e a competitividade marcantes em nossa cultura, refletidos nos ambientes educativos na contemporaneidade.

A metodologia lúdico-vivencial pode auxiliar o docente a desenvolver-se mais como pessoa e a perceber que a educação voltada à cultura de paz pressupõe formar docentes numa perspectiva metodológica mais ativa, cujo protagonismo é tanto do aluno como do educador, no qual ambos aprendem, pesquisam e se emocionam juntos.

Cremos em práticas pedagógicas alicerçadas no tripé teórico – formação pedagógica, teórica e lúdica – nas licenciaturas em especial na Pedagogia, ancoradas na perspectiva sociocultural, para compreender os fenômenos que envolvem a atividade lúdica em diferentes contextos, com especial destaque à Brinquedoteca Universitária.

As atividades lúdicas cooperativas, apoiadas nos princípios da cultura de paz, podem ser uma alternativa para fortalecer as relações sociais, o bem-estar, o diálogo, a criatividade e a sensibilidade humana, na contramão da competitividade existente nos ambientes escolares em prol de uma cultura de paz mais duradoura.

Referências

- ALMEIDA, M. T. P. O brincar cooperativo e a cultura de paz na Educação Infantil. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE ACTIVIDADES FÍSICAS COOPERATIVAS, 5., 2006, Oleiros (Coruña). *Anais...* Oleiros (Coruña), 30 de junio al 3 de julio de 2006. Disponível em: <https://issuu.com/marcosteodorico/docs/artigo_o_brincar_cooperativo_e_a_cultura_da_paz>. Acesso em: 10 nov. 2017.
- ALMEIDA, M. T. P. *Brincar cooperativo: vivências lúdicas de jogos não competitivos*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz-de-conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRANCO, A. M. C. U. A.; MANZINI, R. G. P.; PALMIERI, M. W. A. R. (Org.). *Cooperação e promoção da paz: valores e práticas sociais em contextos educativos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.
- BRITO, R. F. de; ULBRICHT, V. R. Reflexões sobre o conceito de criatividade: sua relação com a biologia do conhecer. *Ciências & Cognição*, v. 14, n. 3, p. 211, 2009. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v14_3/m96.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2017.
- BROTTO, F. O. *Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar*. Santos: Renovada, 2000.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. *R. Fac Educ*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.
- D'AMBROSIO. Palestra Magna – *Cultura de paz e pedagogia da sobrevivência*. Balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: Unesco; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189919por.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2017.
- DAMÁSIO, A. R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. *Psicologia das habilidades sociais na infância: teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- FRIEDMANN, A. *O desenvolvimento da criança através do brincar*. São Paulo: Moderna, 2006.

_____. A criança na brinquedoteca. In: FRIEDMANN, Adriana et al. *O direito de brincar: a brinquedoteca*. 4. ed. São Paulo: Edições Sociais; Scritta; Abrinq, 1998.

FORNEIRO, L. E. A organização dos espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HORN, C. I. Brincar na escola: atividades com materiais de baixo custo. *Cadernos Educação Infantil*, Porto Alegre: Mediação, 2007.

GALIAZZI; MORAES. Educação pela pesquisa como modo, tempo e espaço de qualificação da formação de Professores de ciências. *Ciência & Educação*, v. 8, n. 2, p. 237-252, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132002000200008>. Acesso em: 21 nov. 2017

GARCIA, V. C. G. Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Por que Ensinar? Como se ensina e como se aprende? *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 32, n. 2, 2009.

GARDNER, H. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GERHARDT, L. M. À paz perpétua de Immanuel Kant. *Revista Educação PUCRS*, Porto Alegre, ano XXVIII, v. 1, n. 55, p. 143-144, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/407/304>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

GIMENEZ, P. B.; TEIXEIRA, O. S. *Brinquedoteca: Manual em educação e saúde*. São Paulo: Cortez, 2011.

GOLEMANN, D. *Inteligência emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

KISHIMOTO, T. M. *Jogo brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, M. H. *O professor, o pesquisador e o professor-pesquisador*. 20087. Disponível em: <http://www.amigosdolivro.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=3754>. Acesso em: 11 nov. 2017.

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

NEGRINE, A. Brinquedoteca: teoria e prática. In: SANTOS, Santa Marli Pires (Org.). *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 83-92.

NODARI, P. Educação e Cultura das Paz: à luz do esboço kantiano. A Paz perpétua (Zum ewigen Frieden), ainda é possível pensar uma cultura da paz?. In: CESCUN, Everaldo; NODARI, Paulo Cesar (Org.). São Paulo: Paulinas, 2011.

NOLETO, M. J. *A construção da cultura de paz: dez anos de história cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo*. Brasília: Unesco; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001899/189919por.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2017.

LURIA, A. R. *Curso de Psicologia Geral. Sensações e Percepção. Psicologia dos Processos Cognitivos*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979. v. II.

MORAES, R. *De Marte a Narciso: (sobre)vivências em dissertações de mestrado*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2005.

_____. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. *Ciência & Educação*, Bauru, SP, 2003.

OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1995.

OLIVEIRA, V. B. *O brincar com outro: um caminho de saúde e bem-estar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

PALMIERI, M. W. A. R. Jogos cooperativos na educação infantil: despertando a cooperação. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 243-252, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00243.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2017.

PINHO L. F. S. *A agressividade e os conflitos nas brincadeiras entre crianças em situação de risco social*. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Goiás, 2006. Disponível em: <http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_arquivos/11/TDE-2006-08-22T065529Z-196/Publico/Luiz%20Fernando%20Sempionato%20Vieira%20Pinho.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2012.

RAU, M. C. T. D. *A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica*. Curitiba: Ibepex, 2011.

SANTOS, K. G. *Educação infantil e violência: o lúdico como proposta para amenizar os atos agressivos no c.m.e.i Maria Clara Machado*. 1997. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/178_233.pdf>. Acesso em: 16 ago. 2012.

SANTOS, Marli Pires dos (Org.). *O lúdico na formação do educador*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. (Coord.). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Luciana Loyola Madeira. Amar e brincar: lembrando os fundamentos da condição humana. *Revista IGT na Rede*, v. 10, n. 18, p. 223-227, 2013. Disponível em: <<http://www.igt.psc.br/ojs>>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SAGER, F.; SPERB, T. O brincar e os brinquedos nos conflitos entre crianças. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 309-326, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000200010>. Acesso em: 15 nov. 2017.

SANTOS, S. M. P. *O brincar na escola. metodologia na escola: metodologia lúdico-vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas*. Petrópolis: Vozes, 2010.

SELIGMAN, M. *Florescer: uma nova compreensão sobre a natureza da felicidade e do bem-estar*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

SCHULTZ, P. D. *Teorias da personalidade*. São Paulo: Thompson Learnig, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WAJSKOP, G. *Brincar na pré-escola*. São Paulo: Cortez, 2001.

WINNICOTT, D. W. *O brincar e a realidade*. Trad. de José Octavio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Nós sabemos do que somos capazes?: práticas de autoexperiência e beatitude

Nize Maria Campos Pellanda

“Aquele conhecimento
Através do qual se vê
Em todas as existências
O ser uno e imperecível,
Que vê o todo indiviso
Nas incontáveis partículas,
chama-se conhecimento
sob o modo da bondade”. (Bhagavad
Gita, 18; 20).

Introdução

Partindo do Paradigma da Complexidade e de uma epistemologia complexa que daí está emergindo, busco compreender o papel de cada ser humano no mundo tendo em vista um contexto complexo, ético e científico, que não separa mais criatura e criador, observador e objeto observado, ser humano e natureza, eu e o outro, corpo e mente e assim por diante. Tendo como eixos teóricos os conceitos seminais de Substância Única do filósofo Baruch Espinosa, de Autopoiesis dos biólogos Humberto Maturana e Francisco Varela e de Enação de Francisco Varela, procuro refletir e atuar sobre esse ser que é uno com tudo o que existe e, ao mesmo tempo, é produtor de si mesmo e de suas circunstâncias. Hoje, a filosofia, as neurociências e a neuroimunologia convergem no que diz respeito à autonomia/autoria e à amorosidade humanas como condições biológicas. A antiquíssima sabedoria oriental sempre enfatizou esses pressupostos. Decorre daí uma concepção de cognição que é o próprio processo de viver.

Neste sentido, conquistar a própria autonomia através da autoexperimentação e praticar a compaixão, sentindo-se parte de um todo maior, são para os seres humanos o cumprimento de sua condição biológica o que traria bem-estar e beatitude. Para proporcionar momentos de autoencontros e de trabalho sobre si mesmo, ofereço oficinas com práticas de

autoconhecimento, que mobilizam os participantes a uma integração das diferentes dimensões da realidade e a assumirem práticas de autoria de sua vida e de sua realidade assumindo assim um protagonismo do qual foram privados pela modernidade. A ciência moderna matou o sujeito, e isso teve consequências éticas, culturais, sociais, epistêmicas e ontogênicas da maior gravidade. A crise generalizada que hoje vivemos e, em especial o momento brasileiro de obscurantismo, são consequências dessa cultura de fragmentação, inaugurada com o cartesianismo, no século XVII, com origens na Grécia clássica.

No mesmo século XVII, contemporâneo, portanto, de Descartes e Espinosa, propunha outro sistema filosófico: complexo, holístico, baseado em devir e numa radical imanência. Era um sistema muito diferente daquele proposto por Descartes, que estava calcado em fragmentações, racionalidade radical, determinismos e estabilidades. O sujeito desapareceu sob o peso de tamanha formalização e esfacelamento. O mundo, a partir de então, e não por acaso, se tornou cartesiano e não espinosiano com todas as consequências já referidas. A emergência de novo modo de produção no início da modernidade, o capitalista, que é profundamente excludente, precisava se legitimar. A ciência que surge na época e a cultura que dela se desprende cumpriram esse papel nessa função ideológica. A partir dos anos 70, com a crise do capital, o neoliberalismo refina ainda mais as estratégias de dominação, e há um aumento brutal de exclusão. Seguem-se, nesse processo histórico, alguns avanços emancipatórios no mundo que provocam uma brutal reação do capital, fazendo surgir, nesse momento, nova onda de dominação agora perpetrada por mecanismos fabricados pelos fazedores de opinião sustentados por grandes empresas. A lógica dessa nova dominação é tão perversa e tão sutil que o dominado saúda o dominador como se fosse seu salvador.

Mas a realidade não é linear, é complexa. No bojo do horror, emerge outra ordem demandada pelas próprias condições biológicas dos humanos, seres amorosos filogeneticamente (MATURANA, 1994) e pelas características de uma realidade em devir que não pode ser respondida por uma epistemologia “coisista”, como dizia Bachelard (1983), e domesticadora. A lógica que subjaz a esta nova cultura científica e humana é a da

complexidade, ou aquela que Morin definiu como “*complexus*”, ou “aquilo que se tece junto”. (MORIN, 1991, p. 13).

O contexto humano-existencial-político-econômico atual é preocupante. Precisamos agir para resgatar nosso protagonismo. Já os vedas, há milênios, já mostravam essa sabedoria profunda no seu *Bhagavad Gita*: “Se eu não agisse, estes mundos pereceriam” (3;24), enfatizando o papel de cada um de nós na construção da realidade e de nós mesmos.

O que pretendo, portanto, neste capítulo, é refletir sobre o processo das oficinas de autoconstituição que tenho oferecido juntamente com colegas do grupo de pesquisa, no qual atuo¹ articulando as práticas de trabalho sobre si mesmo com os vetores teóricos selecionados com o objetivo precípuo de tomar consciência do que somos capazes. Esta última questão tem origem no conceito de potência, de Espinosa, que mostra caminhos para os seres humanos se potencializarem, sustentados por um conceito de ser humano, que vai muito além das categorizações sem vida propostas por Aristóteles.

O resgate do sujeito morto pela modernidade

“Ninguém, na verdade, até o presente, determinou o que pode o corpo...” (Espinosa – *Ética*).

A ciência moderna sistematizada por Descartes, como já referido, teve origens ideológicas que tinham o objetivo de legitimar o novo modo de produção que surgia: o capitalista. A partir daí, essa ideologia se instala como modo de vida, como matriz cultural, impondo-se como dispositivos de subjetivação. Japiassú expressa muito bem essa ideologia subjacente à epistemologia cartesiana:

Nossa preocupação fundamental consiste em mostrar que não foi a “razão pura” nem tampouco nenhum “espírito absoluto” que, na aurora da modernidade, estabeleceram o vasto programa de explicação mecanicista da natureza e do homem, mas a livre determinação de uma burguesia ascendente de dominar o mundo e de sobre ele exercer sua ação e seu poder. De forma alguma defendemos a ideia segundo a qual a

¹ GAIA – Grupo de Ações e Intervenções Autopoiéticas na Unisc/CNPq.

revolução científica moderna foi o resultado de um simples triunfo da “Razão” contra os “preconceitos” e as “superstições”. (1997, p. 15).

A profunda fragmentação das dimensões da realidade legitimava a exploração dos humanos pelos humanos, o ataque a uma natureza que seria supostamente inerte e não viva, e a separação mente/corpo/emoções reforçava a ideia do primado da razão. Se pensarmos como Espinosa (1983) que a intuição é o gênero mais perfeito de conhecimento e também na importância que esse filósofo dava às emoções como constituintes do conhecer e do tornar-se, essa ideologia carrega impedimentos cognitivos e ontogênicos fundamentais.

Houve, realmente, um empobrecimento da humanidade em termos existenciais, a partir dessa cultura moderna simplificadora e anuladora de autoria e, portanto, de ação efetiva sobre nós mesmos.

A questão da consciência para Descartes estava reduzida a um pensamento racional e abstrato. Essa abordagem tem para os seres humanos limitações epistêmicas e ontogênicas, consequências essas que moldaram a subjetividade moderna. Essa não é, portanto, uma questão qualquer: trata-se da apropriação de nossa potência o que passa, necessariamente, pela experiência. Felizmente, hoje, essa questão começa a ser abordada em pesquisas científicas revolucionárias, principalmente nas neurociências. Há, entre estes cientistas, um reconhecimento de que o fenômeno experiencial já não pode mais ser posto de lado nas pesquisas da complexidade. Draganescu e Kafatos, dois cientistas que trabalham nesse campo, justificam suas posições nesta via de estudos:

O modelo que propomos, como uma base dos princípios formativos fundamentais na filosofia da ciência, presumiria a existência de uma realidade subjacente profunda e o reconhecimento do primado do sentido fenomenológico que, no caso específico do fenômeno mental, pode ser chamado de experiência, tanto no nível físico como no nível informacional. (2004, p. 53).

A experiência do fazer consciente implica em toda uma epistemologia que não separa sujeito cognitivo do objeto conhecido, não separa conhecer do subjetivar-se. Nesse sentido, a atitude proposta por Maturana, a partir da

biologia, é paradigmática. Diz ele: “Não pergunto mais o que é isso? Mas pergunto: como faço para conhecer isso? (MATURANA; PORKSEN, 2004, p. 67). Isso muda radicalmente a forma hegemônica que usamos para abordar a realidade. Faço, aqui, uma aproximação com a complexidade do sistema espinosiano que envolve uma epistemologia viva, que nos mostra essa mesma inseparabilidade apontada por Maturana. Para isso, cito as palavras de Livio Teixeira na introdução da obra de Espinosa intitulada *Tratado da Reforma da Inteligência*:

Para saber se a ideia de círculo é verdadeira, não cabe verificar se a definição do círculo como uma figura gerada por segmento de reta que gira em torno de uma das extremidades tem ou não as marcas da verdade; o que importa é o ato de nossa inteligência pelo qual construímos essa definição de círculo... (2004, p. XXV).

Essa epistemologia/ontologia complexa está relacionada com uma complexidade maior que é o pressuposto de que só existe, no universo, uma única substância, e que cada um de nós seria, então, um modo dessa substância. Por isso, não caberia aqui uma ideia de conhecimento que não contemplasse a própria modulação dentro dessa realidade única.

Então, se sou criador(a) do universo, não tem sentido perguntar: O que é isso? mas perguntar: Como dou conta dessa tarefa? Nessa perspectiva, conhecer é produzir, é inventar a mim mesmo(a). É aprender a viver. Toda epistemologia/ontologia espinosiana tem tal caráter de aprendizagem do viver o que nos levaria a maiores graus de potência de nós mesmos. E, nessa trama, volto a Maturana que, juntamente com Varela, inauguram uma biologia complexa que articula o viver com o conhecer, o que está expresso no próprio nome da teoria “Biologia do Conhecer”. No coração dessa teoria, está o conceito de autopoiesis que significa que os seres vivos produzem a si mesmos no viver. (MATURANA; VARELA, 1980).

É importante perceber que esse aprender a viver se consuma concretamente numa vida em ato. A potência de cada ser está sempre no ato. Marilena Chauí expressa esse pressuposto espinosiano do viver em ato de maneira sensível e brilhante:

Ao articular internamente alma e corpo, força pensante e força imaginante, virtude e aptidão para pensar e agir, e ao tornar inseparáveis o pensamento e o sentimento, a liberdade e a felicidade, não nos oferece uma via ampla— embora árdua e difícil para compreendermos as relações entre o psíquico e o físico, o intelectual e o afetivo, a autonomia e a alegria de viver? Que é o Deus-Natureza de Espinosa senão nós mesmos quando descobrimos a força para pensar e agir livremente na companhia dos outros? Que é a filosofia espinosiana senão o mais belo convite a perder o medo de viver em ato? (1995, p. 82).

De forma isonômica, Varela (1996, p. 14-23), criou o conceito de *enação* para mostrar que conhecer refere-se sempre a ações no momento presente e a uma situacionalidade.

Para ele “começou uma radical virada paradigmática ou epistêmica. O núcleo desta visão emergente é a convicção de que as verdadeiras unidades do conhecimento são de natureza eminentemente concreta, incorporadas, encarnadas, vividas”.

Os pressupostos epistêmicos/ontológicos que subjazem às elaborações de Varela, a partir da ideia de enação, são para o nosso trabalho com oficinas uma sustentação importante, pois não se trata de um mundo dado, mas de “em-agido”, ou seja, um mundo que emerge a partir de nossa ação em ato. Por isso, o entendimento do aprender a viver (que caracteriza uma cognição enacionista), bem como a postura imanente de Espinosa e o próprio conceito de Autopoiesis justificam toda uma demanda de tecnologias pessoais que nos ajudam a fluir na vida e com as quais operamos em nossas oficinas. Segue-se, daí, uma definição de inteligência muito diferente daquela que costumamos ter: “A inteligência já não se define como sendo a faculdade de resolver um problema, mas a de penetrar num mundo partilhado.” (VARELA, s/d, p. 89).

Essa noção de mundo partilhado nos leva, mais uma vez, à epistemologia espinosiana, para a qual conhecer é ser afetado, o que aumentaria os graus de potência de cada ser humano. (ESPINOSA, 1983) E, ao mesmo tempo, por uma questão lógica e inerente à complexidade que não trabalha com a ideia de um terceiro termo excluído, essa interconectividade não exclui a importância singular e autoral de cada modo do sistema de “Substância Única”. Como diz Marcos Gleizer (2005, p. 20) “o conceito de modo indica a abertura do ser finito. Com ele as coisas finitas deixam de ser pensadas como objetos fechados e autossuficientes para abrirem-se no seu

processo de constituição”. Esse processo de autoprodução é levado adiante com o *conatus* que é entendido por Espinosa como uma força vital operadora que nos leva não somente a perseverar no ser como a nos constituir e nos expandir. É exatamente por conta dessas faculdades humanas de devir, imanência e autoconstituições que realizamos nossas “Oficinas de invenção de si”.

O sujeito-autor constituindo-se a si mesmo pelas tecnologias autopoieticas

“Pois muito bem! Vamos lá, experimenta-te. Mas não quero voltar a ouvir falar de nenhuma questão que não autorize a experiência. Tais são os limites da minha ‘veracidade’” (F. Nietzsche)

Trago aqui a ideia de uma realidade unificada, auto-organizada em constante devir, na qual a autoria, a autonomia, a autoprodução e a alteridade/amorabilidade não são simples características dos seres humanos, mas condições biológicas fundantes. Se não respondemos à essa demanda biológica, adoecemos. (MATURANA, 1991).

Uma sabedoria perene, ao longo da história, presente nas pessoas mais sensíveis que usam a intuição como instrumento do conhecer, em uma filosofia de cunho holístico e integrador e em pesquisas contemporâneas, que emergem de ciências da complexidade, apontam para uma outra realidade muito diferente daquela cosmovisão da ciência moderna que fragmenta as diferentes dimensões da realidade. A cosmovisão da complexidade mostra um universo profundamente intrincado com uma lógica subjacente das relações e dos processos funcionando com um eixo dinâmico auto-organizador num processo de complexificação crescente, no qual os sistemas vão emergindo uns dos outros. Trata-se de um universo vivo, termodinâmico, que se autorregula produzindo e perdendo energia, o que é muito diferente do universo cartesiano inerte e mecânico e no qual os seres humanos não têm nenhum protagonismo.

A partir das considerações acima, coloco os pressupostos teóricos escolhidos para compor nossa proposta de oficinas:

- a ideia da existência de uma “Única Substância” no universo, desenvolvida por Espinosa no século XVII (ESPINOSA, 1983), nos coloca num holismo e em imanências radicais: só existe uma substância, e os seres vivos são modos dessa substância. Portanto, cocriadores da realidade com ações efetivas a realizar;

- o princípio da auto-organização: não existe uma realidade pronta, independente dos seres humanos, como também não existe uma realidade independente do sujeito cognitivo. Tudo está em contínuo devir de autocriação;

- os seres humanos são autoprodutores de si mesmos e de suas circunstâncias. Ou seja, são seres autopoieticos com a condição biológica de seres autores e autônomos;

- os seres humanos são seres amorosos desde suas origens filogenéticas. (MATURANA, 1994). A lógica que subjaz a isso é uma lógica das relações, oriunda de uma matriz complexa. As emoções são inseparáveis do viver e do conhecer. Isso nos leva ao pressuposto seguinte:

- um conceito complexo de conhecimento mostra uma inseparabilidade entre conhecer/viver/fazer/subjetivar-se.

Tudo isso nos levou, no nosso grupo de pesquisa, o GAIA, ao desenvolvimento do conceito operador de ONTOEPISTEMOGÊNESE, que mostra o conhecer e o subjetivar-se emergindo juntos no nosso viver. Esse conceito é uma espécie de conceito matriz que organiza todo o nosso trabalho com as oficinas.

Diante desse quadro complexo e seminal no trabalho de resgate do sujeito desaparecido na modernidade, perguntamos:

- Como viver/conhecer nessa perspectiva complexa?

É preciso todo um trabalho sobre si mesmo (tecnologias autopoieticas), pois esse resgate do sujeito não está dado. Esse resgate passa, é claro, por um caminho teórico para o reconhecimento e a construção dessa nova visão, mas esse é um trabalho, antes de tudo pragmático, no sentido de que tem de ser experienciado por todo ser humano. Essa demanda pragmática é uma questão lógica, porque, pela perspectiva adotada, o sujeito é inseparável de seu papel de criador de si e de sua realidade. Outra justificativa para esse trabalho de

resgate do humano por todo ser humano é a questão da potência. Somos seres virtuais sempre em atualização de nosso potencial.

É necessária técnica para atualizar nosso potencial. Entra aqui o papel da técnica considerada sob o ponto de vista complexo. Ortega y Gasset (1963, p. 45) expressa muito bem este espírito: “O homem começa onde começa a técnica”. Usamos técnica no seu sentido complexo que é inseparável do devir humano. Técnica para nós é o próprio agenciamento com o mundo e com nós mesmos.

Nietzsche antecipou muitos dos principais pressupostos que se tornariam os elementos constitutivos de um novo paradigma que viria marcar definitivamente novos rumos para a ciência a partir do século XX. Muito antes do surgimento da cibernética, ele pensou ciberneticamente, com sua lógica do eterno retorno e de uma espiral que se abre para a superações. A ideia de superação do homem por si mesmo (o super-homem ou o sobre-homem – *Übermensch*) é um exemplo disso. A técnica para Nietzsche é inseparável de um devir, de uma transformação constante. E tudo isso está entretecido com a “Vontade de Potência”, que é uma atitude afirmativa diante da vida. (NIETZSCHE, 1983). Vejo certo isomorfismo entre os conceitos de *conatus* de Espinosa e *Vontade de Potência* de Nietzsche naquilo que eles têm de princípio impulsionador da vida e de autoafirmação.

Nesse processo de fragmentação, a técnica também foi separada do humano, tirando dele o papel de protagonista.

Essa é a nossa contribuição ao problema do resgate do sujeito desaparecido: uma processualidade com técnicas de autoconstituição que nós chamamos de “Oficinas de invenção de si”, nas quais aplicamos instrumentos disparadores de nossa potência, tais como: meditação, trabalho com respiração, autonarrativas, mandalas ou práticas para transitar do caos ao cosmos, dramatizações, consciência corporal, estetização da vida, etc.

Perspectivas

“Ah! Os caminhos estão todos em mim.
Qualquer distância ou direção, ou fim
Pertencem-me, sou eu. O resto é a parte
De mim que chamo o mundo exterior.”
(Fernando Pessoa)

O propósito deste texto, como anunciado em seus primeiros parágrafos, foi de pensar a realidade de forma complexa, juntando as dimensões separadas. Nesse sentido, o foco se dirigiu sempre à questão do resgate do sujeito-autor desaparecido na modernidade. Como nos mostram hoje pesquisas importantes nas ciências da complexidade, principalmente nas neurociências e numa correlata epistemologia complexa que ainda não foi completamente cartografada, precisamos pensar nosso papel num mundo e nos seres humanos que não estão prontos, mas que são processos em constituição. O resgate do sujeito-autor não trata de separar o indivíduo do todo; pelo contrário, a ênfase de Espinosa, na afirmação de si, está relacionada com o juntar o sujeito com sua potência que, nada mais é do que seu reconhecimento de que nenhuma separação entre esse sujeito e o todo, que ele é o construtor desse todo e de que não há nenhuma separação entre este sujeito e Deus, porque só existe uma “Única Substância”. Tudo de que precisamos é agir em ato como seres autoconstituíntes para mobilizar nossa potência que aumenta com o amor e a alegria e diminui com o ódio e a tristeza. Isso é, portanto, no primeiro caso, afirmação de si e do todo e, no segundo, negação de mim e do *outro*.

Todos os autores aqui citados convergem num pensar complexo. Voltando à emblemática frase de Espinosa “não se sabe o que pode o corpo” (ESPINOSA, 1983, p. 78), o filósofo toma o corpo como sendo o conjunto do humano em devir. Isso corresponde ao que Varela se refere ao conhecimento “ligado ao fato do nosso mundo ser inseparável do nosso corpo, de nossa linguagem e de nossa história social”. (VARELA, s/d, p. 77-78). Ora, continuando nossa trama, podemos articular isso com a filosofia Yogue que “associa o coração, a palavra e a força ao movimento respiratório e adota o corpo como ferramenta competente para alcançar a iluminação espiritual”. (PATANJALI, 2015, p. 140).

Partindo dessas ideias seminais sobre o devir dos seres humanos no mundo, em sua condição biológica de seres que se constituem a si mesmos inventando-se no processo de viver, chegamos a uma concepção complexa do que significa conhecer: aprender a viver para aumentar nossos graus de potência. Nessa perspectiva, portanto, defendemos uma tecnologia de autoconstituição que passa, necessariamente, pela autoafirmação e o

consequente processo de conquista de autoria/autonomia/autenticidade. Essa é a base de nossas oficinas. Elas se constituem como uma espécie de micropolíticas que podem mudar o mundo de dentro para fora.

Para concluir, uso as palavras de Fernando Pessoa que expressa uma ontologia da coragem que é o selo da Ética de Espinosa: “Hoje tomei a decisão de ser eu”.

Referências

- BACHELARD, Gaston. *O novo espírito científico*. Rio de Janeiro, 1985.
- BHAGAVAD GITA. New York: State University of New York Press, 1994.
- CHAUÍ, Marilena. *Espinosa: uma filosofia da liberdade*. São Paulo: Moderna, 1995.
- DRAGANESCU, Mihai; KAFATOS, Menos. Princípios fundamentais gerais da filosofia da ciência. In: DI BIASE, F.; AMOROSO, R. *A revolução da consciência*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ESPINOSA, Bento. *Ética*. São Paulo: Abril, 1983. (Coleção Os Pensadores).
- GLEISER, Marcelo. *Espinosa & afetividade humana*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- JAPIASSU, Hilton. *A revolução científica moderna*. São Paulo: Letras & Letras, 1997.
- MATURANA, Humberto. *La realidad: objetiva o construida?* México: Universidad Iberoamericana, 1997.
- MATURANA, Humberto; VARELA, F. *Autopoiesis and cognitiou*. Dordrecht: D. Riedel, 1980.
- MATURANA, Humberto; PORKSEN, Bernard. *Del ser al hacer*. Santiago: J. C. Saez, 2004.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Nietzsche*. São Paulo: Abril, 1983. (Coleção Os Pensadores).
- ORTEGA Y GASSET, Jose. *Meditação da técnica*. Rio de Janeiro: Livro Ibero-Americano, 1963.
- PATÑJALI. *Os Sutras*. São Paulo: Mantra, 2017.
- TEIXEIRA, Lívio. *Prefácio ao livro Tratado da reforma da inteligência de Bento Espinosa*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- VARELA, Francisco. *Conhecer*. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.
- VARELA, Francisco. *Etica y Accion*. Santiago: Dolmen, 1996.

A narração de uma aventura: a busca de caminhos da educação e da espiritualidade na universidade

Conceição Clarete Xavier Travalha

Uma introdução...

Luz, preenche todo o meu ser,
Mostre me o que podemos ver,
Além do que é material,
E encontrar a alegria.
Flui em tudo uma força maior
Que cria e muda pra melhor
E só quer ver você dançar
Em sintonia.

(Autor: Vitor Isensee)

(Poesia enviada por Anderton Taynan Rocha Fonseca – Aluno da disciplina “Educação e Espiritualidade” – 2013).

Desde o ano de 2013, desenvolvemos, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), grupos de estudos e pesquisas sobre a articulação entre educação e espiritualidade e, através do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação e dos Colegiados dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, ministramos a disciplina optativa “Educação e Espiritualidade”. (SOARES; RECH, 2015). Atualmente, essa disciplina também é oferecida a todos os cursos da UFMG através da proposta de Formação Transversal desenvolvida pela Reitoria da UFMG. Além disso, recentemente, essa temática se constituiu em oferta de vagas da linha de pesquisa de Humanidades, no Programa de Mestrado Profissional em Educação (Promestre) nessa mesma universidade. Considero esse quadro uma conquista rumo a uma proposta de humanização das relações sociais na academia e na qualidade da formação oferecida pela universidade.

A criação da disciplina “Educação e Espiritualidade” teve origem em um diálogo com os integrantes do grupo de estudos “Saúde e Espiritualidade”, existente no curso de Medicina da UFMG, onde a disciplina com o mesmo nome também é oferecida. Naquele momento, a Faculdade de Educação

passava por forte divisão causada por diferentes posicionamentos ideológicos e buscávamos pensar, dentro de nosso Núcleo de Estudos e Pesquisas do Pensamento Complexo (Neppcom), alguma contribuição em forma de superação de tal estado de coisas. Escolhemos tentar a promoção de ações que promovessem uma melhoria nas relações através da busca de um diálogo referente à espiritualidade. Do nosso ponto de vista, a questão da compreensão da dimensão da espiritualidade possui um poder agregador de discussão. Como nossa prática ocorre dentro de uma Faculdade de Educação, acreditamos que propor o debate “Educação & Espiritualidade”, na formação humana, se tornaria um tema gregário.

Assim, no primeiro semestre em que ofertamos a disciplina de “Educação e Espiritualidade”, em 2013, haviam 37 alunos matriculados; na segunda oferta, fomos surpreendidos pela matrícula de 85 alunos e, tendo em vista a grande demanda por parte dos alunos, ela é oferecida desde então, em todos os semestres. Em 2016, um semestre antes de nos ausentarmos para a realização de estudos num pós-doutorado referente à mesma temática, na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), sob a orientação do Prof. Dr. Ferdinand Röhr, a turma contava com 94 alunos. Ressaltamos que a UFPE, em seu *campus* de Recife, é a única universidade federal do País que possui, em seu Programa de Pós-Graduação, a linha de pesquisa Educação e Espiritualidade, formando mestres e doutores nessa temática de pesquisa.

Atualmente, contamos com 62 alunos freqüentes. Muitas vezes eles nos pedem permissão para convidar amigos e parentes como: pais, esposas, irmãos para assistirem às aulas, repetem-se as solicitações dos anos anteriores, pois parte da turma era sempre formada por parentes e amigos dos alunos interessados nessa discussão. Ficamos bastante sensibilizados e oferecemos um trabalho de extensão através de um grupo de estudos aberto a toda a comunidade.

Nossa disciplina tem como proposta fundamental, através de um eixo transdisciplinar, segundo a proposta da Teoria da Complexidade de Edgard Morin refletir sobre duas vertentes: uma filosófica com fundamentação nos trabalhos do filósofo alemão Ferdinand Röhr e do estudioso judeu Martin Buber; em outra dimensão, tendo como referência a ciência, buscamos,

especialmente na obra do físico indiano Amit Goswami, fundamentação epistemológica.

Algumas considerações sobre espiritualidade

Antes de prosseguirmos em nosso relato, é importante situar uma noção de sujeito da espiritualidade e de uma proposta educativa para o mesmo.

Em Martin Buber, a concepção de ser humano se consolida como um ser que pode ser apreendido a partir de determinadas categorias, ou seja, o humano como ser de relação, que só se reconhece de forma essencial no encontro com o *outro* e, com ele, experimenta a reciprocidade, que tem no diálogo uma atitude fundamental para a realização do encontro de si mesmo. Assim, o homem ao qual a palavra é dirigida pelo diálogo, um reflexo da relação *eu – tu*, assume a responsabilidade de responder de forma profunda, construindo uma busca com teores de universalidade. Para que possa acontecer uma relação *eu – tu*, conforme propõe Buber, teremos que conceber o ser humano em sua integralidade, e isso implica considerar para além das dimensões imanentes, a dimensão transcendente.

Neste estudo, consideraremos a concepção de ser humano apresentada na obra de Röhr (2013), ou seja, um ser multidimensional, desde uma dimensão energética mais densa como a biológica, passando pelos sentidos, pelas dimensões da emoção e da racionalidade, até chegarmos a uma dimensão energeticamente menos densa que se expressa na espiritualidade.

Assim, a energia mais densa, presente no corpo físico e que vai se tornando mais sutil à medida que consideramos as outras dimensões, como a dimensão sensorial, onde se situam as sensações físicas, a dimensão *emocional*, traduzida pelos estados emocionais diversos como: alegria, medo, empatia, entusiasmo, raiva e outros sentimentos; a *dimensão mental*, que se apresenta através do raciocínio lógico, da reflexão, da memória e da imaginação e, finalmente, a *dimensão espiritual*, como possuidora de uma materialidade mais sutil e que implica o comprometimento incondicional com valores éticos ou metafísicos. Essas dimensões básicas podem ser consideradas diferentes “teciturais” que constituem o tecido integral, um

complexo, no sentido de um todo possuidor de várias partes, conforme Morin (2005), constituinte do ser humano.

Dessa forma, a concepção de ser humano multidimensional e o desenvolvimento harmonioso e equilibrado das dimensões básicas se apresentam como categorias que fundamentam nossa proposta educacional. (RÖHR, 2013). Esse autor também propõe as dimensões transversais do ser humano como um emaranhado formado pelas dimensões básicas que conjugam, por exemplo, a dimensão da sexualidade que articula as dimensões biológica, sensorial e emocional; a dimensão sociopolítica que conjuga a física emocional e a racional e assim por diante.

Entretanto, observamos o quanto nossa realidade imanente, ainda muito envolvida na energia mais densa, não nos possibilita uma prova cabal da dimensão de transcendência, ou seja, da dimensão da espiritualidade. O nosso acesso à dimensão da espiritualidade se dá através da intuição. Dessa forma, em nossas aulas, visualizamos a possibilidade de, através de diferentes práticas, promover uma vivência dessa dimensão, tendo em vista nosso objetivo maior de formação de educadores numa perspectiva ética embasada em valores ligados a uma consciência da dimensão da espiritualidade.

Neste texto, apresento relatos e impressões de alunos que cursaram a disciplina, suas conquistas, reflexões e construções espirituais, elaboradas a partir das atividades que promovemos na disciplina. Parte das aulas é realizada no “Jardim Mandala”, um espaço criado na Faculdade de Educação da UFMG pelo artista plástico e místico Welhington Dias, voltado à promoção de momentos de relaxamento e práticas de meditação com a comunidade acadêmica, um verdadeiro oásis no deserto do culto à racionalidade, onde os “cansados e sobrecarregados” encontram parceiros que podem auxiliar a carregar seu peso (sua mochila cheia de livros e exigências acadêmicas!), num merecido descanso!¹

¹ Vinde a mim vós todos que andais em sofrimento e vos achais carregados, e eu vos aliviarei. Tomai sobre vós o meu jugo, e aprendei de mim que sou manso e humilde de coração e achareis repouso para vossas almas. Por que o meu jugo é suave e o meu fardo é leve. (Mateus, 11: 28 a 30).

Figura 1 – Jardim Mandala



Foto: Welington Dias.

Cenas de aulas...

Apresento a última proposta de um programa que foi desenvolvido considerando alterações propostas em diálogo com as turmas da disciplina, durante os vários semestres. Ela foi realizada nos dois semestres de 2017. Observo que, ao iniciarmos o curso, o fazemos com a apresentação de uma programação aberta à discussão e sugestões dos alunos sobre atividades a serem realizadas.

DISCIPLINA: EDUCAÇÃO E ESPIRITUALIDADE

PROFESSORA: CONCEIÇÃO CLARETE XAVIER TRAVALHA

EMENTA

A espiritualidade como parâmetro para uma ética educacional. As propostas educacionais presentes na obra de Martin Buber e Ferdind Rhör. O diálogo inter-religioso.

OBJETIVO

Promover uma reflexão relativa à articulação de uma ética baseada em valores da espiritualidade e a proposta educacional. Estimular a construção de relações coletivas, horizontais e solidárias através da promoção de um diálogo inter-religioso.

METODOLOGIA

PRIMEIRA PARTE DO CURSO

Aulas semanais com a seguinte sequência de atividades:

- a) Relaxamento;
- b) Memória da aula anterior apresentada por grupos de três alunos;
- c) Estudo de textos de Martin Buber e Ferdinand Rhör através de seminários;
- d) Discussão sobre uma pergunta-chave formulada.

SEGUNDA ETAPA DO CURSO

Promoção de atividades relativas a um diálogo inter-religioso com a participação de convidados para a realização de palestras e oficinas.

Temos realizado palestras e oficinas relativas aos seguintes temas:

- 1 Homeopatia;
- 2 Plantas medicinais;
- 3 Antroposofia;
- 4 Florais;
- 5 Aromaterapia;
- 6 Terapias corporais;
- 7 Umbanda/Candomblé e religiões de origem africana;
- 8 Budismo;
- 9 A depressão e a visão do espiritismo kardecista;
- 10 A visão moral cristã;
- 11 A teologia da libertação;
- 12 Poesia e espiritualidade;
- 13 Yoga;
- 14 Práticas de meditação; e
- 15 Oficinas de Mandalas.

Figura 2 – Foto da palestra



Palestra da Doutoranda do curso de Farmácia – Sandra Regina Silva sobre Homeopatia e Antroposofia.

Foto: Renato Travalha.

A cada quatro aulas, propomos que a turma realize uma atividade relativa a uma vivência com o cunho de uma experiência espiritual. Segue uma breve explicação dada aos alunos.

A EXPERIÊNCIA ESPIRITUAL E/OU DE TRANSCEDÊNCIA...

Caro aluno,

Na próxima aula, realizaremos nossa experiência individual de busca de transcendência e/ ou de contato com a dimensão da espiritualidade. Nesses dias, o nosso encontro presencial será suspenso.

Conforme apresentado em aula, o prefixo *trans* significa: além entre... Uma experiência de transcendência seria, então, uma experiência que ocorre para além da imanência, ou seja, para além da percepção que emana dos

sentidos, além do “aterramento”; para viver essa experiência, é essencial que você busque um local adequado. Essa experiência pode ser de meditação, oração, prática de uma caminhada pela natureza, de um “aquietamento” em meio à agitação cotidiana. Você deverá escolher a modalidade que melhor lhe convier. Pode criar sua própria modalidade de ter/sentir a transcendência.

Após a vivência da experiência, você deverá escrever sobre sua atividade e como se sente após sua prática. Entregue-a na próxima aula. Desejo-lhe uma experiência de crescimento! Abraços,
Teca

Vejamos alguns relatos de alunos sobre sua “Experiência Espiritual”:

- A maioria das experiências que tive com a espiritualidade foram relacionadas à minha religião, mas com essa disciplina, pude experimentar a espiritualidade desvinculada dessa religião, através principalmente de auto reflexão e meditação. A meditação que fiz, associada à leitura dos capítulos do livro texto, foram muito produtivas, percebi que na maior parte de minha vida estou sempre focada nas dimensões de matérias mais densas, como a dimensão material, ligada ao corpo físico. Muitas das vezes não percebemos outras dimensões: sentindo o cheiro de um lugar que gostamos, um jardim, uma cidade do interior. [...] A dimensão espiritual é a mais sutil de todas... Com as meditações acho que me reconheci em alguns pontos da vida, pude entender melhor a mim mesma, e até mesmo minha família; meus acertos; meus erros; meus valores; como viver... (Aluna do segundo semestre de 2017).
- UM ATEU NA UMBANDA: Venho me declarando como ateu por um bom tempo e por mais que eu tenha um comportamento mais parecido com o de um agnóstico acredito ser mais fácil e didático me denominar assim e não ter que ficar falando o tempo todo meu posicionamento mesmo que o termo ateu gere uma série de murmurinhos nos locais. [...] Apresentava uma resistência muito grande com as coisas que se interligavam com as religiões devido à grande maioria ser extremamente hipócrita e ter alienado seus adeptos com pseudoverdades [...]. A vida me trouxe algumas pessoas e elas me convidaram a ir em um terreiro de Umbanda, tive muita resistência, mas resolvi aceitar o convite. Tentei evitar que meus preconceitos interferissem... Atualmente me defino como o palestrante que nos falou nessa disciplina sobre Teologia da Libertação: um ateu não praticante. Fui em três encontros neste mesmo terreiro, fui convocado pelas entidades a ser um trabalhador lá. (Aluno do curso de Filosofia – segundo semestre de 2017).

Figura 3



Conversa realizada durante a disciplina com a estudiosa de plantas medicinais e espiritualidade Francisca.

Foto: Renato Travalha.

As experiências descritas mostram uma busca de referências para além daquelas oferecidas pela academia com seus rituais de práticas cotidianas, onde apenas alguém que se coloca como o dono do saber possui a palavra, suas exigências... despidas de humanização.

No próximo segmento deste estudo vamos refletir sobre o significado da prática pedagógica da disciplina “Educação e Espiritualidade” com aos alunos.

Alguns questionamentos e uma busca de respostas

- Por que essa demanda tão grande pela disciplina?**
- Por que ela desperta um interesse tão grande entre os alunos?**

Na visão cosmológica moderna, apenas quatro forças garantem a existência de tudo que nos cerca: forças nucleares: fraca e forte, elementos de fundamentação da Física Quântica e as forças eletromagnética e gravitacionais como referência da cosmologia. A transcendência do cosmo se concretiza nele mesmo. O homem moderno está, a cada dia, sendo reduzido a processos mentais, definidos apenas enquanto são entendidas como reações químicas cerebrais. Nesse contexto, a disciplina, como proposta de um pensamento educacional que busca uma visão multidimensional do homem, comprometido com uma dimensão ética voltada a um paradigma espiritualista, nos parece ser uma resposta à demanda dos jovens universitários.

Em nossa percepção, os jovens estão buscando novas referências; buscam uma efetiva formação para além daquela oferecida de forma racional pela instituição acadêmica; buscam uma instrumentalização para enfrentar os desafios da vida. Especialmente os jovens que são a grande maioria dos participantes dessa experiência, não suportam mais um mundo referenciado em valores da materialidade, do consumismo, da busca desenfreada pela satisfação dos desejos despertados pelo consumismo infundável através da produção do imediato descartável, numa crescente “Modernidade Líquida”, conforme ensina Bauman (2008), que se alastra para os relacionamentos humanos.

Tudo que o homem faz em seu mundo simbólico é uma tentativa de negar e sobrepujar seu destino grotesco. Ele literalmente se lança em um esquecimento cego por meio de jogos sociais, truques psicológicos, preocupações pessoais tão afastadas da realidade de sua situação que são formas de loucuras: loucura aceita, compartilhada, disfarçada e dignificada, mas mesmo assim loucura. (BECKER, 1997, p. 26).

Em recente entrevista, Crema afirma que, nos últimos anos houve um grande desenvolvimento da ciência e da tecnologia, mas que a humanidade

sofre de um analfabetismo psíquico e de uma miséria consciencial. (*Estado de Minas*, de 4 de abr. 2017).

Os jovens estão dando seu recado de maneira sensível, buscando novas formas de estar nas instituições: universidade, Igreja, família... Veja-se, por exemplo, as recentes ocupações das universidades, as atividades desenvolvidas nas ocupações, o teor das preocupações expostas pelos diversos segmentos de jovens, o desenvolvimento e o envolvimento dos alunos com essa disciplina. Tudo, a meu ver, se coloca também como um modo de resistência.

Segue um “poema – descritivo”, escrito por um aluno a respeito de um semestre de aulas:

Para Teca,

Ah, dialética
Tão querida... tão temida...
Propicia o discutir
A multiplicidade do ser

Ferdinand com seu floral
Morin e seu quintal de complexidades
No *reiki* todo o sal
Que nos ajuda a fluir

O que poderia hoje
Não ser complexo?
Tal qual nosso plexo
Que capta força, vida, consciência.

Nessa transcendência
Vamos logo à convivência
Desta turma em sintonia
Expressando a cada dia.

O pensar físico
Ciência para muitos positiva

– gatos, *quarks*, *quantuns*
Passa para a ciência viva
Encarada por Kardec
– Antes só possíveis em cartuns

Movimento e harmonia
Buscada em sincronia
Por uma educação espiritual
Um espírito para educar.

Mandalas

Mandalas,
Mandá-las para dentro
Para si
Manda alas para o Eu
Para a construção complexa do Eu
Mandalas de vida
Mandá-las à vida.

Eduarda Aléxia Nunes Louzada Dias – aluna do segundo semestre de 2013.

Figura 4 – Aula sobre plantas medicinais



Foto: de Renato Travalha.

Educação e Espiritualidade, mais de noventa alunos matriculados de vários cursos diferentes, veja só... Assim ela dialoga com mais de uma disciplina, então, diria que vai além da Filosofia, da Psicologia e Física Quântica... E os alunos estão aqui por acaso? Muitos alunos, variados cursos, mas em um determinado espaço numa determinada época... Somos parte de um todo, somos um pouco de tudo e muito de cada pouco. (Aluno da turma de 2015).

A partir das aulas que tivemos e das experiências que realizamos, pudemos constatar que há muito em nós que desconhecemos ou é pouco conhecido, justamente pela falta de exploração desta dimensão. Por meio dos conhecimentos que adquirimos ao longo da disciplina, obtivemos respostas até de perguntas que anteriormente sequer haviam sido pensadas, assim sendo, buscamos o desenvolvimento satisfatório e pleno de nossa dimensão espiritual, em consonância com as demais dimensões do ser humano, para que nossa formação humana seja adequadamente guiada e caminhe na direção da

compreensão completa do que somos, visando sempre à melhoria de nossas ações enquanto membros de uma sociedade que requer cidadãos espiritualizados. (Aluno do curso de Direito de 2014).²

Figura 5 – Prática de meditação no Jardim Mandala



Foto: Wellington Dias.

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. A espiritualidade quando vista de perto é um universo interessante e sempre acessível. É possível juntar pessoas distintas, com

² Todos os alunos citados consentiram na sua identificação.

crenças e linhas de pensamentos 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 as dimensões densas e as menos densas ou espirituais. Deve-se diferenciar espiritualidade e religião. A religião engloba uma série de dogmas, a espiritualidade é universal, chega à totalidade de seu ser. (Turma do curso de Física de 2014).

A dimensão espiritual se coloca como um caminho para se encontrar um sentido mais profundo para nossa existência, ela se coloca de forma transcendente em relação às outras dimensões humanas, no momento em que, ao se explorar a vida humana apenas através das dimensões imanentes, o homem vê frustrada sua vocação fundamental de realização humana. (RÖHR, 2013, p. 171).

Segunda a aluna Lorena Maria Longelupe Assis (curso de Pedagogia):

A educação é muito ampla e quando se estuda dois temas tão amplos, temos uma explosão de sensações. É a primeira disciplina da FaE que os textos são claros e interessantes para a reflexão. Percebi que podemos extrair de vários momentos, sentimentos e sensações. Mas, está ainda superficial minha experiência e experimento, imagino que ainda existe muito o que se deliciar e explorar nessa temática tão rica e profunda. Por fim, acredito como educadora que sou, que tal disciplina, pontencializada por tal leveza, deveria ser no mínimo obrigatória em todos os cursos de graduação, pois vejo que muita gente precisa trabalhar e desenvolver a educação e a espiritualidade.

Alguma conclusão?

O caminho está sendo traçado, ele está sendo feito ao caminhar...

O que esperava no início?

– Quando iniciei o curso de Pedagogia em 2014, a intenção era simplesmente concluir a graduação que iniciei em 2007... A incerteza me incomodava e necessitava de uma resposta quanto mais me aproximava do fim do curso. Vi nesta disciplina essa possibilidade...

Correspondeu?

– Tem sido maior do que esperava. Encontrar um sentido amplo para a educação de si e do outro tem sido um projeto em andamento que vai ao encontro a algo que acredito. Por mais que esteja cansado, vir a essa aula é uma recarga para o resto da semana. (Diálogo com um aluno do curso de Pedagogia).

Se eu quiser falar com Deus **Gilberto Gil**

Se eu quiser falar com Deus
Tenho que ficar a sós
Tenho que apagar a luz
Tenho que calar a voz
Tenho que encontrar a paz
Tenho que folgar os nós
Dos sapatos, da gravata
Dos desejos, dos receios
Tenho que esquecer a data
Tenho que perder a conta
Tenho que ter mãos vazias
Ter a alma e o corpo nus

Se eu quiser falar com Deus
Tenho que aceitar a dor
Tenho que comer o pão
Que o diabo amassou
Tenho que virar um cão
Tenho que lambear o chão
Dos palácios, dos castelos
Suntuosos do meu sonho
Tenho que me ver tristonho
Tenho que me achar medonho
E apesar de um mal tamanho
Alegrar meu coração

Se eu quiser falar com Deus

Tenho que me aventurar
Tenho que subir aos céus
Sem cordas pra segurar
Tenho que dizer adeus
Dar as costas, caminhar
Decidido, pela estrada
Que ao findar vai dar em nada
Nada, nada, nada, nada
Nada, nada, nada, nada
Nada, nada, nada, nada
Do que eu pensava encontrar!

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. *Vida para o consumo*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.
- BACKER, Bertha. *Amazônia*. São Paulo: Ática, 1997.
- BUBER, Martin. *O caminho do homem: segundo o ensinamento chassídico*. São Paulo: Realizações, 2005.
- GOSWAMI, Amit. *A janela visionária*. São Paulo: Cultrix, 2000.
- MORIN, Edgard. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- RÖHR, Ferdinand. *Educação e espiritualidade*. Campinas: Mercado das Letras, 2013.
- SOARES, Eliana M. S.; RECH, J. (Org.). *Educação e espiritualidade: tessituras para a construção de uma cultura de paz*. Caxias do Sul: Educ, 2015.

Práticas escolares na Educação Básica

Avaliação na Educação Infantil: por uma ideia de comunicação de escola enquanto lugar de experiências, de encontro e escuta

Niqueli Streck Machado
Felipe Gustsack

Apresentação

Problematizamos, neste capítulo, a ética da responsabilidade docente que perpassa pelo tema da Avaliação na Educação Infantil com vistas a contribuir para uma concepção de educação para a paz. Para tanto, partimos da ideia de que esse processo se concretiza através de distintos modos de registrar e de acompanhar o percurso das crianças, defendendo e comunicando experiências pedagógicas cotidianas que legitimem os princípios da escuta, do respeito, da alteridade e da convivência na coletividade. Tomamos como base metodológica a narrativa que se constituiu a partir de uma série de encontros com quatro professoras de Educação Infantil de um município no interior do Rio Grande do Sul. O objetivo central da pesquisa era compreender a documentação pedagógica como procedimento estratégico no sentido de configurar campos de saberes à Educação Infantil, por um lado e, por outro, contribuir para a avaliação na Educação Infantil (EI).

Por isso, foram organizados encontros nos quais as professoras compartilhavam seus registros para, então, coletivamente, problematizarem seus modos de narrar e documentar os acontecimentos cotidianos com as crianças. Nesse sentido, apresentamos, aqui, aqueles aspectos que mais atribuem valor reflexivo ao tema de uma educação pensada e realizada segundo princípios gerais de uma educação voltada à paz e à convivência desejável. Desses, destacamos reflexões que envolvem a concepção de escola como espaço para o tempo livre, as questões da ética docente na avaliação, o valor da documentação pedagógica nas experiências cotidianas da EI e a ação de avaliar como maneira de comunicar e formar crianças na perspectiva da paz, considerando suas experiências cotidianas.

Escola como tempo livre: de igualdade e suspensão

Masschelein e Simons (2015, p. 11, grifo dos autores) nos convidam a defender a ideia de que a escola, por ser uma invenção histórica criada pela sociedade, para introduzir as crianças no mundo, pode ser reinventada. Reinventar a escola, como os autores argumentam, “se resume a encontrar formas concretas no mundo de hoje para fornecer *tempo livre* e para reunir os jovens em torno de uma *coisa* comum, isto é, algo que aparece no mundo que seja disponibilizado para uma nova geração”.

Nessa mesma linha de pensamento, Masschelein e Simons (2015) sublinham que a escola, compreendida como tempo livre, proporciona igualdade quando consegue, temporariamente, suspender ou adiar o passado e o futuro, criando, assim, uma brecha no tempo linear, que é o momento de causa e efeito. Romper com esse tempo e essa lógica significa valorizar o tempo presente na escola, liberando os estudantes de preocupações tanto de seu passado quanto de seu futuro pretendido.

A escola, como uma questão de suspensão, implica não só a interrupção temporária do tempo (passado e futuro), mas também a remoção das expectativas, necessidades, papéis e deveres ligados a um determinado espaço fora da escola. Nesse sentido, o papel escolar é aberto e não fixo. O espaço escolar não se refere a um local de passagem ou de transição [...]. Devemos ver a escola como uma espécie de puro meio ou centro. A escola é um meio sem um fim e um veículo sem um destino determinado. [...]. Talvez a escola seja outra palavra para esse meio-termo onde os professores atraem os jovens para o presente. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 36-37).

Pensar a escola nessa concepção nos leva à busca de uma compreensão coerente também daquilo a que se dedica a fazer a escola, que é a educação. Para tanto, nos valem da ideia apresentada por Valle (2001, p. 21) que define a educação como “processo constante de aparecimento (e, mesmo, de engendramento) do novo, na figura daquele que é educado, mas, também, daquele que educa”. Ainda segundo a autora, inspirada em Aristóteles, a educação não é ciência porque tem nos seres humanos “livres” o foco de suas ações. Nesse sentido, Valle (2001, p. 25) complementa: “Mas, se a educação não é ciência, é porque maior *status* lhe é reservado: o de se constituir em uma *atividade práctico-poiética*, o de visar a criação, sobre a qual, dizia

Aristóteles, não há *logos* (conhecimento discursivo), senão *nous* (compreensão direta)".

Assim, chegamos aos afazeres que constituem tal atividade prático-poietica. Ao problematizarmos a avaliação na EI, compreendemos, com Masschelein e Simons (2015), a ideia de igualdade como ponto de partida da educação para considerar que, na escola, todos são capazes – adultos e crianças – de inventar seus próprios percursos, inventando-se a si mesmos como devires diferentes. Afirmar esse ponto de partida contribui para pensarmos a escola como espaço que poderá se tornar um lugar para cada um, uma suspensão do tempo cronológico da vida cotidiana, para ser um tempo próprio da autotransformação, na medida em que cada um se sinta pertencente. O mesmo ponto de partida possibilita, ainda, pensarmos na concepção de criança e de adulto que se atravessa na ação docente de documentar os percursos singulares e coletivos de todos os que habitam essa escola-lugar.

A responsabilidade docente na avaliação *da/na* Educação Infantil

A compreensão de que educar é sempre intervir na vida de alguém nos faz pensar que a responsabilidade do educador é mais do que uma resposta pela “qualidade” do ensino, pela satisfação das necessidades das crianças ou das metas avaliativas institucionais. Antes, diz respeito ao modo como a educação promove a “presença” dos que chegam ao mundo. Cabe sublinhar que não se trata de reivindicar uma pedagogia centrada na criança; pelo contrário, se trata de destacar a condição humana de estar-no-mundo com outros o que faz da educação uma experiência complexa, pois supõe responsabilidade tanto com a singularidade de cada criança quanto com esse espaço escolar que vai se tornando mundano – comum – ao possibilitar a autopoiese de cada um na pluralidade e na diferença. Na concepção de Biesta,

só podemos nos tornar presença num mundo povoado por outros que não são como nós. O “mundo”, compreendido como um mundo de pluralidade e diferença, não é apenas a condição *necessária* para que os seres humanos possam se tornar presença; é ao mesmo tempo uma condição *problemática*, que torna a educação um processo inerentemente *difícil*. O papel do educador em tudo isso não é o de um técnico, de uma parteira, mas tem de ser compreendido em termos de

responsabilidade pela “vinda ao mundo” de seres únicos, singulares, e em termos de responsabilidade pelo mundo de pluralidade e diferença. (2013, p. 26).

Nesse viés, assumimos a escolha do conceito de documentação pedagógica ao compreender a avaliação como processo de acompanhamento, processo esse, que acontece através da escuta atenta e de múltiplos registros capazes de contar as histórias vividas entre crianças e adultos. Nossa escolha vai ao encontro do que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (DCNEis) (BRASIL, 2010), ao sublinhar que a *avaliação* na EI ocorre mediante o *acompanhamento* do trabalho pedagógico e do desenvolvimento das crianças, sem objetivar a seleção, a promoção ou a classificação. A intenção é garantir

a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano; utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns, etc.); a continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental); **documentação específica** que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil; a não retenção das crianças na Educação Infantil. (BRASIL, 2010, p. 29, grifo nosso).

Sublinhamos que a documentação específica defendida pelas DCNEis (BRASIL, 2010) comunicam uma ideia de criança, infância, docência e, portanto, uma ideia de EI. Assim, quando a professora produz um relatório de uma criança ao longo do ano, escolhe imagens, palavras, produções, etc. Tal escolha não é neutra, pelo contrário, está impregnada de sentidos, de concepções, de desejos. A narrativa, nesse pressuposto, será produzida a partir de *como* a professora escuta e aprecia as experiências vividas, ou seja, como são suas escolhas; e quais são os momentos escolhidos para contar, narrar às famílias e à instituição educativa.

Dialogamos com a ideia de documentação pedagógica como “processo cooperativo que ajuda os professores a escutar as crianças com quem trabalham, possibilitando assim, a partir da documentação, a construção de

experiências significativas com elas”. (EDWARDS; GANDINI; FORMAN, 1999, p. 84). Ainda, consideramos importante refletir sobre as contribuições das Indicações Nacionais Italianas (apud FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015) para defendermos as especificidades da EI. Fizemos isso, ao pensar a documentação

como processo que produz traços, memória e reflexão, nos adultos e nas crianças, tornando visíveis as modalidades e os percursos de formação e permitindo apreciar os progressos da aprendizagem individual e de grupo. A atividade de avaliação na escola da infância responde a uma função de caráter formativo, que reconhece, acompanha, descreve e documenta os processos de crescimento, evita a classificação e o julgamento das obrigações das crianças, porque é orientada a explorar e encorajar o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. (FINCO; BARBOSA; FARIA, 2015, p. 54).

Pensar o processo de documentação no cotidiano remete a especificidades da docência com crianças, pois o gesto pedagógico de escutar, descrever e interpretar os percursos de aprendizagens está relacionado com o modo de acolher e se comprometer com meninos e meninas. Comprometer-se, neste viés, diz respeito à “garantia de escutar e ser escutado”. (RINALDI, 2014, p. 128). Como Staccioli (2013) defende, o acolhimento é um modo de ser do adulto e, portanto, um elemento-chave no processo educativo.

A abordagem da documentação pedagógica contribui para argumentarmos em favor do processo de participação das crianças, pois significa afirmar que elas, no encontro com o adulto e com outras crianças, podem produzir sentido e significado às suas experiências vividas. A documentação, a partir da perspectiva de Gandini e Goldhaber (2002), é interpretada e reinterpretada com outros docentes e com as crianças, oportunizando esboços de novos caminhos, que não são constituídos arbitrariamente, mas respeitando e considerando todos os envolvidos. Como apontam Dahlberg, Moss e Pence (2003), priorizar a documentação aponta a um caminho possível que pode recuperar o sentido da experiência, avaliar a ação, refletir coletivamente e fortalecer o projeto pedagógico da escola. Para Gandini e Edwards

isto exige certa generosidade de atitude e uma disposição a devolver à criança – e aos pais – os acontecimentos, os pensamentos, os sentimentos e as ideias que fazem o cotidiano e a história da creche. Exige uma capacidade de recontar, de colocar os acontecimentos e as pequenas histórias pessoais no contexto de uma história mais ampla, de modo que um momento de sua infância possa ser entregue a cada criança. [...] Permite que cada professor torne a experiência de cada criança única e especial. (2002, p. 170).

Para Azevedo e Oliveira-Formosinho (2008), a criança tem direito a ser escutada e a ter sua voz valorizada nas questões que lhe dizem respeito. Oliveira-Formosinho et al. (2007) corroboram a ideia de escuta como um processo de ouvir a criança no que tange à narrativa de sua jornada de aprendizagem e, para isso, defendem a entrevista como uma estratégia que legítima e pode garantir esse direito.

Como escrevemos, a abordagem metodológica da pesquisa que originou o presente artigo tomou por base a narrativa que se constituiu a partir de uma série de encontros com quatro professoras de EI que, ao serem provocados sobre modos de documentar os acontecimentos cotidianos com as crianças, se propuseram a compartilhar tais registros. Os encontros potencializaram a continuidade de uma formação docente na escola que problematizou tanto a escrita dos relatórios anuais como a própria concepção de docência com crianças.

Pensar na experiência de uma docência que compartilha planejamentos e registros vividos diz respeito a intensificar possibilidades de encontro e compreensão de outros pontos de vista numa perspectiva ética de compreender e acolher o *outro* como legítimo. Por isso, compreender o conceito de avaliação na EI, como ação cotidiana de acompanhar e comunicar percursos vividos entre adultos e crianças, ajuda a problematizar a docência vista como responsabilidade ético-política.

Ao avaliarmos com base na documentação pedagógica, nos tornamos capazes de narrar uma pedagogia que afirma a alteridade, que tenha tempo para a experiência do encontro no cotidiano, que escuta e percebe a escola como lugar de encontro de pessoas e de ideias. Portanto, a compreensão de avaliação como comunicação que perseguimos vem ao encontro de uma estratégia ética que testemunha e torna visível o que a escola pensa e faz, e

que, por isso mesmo, é um elemento potente para narrar possibilidades e caminhos de transformação dos princípios da educação para a paz em experiências cotidianas.

A documentação pedagógica como comunicação

“Educação é isso, é refletir sobre a realidade, a comunidade, a sua vida e a dos outros.” (FREIRE, 1996).

Defendemos o processo docente de documentação pedagógica no cotidiano da EI, a partir da ideia de uma narrativa que revela percursos de aprendizagem, tanto individuais como do grupo de crianças. Ao mesmo tempo, a documentação registrada, descrita e interpretada ao longo do ano constitui um elemento para a produção da avaliação de aprendizagens das crianças, produção essa que, com a prática da documentação, pode se tornar elemento de formação no contexto da escola, pois considera o encontro entre adultos e crianças, suas autorias e potências nos percursos de aprendizagem e convivência em um espaço coletivo.

Ao assumir a documentação pedagógica como processo estratégico de ação na EI, a compreendemos como atitude ética que favorece a autoria e o protagonismo tanto da criança como do adulto que observa, registra, descreve, narra e interpreta. Gandini e Goldhaber (2002) defendem que a documentação sistemática permite que cada professor se torne um produtor de pesquisas, isto é, alguém que gera novas ideias sobre o currículo e sobre a aprendizagem, em vez de ser meramente um consumidor de certezas e da tradição.

Malaguzzi (1999) defendia que, na abordagem da documentação pedagógica, “tão importante quanto observar, registrar e investigar sobre os processos de conhecimentos das crianças é, posteriormente, saber narrá-los”. (Apud HOYUELOS, 2006, p. 179). Nesse sentido, a avaliação se torna parte do percurso não apenas da criança, mas da professora que, ao experimentar a ação de narrar o vivido, reflete sobre sua própria prática e comunica uma imagem de docência e de criança. Acerca da responsabilidade ética de tornar pública uma imagem de criança, concordamos com Rinaldi, ao defender que a documentação possibilita comunicar a ideia de criança como “alguém que

experimenta o mundo, que se sente uma parte do mundo desde o nascimento; uma criança que é cheia de curiosidade, cheia de desejo de viver, uma criança que tem grande capacidade de se comunicar desde o início da vida”. (1999, p. 77).

Durante a pesquisa, em algumas conversas, as professoras reivindicaram tempo para estar com as crianças. Aproximamos isso de um pedido para que o currículo da EI possa ser pensado a partir da ideia de que a vida humana é, em sua essência, tempo, e que o tempo da consciência de si é sempre nossa própria articulação temporal do que somos para nós mesmos. (BÁRCENA; MÈLICH, 2000). O tempo presente, nessa possibilidade, contempla “a consciência de quem temos sido e algum modo de antecipação de quem seremos [...] recordação e projeção [...] memória e antecipação”. (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 465).

Compreender a documentação pedagógica como elemento intrínseco no cotidiano da escola requer um adulto que escute, respeite e considere as falas das crianças, que está disponível e valoriza o que elas dizem e fazem. A escuta, como aponta Staccioli (2013), é um trabalho ativo por parte de quem ouve, pois significa estar ao lado das crianças, assumindo uma postura de investigação e de encorajamento. Nesse mesmo viés, Rinaldi (2014) argumenta que a escuta como gesto de disponibilidade demanda esforço, tempo, encanto e entusiasmo.

Trata-se de um caminho difícil que exige esforço, energia, muito trabalho, sofrimento, mas que também oferece encanto, surpresa, alegria, entusiasmo e paixão. É um caminho que demanda tempo, tempo que as crianças têm e os adultos não têm, ou não querem ter. Isso é o que uma escola deveria ser: primeiro e acima de tudo, um contexto de múltiplo escutar. (RINALDI, 2014, p. 127-128).

Dahlberg, Moss e Pence (2003) defendem a documentação pedagógica como a estratégia mais ativa que oportuniza a observação e a escuta, pois tais registros são repletos de leitura e reflexão acerca das experiências que estão sendo vivenciadas. Porém, não fomos educados para a escuta. Na maioria das vezes, não escutamos o que o *outro* nos fala, mas o que gostaríamos de ouvir.

Observar e escutar, nessa premissa, não significa invadir o espaço do *outro*, sem pauta, sem planejamento, nem devolução, e muito menos sem

encontro marcado. Observar uma situação pedagógica é olhá-la, fitá-la, mirá-la, admirá-la, para ser iluminada por ela. Observar uma situação pedagógica não é vigiá-la, mas fazer vigília por ela, isto é, estar e permanecer acordado por ela, na cumplicidade da construção do projeto, na cumplicidade pedagógica. (WEFFORT, 1996, p. 4).

Portanto, o foco da documentação pedagógica convida a se pensar nessa ideia de docência que compreende a aprendizagem como transformações que emergem das experiências vividas no encontro entre crianças e adultos na EI e, ao mesmo tempo, percebe a avaliação como acompanhamento e acolhimento. Pensar assim, remete a uma escola que, como escreveu Barbosa (2013, prefácio), respeita “os direitos das crianças e, conseqüentemente, das famílias e dos professores e professoras oferecendo a todas as crianças possibilidades de viver, aprender, conviver e, ao mesmo tempo, singularizar-se”.

A ação de avaliação como modo de comunicar princípios para a paz em experiências cotidianas

Partindo da ideia de avaliação como comunicação de distintas narrativas realizadas ao longo do ano, a ação de comunicar percursos singulares e coletivos pode contribuir para uma educação para a paz. Pensamos que isso se dá no momento em que nossa avaliação defende práticas pedagógicas cotidianas que legitimem os princípios da escuta, do respeito, da alteridade e da convivência na coletividade.

Nesse sentido, a partir de pesquisa e leituras que nos acompanham, defendemos o princípio da escuta na EI, como elemento inerente ao processo docente narrativo de registrar, interpretar e comunicar. Compreendemos aprendizagem como transformações que emergem nas experiências vividas no encontro entre crianças e adultos na EI. Assim, a avaliação não é o que ocorre em grandes acontecimentos, mas “no processo das práticas cotidianas, na força do dia a dia, do corriqueiro, dos pequenos eventos”. (GANDINI; EDWARDS, 2002, p. 170). Nesse sentido, a avaliação, como processo de documentar, significa um movimento docente capaz de provocar o adulto a

ver criticamente a pedagogia existente na escola, que se revela na narrativa do que está em curso no cotidiano da instituição.

A ideia de educação convocada a documentar sua ação pedagógica tem como premissa a escuta valorizada como princípio dialógico. Implica esse pensar um educador que persiga cotidianamente o diálogo e a reflexão, pois é essa capacidade que nos põe em condições de ver e entender o mundo de modo diferente. (RINALDI, 2002).

Comprometer-se, neste cenário, diz respeito a uma abordagem baseada “em ouvir ao invés de falar, em que a dúvida e a fascinação são fatores bem-vindos”. (RINALDI, 2014, p. 114). A narrativa dos encontros com as crianças, cotidianamente na escola, é que constitui essa docência, a partir da ideia de aprender a ser educador em um permanente movimento de curiosidade. Curiosidade cotidiana com relação aos percursos singulares e coletivos, porque esse educador sabe que a diferença entre adultos e crianças não é quantitativa, mas qualitativa, ao passo que, como defende Cohn (2009), as crianças não sabem menos, mas sabem outras coisas.

Dar sentido e significado às experiências vividas com as crianças se relaciona com o modo como a professora experimenta esse encontro, uma experiência que, conforme Larrosa (2002, p. 21), “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. A abordagem da documentação, neste sentido, convoca-nos a pensar nesse tempo para que o docente possa constituir-se “sujeito da experiência”, que seja afetado, produza afeto, inscreva marcas e deixe alguns vestígios. (LARROSA, 2002).

A palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimental). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova. O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião. A palavra experiência tem o *ex* de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o *ex* de existência. A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. (LARROSA, 2002, p. 25, grifo do autor).

Assim sendo, a avaliação na EI acompanha e testemunha o que acontece com as crianças em suas experiências de aprendizagem. A documentação pedagógica, nessa premissa, emerge como um modo potente e legítimo de testemunho pelas histórias das crianças em seus processos de participar da vida comum e aprender em coletivo que parte da igualdade para aportar na emergência do diferente. Ao abordar a ação de documentar como uma estratégia ética, que testemunha e torna visível o que a escola pensa e faz, valorizamos a escuta e pensamos em um currículo que privilegia a ação docente de avaliar como ação coletiva de refletir, como autoria de adultos e crianças no cotidiano da escola.

Portanto, ao pensar em avaliação na EI, sublinhamos a ideia de docência como uma atitude ética que transparece no gesto narrativo, como escuta e disponibilidade ao *outro*. Afinal, é na docência que adultos e crianças se inventam a si mesmos ao criarem suas maneiras de se relacionar uns com os outros e com o mundo que buscam conhecer, narrando aos que não estão aí suas experiências.

Argumentar em favor da documentação pedagógica, como uma narrativa de acontecimentos que favorece a comunicação de práticas pedagógicas cotidianas, contribui para compreendermos que essa abordagem, ao comunicar propostas e intenções, é capaz de comunicar conceitos como: escuta, respeito, alteridade e, portanto, princípios voltados à ideia de uma educação para a paz. Em todos os níveis, esses princípios são importantes, mas, aqui, quando nos referimos à EI, queremos defender a ideia de uma educação que se sustenta em propostas cotidianas que tenham sentido ao grupo de crianças e que estejam permeados de princípios de estar com o outro, de aprendizagem coletiva no respeito aos saberes de todos.

Por isso, consideramos importante sublinhar a afirmação da alteridade da infância, que, como aponta Larrosa (2006), constitui uma prática educativa que implica incerteza, inquietude e o autoquestionamento. E, sustentada pela experiência de educação como um porvir que não se reduz à reprodução do mesmo, a ação de avaliar narrando o vivido contribui à afirmação do *outro*. Para Larrosa (2006, p. 188, grifo do autor), educar diz respeito ao “modo como as pessoas, as instituições e as sociedades *respondem* à chegada daqueles que nascem”.

Nessa mesma premissa, Rinaldi (2002) argumenta que a documentação pode oferecer às crianças e aos adultos momentos reais de democracia através do diálogo e de um encontro baseado na ética da responsabilidade de estar com o *outro*. Quando fazemos escolhas e as interpretamos, a documentação se torna um modo de narrar a história da criança, uma narrativa de sentidos e significados. Portanto, o intuito de documentar as histórias de vida na EI é o de acompanhar o processo, estar junto, tornando visíveis as aprendizagens que se constituem no espaço coletivo da escola.

Compreender o conceito de avaliação na EI, como ação cotidiana de acompanhar e comunicar percursos vividos entre adultos e crianças nos ajuda na pensar a docência como uma ação coletiva que implica responsabilidade ética, política e, portanto, compromisso com a convivência na paz. Assim, compreendemos o fazer docente como ação capaz de narrar uma pedagogia que afirma a alteridade, que tenha tempo para a experiência do encontro no cotidiano, que escuta e percebe a escola como lugar de encontro de pessoas e de ideias em benefício da coletividade.

Por isso, defendemos aqui uma compreensão de avaliação como ação de comunicação pautada pelo compromisso ético com a paz. Uma ação que apresenta o mundo à criança e a criança ao mundo, testemunhando e tornando visível aos outros aquilo que se pensa e se faz na escola. Portanto, pensamos que a avaliação na EI, na medida em que se faz nesse tempo e lugar de experiências cotidianas de aprender com a documentação pedagógica, torna-se uma ação potencializadora das possibilidades e dos caminhos de autotransformação segundo princípios de uma educação para a paz.

Referências

AZEVEDO, A.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. A documentação da aprendizagem: a voz das crianças. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (Org.). *A escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora, 2008.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Prefácio à edição brasileira. In: STACCIOLI, Gianfranco. *Diário do acolhimento na escola da infância*. Campinas: Autores Associados, 2013.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carles. *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós, 2000.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

FINCO, Daniela; BARBOSA, Maria Carmen Silveira; FARIA, Ana Lúcia Goulard de (Org.). *Campos de experiências na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro*. Campinas, SP: Leitura Crítica, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Bambini*. a abordagem italiana à Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GANDINI, Lella; GOLDBERGER, Jeanne. Duas reflexões sobre a documentação. In: GANDINI, L.; EDWARDS, C. *Bambini: a abordagem italiana à Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p.150-169.

HOYUELOS, A. *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro, 2006.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. Trad. de João Wanderley Geraldi. *Revista Brasileira de Educação*, 2002.

_____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Trad. de Alfredo Veiga-Neto. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Trad. de Cristina Antunes. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezatto (Org.). *Pedagogias(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

RINALDI, C. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

RINALDI, C. Reggio Emilia: a imagem da criança e o ambiente em que ela vive como princípio fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn (Org.). *Bambini: a abordagem italiana à educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. O currículo emergente e o construtivismo social. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 170.

STACCIOLI, Gianfranco. *Diário do acolhimento na Escola da Infância*. Campinas: Autores Associados, 2013.

VALLE, Lilian do. Tecnologia: a educação frente à questão de seu sentido e de seus limites. *Logos: Comunicação e Universidade*, Rio de Janeiro: UERJ, v. 8, n. 1, p. 21-25, 2001. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/logos/article/view/14763/11211>>. Acesso em: 26 out. 2017.

WEFFORT, Madalena Freire. *Observação, registro e reflexão*. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

Educação para a paz: possibilidades de inclusão social

Maristela Pedrini

Reflexões iniciais

“Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor, mas lutamos para que o melhor fosse feito. Não somos quem deveríamos ser, não somos o que iremos ser, mas, graças a Deus, não somos o que éramos”.

(Martin Luther King)

De acordo com o Relatório da Unesco (2001), é necessário promover uma educação intercultural que seja verdadeiramente um fator de coesão e de paz. Para que isso ocorra, os sistemas educativos devem adotar políticas que venham ressignificar o tempo e a lógica escolares que, ao longo da história da escola, se configuraram em mecanismos de marginalização e exclusão sociais mediante o não atendimento voltado às reais necessidades do educando, tendo como consequência a exclusão escolar tanto dos alunos com necessidades especiais como daqueles que apresentam *dificuldades de aprendizagem*. Essa realidade perpetuada através dos tempos vem exigindo uma mudança paradigmática em relação ao aprender e ao ensinar, bem como no que tange à reflexão sobre o papel social da escola:

A educação pode ser um fator de coesão, se procurar ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos humanos, evitando tornar-se um fator de exclusão social.

O respeito pela diversidade e pela especificidade dos indivíduos constitui, de fato, um princípio fundamental que deve levar à proscrição de qualquer forma de ensino estandarizado. Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados, e com razão, de limitar a realização pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. (UNESCO, 2001, p. 54-55).

Partindo desses pressupostos, construímos, na Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante – Guaporé – RS, uma proposta pedagógica diferenciada que tem como pano de fundo de seu Projeto Político-Administrativo e Pedagógico a educação para a paz mediante o engajamento coletivo na promoção de ações pedagógicas transformadoras, voltadas ao

resgate de valores em busca da humanização das relações e da justiça social, tendo como mote educar os alunos para a *FELICIDADANIA* na relação com o meio, com o *outro* e consigo mesmo.

É importante referir que o relato de que trata o presente texto é um recorte de uma realidade vivenciada como docente por um período de 23 anos (1992 a 2015) na referida escola, focalizando uma experiência de muitas aprendizagens, de acolhimento e de encantamento com as múltiplas possibilidades do trabalho pedagógico, fundamentado nas premissas da educação para a paz.

A mudança paradigmática e a reconstrução do currículo escolar em nossa escola tiveram como marco o ano de 2001 quando iniciou-se o projeto de educação para a paz, com a realização de cursos e oficinas voltados à resolução não violenta dos conflitos e à busca de uma cultura de educação para a paz, fundamentada nos princípios do acolhimento ao *outro* na sua diversidade.

Nesse sentido, aponta Guimarães:

A escola, centro de promoção da paz, assume a paz como temática central e unificadora o que levanta a questão da reestruturação do currículo, assumindo explicitamente a educação para a paz e a não violência no coração do mesmo currículo, isto é, no conjunto das vivências praticadas na escola. (2005, p. 329).

As necessidades constatadas no cotidiano e as dificuldades frequentes na práxis docente suscitaram reflexões que permitiram a compreensão de que é pela formação do educador que se mobilizam as mudanças mais substanciais no contexto educacional, assim a decisão do coletivo dos docentes da escola desencadeou um processo de organização da Formação Continuada dos educadores da escola, a partir das necessidades encontradas no cotidiano no trabalho docente. A Formação Continuada dos educadores, formalizada e aprovada no calendário escolar oportunizou importantes mudanças na práxis pedagógica no que se refere ao engajamento coletivo dos educadores e na qualidade da convivência no interior da escola.

A partir do ano 2004 a escola demonstrou a conquista da autonomia em relação à formação pedagógica de seus educadores, pois passou a promover a formação continuada a partir dos desejos, interesses e necessidades dos

professores e sugestões de toda a comunidade escolar. Assim, foi criada a proposta de formação pedagógica da escola com o título *“Curso de Aprimoramento Pedagógico”* que nasceu das demandas dos professores em trabalhar com as questões para as quais se faziam necessárias buscas e soluções de forma coletiva, a partir das vivências no interior da escola.

O movimento encontra eco nas palavras de Guimarães:

Também não é proibido anunciar – ou sonhar – que as escolas brasileiras, nos seus esforços de renovação, incluam a paz e a educação para a paz como um dos seus focos ou centros organizadores, a partir dos quais se reestruturam as vivências escolares. Isso traria várias possibilidades, como redesenhar o imaginário da escola como centro irradiador e núcleo polarizador de ações de paz e não violência; uma escola que, no processo de mudança de uma cultura de violência para uma cultura de paz, seja sinal denso de que outro mundo é possível. (2011, p. 328).

Assim, processo da gestão democrática muitos caminhos foram trilhados em direção à “utopia possível” de reconstrução da escola. A comunidade escolar, de forma coletiva, buscou tornar o espaço pedagógico um lugar para a formação humana, a partir de uma cultura de Educação para a Paz, não enquanto um conceito abstrato e religioso, mas sim, enquanto um conjunto de possibilidades de se reconstruir a convivência e as relações a partir do acolhimento, do respeito, da amorosidade e afeto, envolvendo toda a comunidade escolar, buscando a ampliação da participação das famílias em todos os processos vivenciados no cotidiano da escola, tendo os professores como os principais mediadores “inspiradores” de todo o processo, como frisa Lück

O que a escola precisa fazer, em todas as experiências que realiza, é promover o desenvolvimento de competências significativas do aluno, tendo como foco as necessidades evolutivas que o mesmo enfrenta e enfrentará, em cada estágio de sua vida, que em última instância, demandam que ele aprenda a compreender a vida, a sociedade e a si mesmo inserido nesse contexto e dele participante como influente e influído. (2012, p. 33).

Diante disso, a partir do protagonismo dos professores, como atores do próprio processo de formação, os encontros, as temáticas e os aspectos a fazerem parte do movimento de Formação Continuada passaram a ser

discutidos e avaliados em conjunto e, posteriormente, selecionadas de acordo com a necessidade constatada. É importante destacar que, na referida proposta de formação pedagógica, foram desenvolvidas as seguintes temáticas:

- *No ano letivo de 2004:* I Curso de Aprofundamento Pedagógico – A Prática Educativa: *encantos e exigências* com a abordagem da temática: “Dificuldades de Aprendizagem: novos olhares e possibilidades no espaço de sala de aula”, que contou com palestras para a sensibilização dos educadores sobre como o ser humano aprende numa visão epistemológica, psicológica e social;

- *No ano letivo de 2005:* II Curso de Aprofundamento Pedagógico – A Prática Educativa: *encantos e exigências* com a abordagem da temática: “Direitos Humanos”, que contou com estudos do Estatuto da Criança e do Adolescente, assim como conferências, seminários e oficinas sobre o tema em foco;

- *No ano letivo de 2006:* o III Curso de Aprofundamento Pedagógico – A Prática Educativa: *encantos e exigências*, com foco em “Ressignificando a Avaliação Escolar” abordou o tema avaliação escolar à luz do novo paradigma educacional e contou com a assessoria de docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e da Universidade de Caxias do Sul, cujo aprofundamento contribuiu para melhor compreensão da avaliação como processo;

- *No ano letivo de 2007:* o IV Curso de Aprofundamento Pedagógico – A Prática Educativa: *encantos e exigências*, tendo como foco “Transdisciplinaridade e Educação: a arte de ser antes do saber”; e

- *No ano letivo de 2008,* o planejamento da proposta de formação docente abordou a temática “A Saúde do Educador” numa perspectiva do professor como pessoa e, como tal, necessita de cuidado e atenção.

Dessa forma, a escola procurou investir na formação humana de seus profissionais e de seus alunos contemplando os desafios da educação no novo milênio: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser* (DELORES, 2001), prática essa que foi institucionalizada e desenvolvida, observando essas premissas até o ano de 2010. Destaco que,

nesse período, atuando como docente e sendo parte da equipe de Coordenação Pedagógica da escola, tive o privilégio de todo esse processo, testemunhando que é possível o desenvolvimento de uma proposta que venha atender às necessidades do coletivo da escola e da realidade em que a mesma está inserida.

A busca de concretização de uma prática educativa de educação para a paz, desenvolvida durante uma década, produziu, também, movimentos no sentido de viabilizar a Educação Inclusiva. Assim, a escola ousou na mobilização de uma proposta educacional alicerçada em novo paradigma educacional que proporciona o desenvolvimento humano de forma ética, contribuindo para a formação de seres humanos solidários e felizes, em que cada sujeito é coautor do alcance da proposta político-pedagógica da escola.

Como ação concreta da promoção da Educação Inclusiva, coordenei e elaborei o projeto de implantação da primeira “Sala de Recursos” da escola, autorização concedida pela 7ª Coordenadoria Regional de Educação – Passo Fundo – RS, com funcionamento a partir do ano letivo de 2000, se constituindo em possibilidades de proporcionar o acolhimento às diferenças, pois oportunizou a ressignificação dos processos de aprender e ensinar à luz de nova lógica de escola, na qual o cuidado (BOFF, 1999) com o ser humano e o Planeta seja uma atitude consciente e, ao mesmo tempo, de encantamento pelo *outro* como legítimo *outro*. (MATURANA, 1998). Busquei resgatar as emoções no viver humano, a fim de possibilitar a compreensão de que a escola é um espaço público, lugar de debate, reflexão, diálogo e de construção de identidades e autonomia e, por esse motivo, deve ser uma escola para todos.

Foi com essa crença que, a partir da implantação da primeira “Sala de Recursos” a escola abriu suas portas à inclusão de alunos com necessidades especiais. Objetiva uma educação para todos, buscando possibilidades em meio às dificuldades, sendo uma proposta que queria muito mais do que cumprir uma determinação legal instituída pela LDB 9.394/1996. A “Sala de Recursos” atendia a alunos desde a Educação Infantil ao terceiro ano do Ensino Médio, com uma alta demanda, denotando que deveria haver ampliação dos atendimentos dessa natureza.

De acordo com a legislação e as normas, a “Sala de Recursos” espera oportunizar o atendimento educacional aos alunos com necessidades educativas especiais que, mesmo com suas limitações, potencialidades e interesses, possam construir saberes escolares, valores, habilidades e atitudes de acordo com suas necessidades específicas. Considera que cada indivíduo é único, com personalidade própria e especificidades de desempenho, dotado de um potencial que, convenientemente orientado, pode permitir sua própria realização com um desenvolvimento dentro de seus limites pessoais, e não de padrões impostos socialmente, acreditando na capacidade de uma aprendizagem rica e construtiva. Destacam-se como objetivos específicos da “Sala de Recursos”:

a) promover, aos educandos com necessidades educativas especiais, desenvolvimento físico, cognitivo, moral e social, bem como facilitar-lhes a socialização, como membros ativos e que sejam vistos como sujeitos capazes, produtivos e, principalmente, aptos a aprender a aprender;

b) remover barreiras à aprendizagem pensando no aluno como um ser em contínuo crescimento e desenvolvimento, que vivencia o ensino e a aprendizagem de maneiras diversas, conhecendo as características do processo de aprender e de aprenderiz; e

c) possibilitar o *andar junto*, com todos os componentes curriculares da classe regular, para uma significativa ação e interação com a proposta pedagógica da escola, com observância das capacidades e possibilidades de cada individualidade.

Os valores e atitudes que se pretendia desenvolver com o trabalho diferenciado na “Sala de Recursos” eram o de construir uma imagem positiva do aluno como indivíduo capaz, com respeito próprio traduzido pela confiança em sua capacidade de escolher e realizar seu projeto de vida e adotar, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação, respeito às diferenças entre as pessoas, fundamentadas numa educação para uma cultura de paz, partindo de pressupostos que, como prevê a Constituição Federal de 1988, a educação é um direito de todos, enquanto dever do Estado e da família, contando com a participação da sociedade, independentemente da necessidade, da diferença ou da deficiência como reafirma Mantoan:

Temos a Constituição de 1988 e leis educacionais que apoiam a necessidade de reconstruir a escola brasileira sob novos enfoques educacionais e que conclamam a “uma virada para melhor” de nosso ensino. Há apoio legal suficiente para mudar, mas só temos tido, até agora, muitos entraves nesse sentido. (2006, p. 24).

Diante do exposto, passo a compartilhar algumas reflexões e ações desenvolvidas a partir da atuação como docente na primeira “Sala de Recursos” da Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante, no Município de Guaporé – RS, bem como as conquistas possibilitadas a partir de novo olhar sobre o processo de ensinar e aprender, sob o viés da Educação Inclusiva.

Sala de Recursos: espaço de aprendizagem

Diante da complexidade e diversidade próprias do ser humano, nos deparamos, em sala de aula, com sujeitos em diferentes processos de construção de subjetividades, com possibilidades/limitações e habilidades/aprendizagens específicas. Entretanto, o tempo e a lógica da escola não oportunizam o atendimento voltado às necessidades do educando, surgindo, assim, as chamadas *dificuldades de aprendizagem* que, não raro, causam o insucesso ou a exclusão escolar.

Assim, diante das “queixas” frequentes em relação à não aprendizagem dos alunos e da necessidade de promovermos a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na Rede Regular de Ensino, o trabalho proposto na primeira “Sala de Recursos” da Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante se constituiu num movimento para oportunizar a compreensão de que a mediação pedagógica fundamentada no respeito à diversidade resgata o “desejo” de aprender, bem como a autoestima e o desenvolvimento socioafetivo-cognitivo dos alunos, contribuindo, assim, para a aprendizagem significativa de todos os alunos.

O diagnóstico precoce das dificuldades de aprendizagem é um ponto fundamental para o desenvolvimento de ações que contribuam para sua superação. Considerando que os distúrbios de aprendizagem e outras características evidenciadas pelos alunos dependem de causas múltiplas, um diagnóstico que evidencie a área comprometida e, conseqüentemente, a

escolha da abordagem pedagógica mais indicada para cada aluno, de acordo com o ritmo e a capacidade de cada um, é um importante aliado na busca de encaminhamentos mais apropriados e coerentes a partir da individualidade de cada sujeito em processo de aprendizagem.

Assim, a partir das dificuldades constatadas no espaço de sala de aula, ou no momento da chegada do aluno à escola com diagnóstico ou não, a professora da série regular juntamente com a Coordenação Pedagógica da escola fazia o encaminhamento para atendimento na “Sala de Recursos”, no turno inverso ao da aula regular.

Ao receber o aluno na “Sala de Recursos”, a partir do acolhimento e estabelecimento de vínculos afetivos para o desenvolvimento do trabalho, eram realizadas inúmeras atividades lúdicas visando a socialização e o surgimento de uma relação afetiva para a concretização da proposta pedagógica. Cabe, aqui, referir que a ludicidade se constitui em importante estratégia para a sensibilização e motivação à aprendizagem; nesse sentido, as propostas desenvolvidas na “Sala de Recursos”, sempre partem da dimensão lúdica, sob o olhar do que fundamenta Macedo:

O brincar é fundamental para o nosso desenvolvimento. É a principal atividade das crianças quando não estão dedicadas às suas necessidades de sobrevivência (repouso, alimentação, etc.). Todas as crianças brincam se não estão cansadas, doentes ou impedidas. Brincar é envolvente, interessante e informativo. Envolvente porque coloca a criança em um contexto de interação em que suas atividades físicas e fantasiosas, bem como os objetos que servem de projeção ou suporte delas, fazem parte de um mesmo contínuo topológico. (2005, p. 13-14).

A partir do diálogo constante com a professora da turma regular e com a família, as propostas de intervenção eram elaboradas no sentido de promover a superação das dificuldades evidenciadas, bem como contribuir para que cada aluno possa se desenvolver e se apropriar do conhecimento de forma significativa e prazerosa, respeitando suas limitações e aproveitando suas possibilidades.

O atendimento aos alunos ocorria no turno inverso ao da aula que se constituiu em espaço para o reconhecimento da complexidade e diversidade próprias do ser humano, mobilizando a compreensão de que, em sala de aula, nossos alunos são seres humanos em diferentes processos de construção de

subjetividades, com possibilidades/limitações e habilidades/aprendizagens específicas sendo que a educação para uma cultura de paz permite constatar que é possível a promoção da inclusão de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular de ensino. Nesse sentido, há muito o que fazer nessa caminhada, pois inúmeros são os entraves rumo à sociedade inclusiva, como argumenta Mantoan:

Entre esses entraves estão: a resistência das instituições especializadas a mudanças de qualquer tipo; a neutralização do desafio à inclusão, por meio de políticas públicas que impedem que as escolas se mobilizem para rever suas práticas homogeneizadoras, meritocráticas, condutistas, subordinadas e, em consequência, excludentes; o preconceito, o paternalismo em relação aos grupos socialmente fragilizados, como o das pessoas com deficiência. (2006, p. 24).

A utopia possível

“Se as coisas são inatingíveis...ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas!”

(Mário Quintana)

A proposta aqui descrita foi construída coletivamente, com o engajamento de toda a comunidade escolar e que, por esse motivo, mostrou de forma concreta resultados possíveis no cotidiano escolar, tais como:

- ✓ aproximação da família da escola;
- ✓ a busca da Formação Continuada por parte dos educadores para o aprimoramento dos saberes docentes para lidar com a diversidade e com as ambiguidades do cotidiano escolar;
- ✓ compreensão das causas das dificuldades de aprendizagem por parte dos professores e da família;
- ✓ reconstrução dos conceitos *aprender e ensinar*;
- ✓ reconhecimento das propostas lúdicas como mobilizadoras de aprendizagens prazerosas e significativas;

- ✓ reconhecimento da importância do fazer pedagógico e sua função social para uma escola inclusiva;
- ✓ entendimento da necessidade de o professor ser um constante pesquisador – um contínuo *aprendente*, a fim de recriar espaços pedagógicos que valorizem e respeitem a diversidade/pluralidade dos saberes dos educandos;
- ✓ o reconhecimento do “erro” como etapa de construção de um saber, da apropriação do conhecimento;
- ✓ ressignificação do processo avaliativo;
- ✓ disponibilidade para a troca de ideias, a partilha e a socialização de saberes e experiências entre os professores;
- ✓ melhora da autoestima dos alunos, influenciando na socialização e nos avanços significativos dos mesmos; e
- ✓ ressignificação das relações de convivência no cotidiano escolar, proporcionando a construção de um espaço de aprendizagem com alunos mais felizes e autoconfiantes porque passam a se reconhecer como capazes de aprender, desconstruindo rótulos no grupo do qual fazem parte.

Entendo que os breves relatos aqui apresentados podem se constituir em importantes reflexões e, também, contribuir para a compreensão de que as mudanças tão urgentes e necessárias no sistema educacional são possíveis e necessitam de profissionais com conhecimento, competências e habilidades pedagógicas interdisciplinares. Também entendo que, acima de tudo, acreditem e tenham esperança, pois a educação, fundamentada na lógica da educação para a paz, tem, em sua essência, o educar para a vida, como pontua Assmann,

hoje educar significa realmente salvar vidas. Mas vale a pena salvar vidas para que se mantenham nos níveis mínimos da sobrevivência? A educação certamente pretende mais do que isso. Os sentidos e limites da educação se transformam em questão ético-política, que adquiriu ressonâncias imediatas para dentro da questão mais radical de nosso tempo: a virada imperiosa para uma civilização solidária que assegure não apenas a preservação da espécie humana do Planeta Terra, mas que amplie as possibilidades de uma vida feliz para todos os seres humanos. (2000, p. 245).

Muito embora saiba que a realidade em que se realizou a experiência é muito mais complexa, e que todo o processo vivenciado por uma década promoveu muitos avanços, rupturas e a qualificação das ações pedagógicas no cotidiano da escola, processo, esse, que demandaria a ampliação do presente texto, minha intenção foi compartilhar um pouco das vivências que me fortaleceram como docente na medida em que me possibilitaram ressignificar meus saberes e fazeres para uma prática pedagógica voltada à educação para a paz, vista como possibilidade de formação humana, numa sociedade que clama por mudanças em todas as áreas.

Referências

ASSMANN, H. *Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente*. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOFF, L. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Senado, 1996.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília, DF: Senado, 1990.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *DOU*, 5 de out. de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. *Educação para a paz: sentidos e dilemas*. 2. ed. Caxias do Sul: Educs, 2011.

LÜCK, Heloísa. *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MACEDO, Lino. *Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

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

QUINTANA, Mário. *Espelho mágico*. Porto Alegre: Globo, 1951.

.

Escola e família: por uma cultura de paz

Silvia Letícia Costa Pereira Correia

Tarsis de Carvalho Santos

Introdução

Discutir sobre a paz em momentos de desconstrução e em razão de constantes situações de intolerância parece ser um trabalho “natimorto”, ineficaz ante as principais informações, dados estatísticas que nos assolam no cotidiano do tecido social. Por esse mesmo motivo, é que se torna cada vez mais urgente o trato da temática por todas as áreas, pelo viés da política, da economia ou da cultura (como produção humana do vir-a-ser e/ou estar). Mas como a escola pode ser elemento aglutinador e difusor de práticas que permitam o desenvolvimento de uma cultura de paz? Como dialogar de forma ambígua com diversas violências (física, estrutural, simbólica e psicológica) diante das relações abruptas da contemporaneidade? Tais questões nos mobilizam a pensar numa prática pedagógica enleada aos direitos humanos, pautada pelo cuidado e respeito às diferenças, característica própria do fazer pedagógico.

Dessa forma, este escrito visa a relatar uma experiência formativa, ocorrida na Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha (EMAFR), pertencente à Rede Pública de Ensino da cidade de Salvador – BA, por meio do desenvolvimento de um projeto didático-pedagógico intitulado “Escola e Família: por uma cultura de paz”, que buscou refletir sobre a relação entre o espaço escolar e a comunidade onde a escola está ancorada, trazendo à baila os princípios da cultura de paz, diante dos índices de violência do Bairro da Engomadeira, além de buscar o diálogo a partir do compartilhamento das tarefas do projeto com os familiares dos estudantes.

Assim, dividimos este artigo em dois momentos: o primeiro busca empreender uma discussão teórica acerca das categorias que sustentam a discussão, a saber: espaço escolar, cultura de paz, família. Na segunda parte, fazemos uma discussão de cunho metodológico, ancorada nos pressupostos da pesquisa qualitativa com “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções

peçoais, [...] procurando compreender os comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”. (BIKLEN; BOGDAN, 1994, p. 11-15), apresentando como elemento intercessor, entre a teoria e a prática, a pesquisa aplicada, que tem como princípio a problematização de problemas reais que surgem dos impasses socioeducacionais concretos da realidade que o profissional da educação vive cotidianamente e de outros elementos que demandam um olhar epistêmico, com ênfase na construção de soluções coletivas e demandadas pela realidade escolar, pois evidenciar fatos específicos, pela compreensão de situações localizadas, buscando soluções e propondo alternativas é a perspectiva das pesquisas aplicadas, também denominadas pesquisas de intervenção ou de engajamento; a descrição do lócus de aplicação e os sujeitos participantes; a execução do projeto e seus subprojetos oriundos da própria articulação entre escola, família e comunidade e, concluindo com o olhar e a compreensão dos partícipes sobre a importância da cultura de paz no lugar onde vivem, se relacionam e existem.

Um questionamento à cultura de paz

Pensar a cultura de paz é revisitar a própria história¹ da humanidade, no que consiste à demarcação de territórios, formação das nacionalidades (no sentido macro do Estado-nação), a influências culturais e econômicas que instituem relações inerentes de poder. Nesse sentido, uma das características da segunda metade do século XX, mais precisamente entre 1994 e 1996, está pautada na mobilização mundial para pensar a paz como elemento mobilizador e fundante dos direitos “inalienáveis” humanos. Por conseguinte, no ano 2000, inicia a década “Internacional da Cultura de Paz e Não Violência para as Crianças do Mundo”. No contexto do Brasil, o “Manifesto 2000 – Por uma Cultura de Paz e Não Violência”, amplamente divulgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

¹ O sentido de história atribuído está enleado às práticas e relações dos sujeitos no tempo e no espaço. Não cabe, neste texto, construir um mapeamento sobre o conceito “cultura de paz” no limiar da cronologia histórica da humanidade, mas apenas perceber que o referido conceito sempre esteve presente e mobiliza saberes e práticas à produção de ações para a paz.

Cultura (Unesco), teve o mérito de chamar a atenção para atitudes pontuais e cotidianas, pensadas a partir do contexto, que pessoas comuns podem ter para mudar uma realidade, nesse caso específico, em prol da não violência. Mas, afinal, o que é cultura de paz?

A cultura de paz está intimamente ligada à produção de atos, práticas e produtos, a qual reduza a manifestação de violência, respeitando a diversidade e pluralidade que constituem o humano como sujeito de falta, que está, a todo momento, vivendo conflitos na relação com a diferença. Portanto, pensar em cultura de paz possibilita

uma compreensão dos princípios e o respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade. Implica uma rejeição, individual e coletiva, da violência que tem sido parte integrante de qualquer sociedade, em seus mais variados contextos. (DUPRET, 2002, p. 91).

Estes princípios estão entrelaçados a outros conceitos que, juntos, possibilitam perceber os caminhos “esburacados” para alcançar a paz e/ou a transformação de forma dialógica partindo do macro, nascendo no micro, decompondo os princípios norteadores da cultura de paz em ações concretas, e isso foi desenvolvido em diversos âmbitos e se apresenta de diversas formas, porém os vários acordos assinados em âmbito exterior/global, não compreendem as dinâmicas locais, tornando a paz um processo contínuo e cíclico pautado pelas diversas características dos lugares.

Assim, a ideia de desenvolvimento do senso de compromisso e responsabilidade com a implantação de uma cultura de paz, diante das violências físicas, verbais, simbólicas e institucionais, exige uma mudança que traga os valores, as atitudes e os comportamentos convergentes a uma realidade imediata vivenciada pelos sujeitos, para que, assim, se veja e identifique, no dia a dia, os deveres (cobrados de forma contumaz) e direitos (vilipendiados e esquecidos pelos organismos nacionais e internacionais), pois

o que sentimos, o que pensamos, o como falamos a nós mesmos e aos outros, os nossos sentidos e sentimentos, o que criamos, questionamos e transformamos, o que somos, como pensamos quem somos, tudo isto são momentos do trabalho criativo da realização da pessoa humana no contexto de uma cultura. (BRANDÃO, 2010, p. 14-15).

Desse modo, qual é a importância da cultura de paz para uma grande parcela que não tem seus direitos respeitados? Como falar de paz àqueles que coexistem com a violência? Essas questões permitem nortear e compreender o conceito de cultura de paz em pequenas ações e âmbitos específicos, para que possam ser tratados a partir da educação² como processo formativo e transformativo que brota no individual e compõe a coletividade. Assim, temas como: tolerância, diálogo, justiça, reconciliação e solidariedade passaram a fazer parte da pauta.

Como informa Noleto (2010, p. 11-12), a cultura de paz relaciona-se à uma postura preventiva na qual se observa a tentativa de resolução de conflitos de forma não violenta. Assim, a autora assevera:

É uma cultura baseada em tolerância e solidariedade, que respeita todos os direitos individuais, que assegura e sustenta a liberdade de opinião e que se empenha em prevenir conflitos, resolvendo-os em suas fontes, que englobam novas ameaças não militares para a paz e para a segurança, como a exclusão, a pobreza extrema e a degradação ambiental. A cultura de paz procura resolver os problemas por meio do diálogo, da negociação e da mediação, de forma a tornar a guerra e a violência inviáveis. (2010, p. 11-12, grifo nosso).

Nesse sentido, podemos afirmar que a cultura de paz faz referência a um conjunto de princípios e valores que são consoantes à ideia de construção de um mundo mais justo, digno e harmonioso, sendo que podemos fazer uma relação com os princípios presentes no Manifesto 2000, a saber: *respeitar a vida; rejeitar a violência; ser generoso; ouvir para compreender; preservar o Planeta; e redescobrir a solidariedade*. Pensando a respeito disso, consideramos que existem dois elementos centrais na busca de assegurar valores e atitudes fundamentais: escola e família.

Espaço escolar e a relação entre escola e família

² Nosso olhar estará sempre pautado pela educação como categoria latente a práticas formativas. A educação é o principal elemento dos direitos humanos, pois que institui movimentos a transformação e a ações para a formação cidadã dos sujeitos.

Ao fazermos o exercício de rememorar as principais lembranças da vida, a escola lá estará como principal cenário de alguma dessas histórias, pois, geralmente, grande parte da infância/juventude é vivenciada nesse espaço e, quando atingimos a maturidade suficiente para compreender sua importância, é hora de dizer adeus. Para onde formos carregaremos na memória os reflexos e as marcas da vivência nesse ambiente.

O entendimento de espaço escolar está para além do que as políticas educacionais o classificam, não apenas mais um espaço instituído, mas um lugar de trocas, convívio entre iguais e diferentes, constituído pelo estar (*o ser/sendo*) e o dever do sujeito. A principal característica da escola está envolvida com o sentido maior de materialização dos ideais da educação formal, difundindo conhecimentos históricos da humanidade, preparando crianças, jovens e adultos para a vida cidadã em comunidade.

Pensar o espaço escolar deságua na discussão sobre o processo formativo do ser humano, entendendo-o como um ser inacabado que, sabendo que se encontra na falta/incompletude, busca aprender e se educar. Sobre a escola é preciso olhar e considerá-la como um “sistema sociocultural, um sistema simbólico, constituído por grupos com uma vivência real e relacional de códigos e sistemas de ação”. (CHAVES, 2004, p. 66). Desse modo, a engrenagem social é estruturada na relação e (com)vivência com os sujeitos, ou seja, nas relações interpessoais estabelecidas no dia a dia que o instui e educa.

Nesse sentido, compreendemos a educação para além da formalidade e institucionalização; ou seja, como um processo dinâmico, intenso e contínuo do sujeito em busca de respostas às perguntas sobre sua existência e sua origem, possibilitando uma reflexão sobre si mesmo e sua necessidade de estar sempre em busca de entendimento acerca dos fenômenos que o cercam. Assim, os sujeitos se tornam mediadores das relações entre si e o mundo, por meio da função e das interações arraigadas no lugar. Desse modo, uma questão desafia a nossa compreensão sobre o espaço escolar: *Como a família se relaciona com a escola?*

A relação escola-família, no Brasil, foi influenciada pelo movimento higienista, fazendo com que também a instituição escolar assumisse um papel

de ditar o que era certo ou errado na educação dos sujeitos. Com a inserção da mulher nos meios produtivos, a responsabilidade pela educação dos filhos passou a ser dividida entre essas duas instituições. (SILVEIRA, 2011). Isso fez com que houvesse uma reconfiguração da relação entre escola e família, que passaram a ser corresponsáveis pelo ato de educar.

Entende-se *família* como o grupo socialmente construído, no tempo e no espaço, apresentando diversas formas de constituição e finalidades para mediação entre o sujeito e o mundo. É nesse grupo que vão se constituir as primeiras relações e experiências afetivas, sociais e cognitivas do sujeito, as quais se ampliam em outros ambientes, incluindo a escola. Esse espaço social prioriza a aprendizagem formal, sistematizada, sendo que sua função original permanece, ainda, na transmissão do conhecimento acumulado pela sociedade.

Desse modo, infere-se a necessidade de estabelecimento de uma parceria entre família e escola no momento em que os filhos são matriculados. A partir daí, se estabelece uma espécie de jogo, em que várias estratégias e táticas são construídas e fundadas no universo complexo de crenças, valores, hábitos e costumes que vão se ressignificando no cotidiano. O aluno, ao ingressar na escola nos moldes convencionais, ela passa a compartilhar funções sociais e educacionais com a família, na medida em que esses grupos contribuem e influenciam na formação do futuro cidadão, e os conteúdos curriculares formais se voltam à apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação prioritária com o processo de ensino e aprendizagem sistemático. (REGO, 2013; HECKMAN, 2008).

Assim, supomos que a educação formal e a não formal sejam interdependentes e complementares, visto que a escola e a família materializam saberes pelas práticas cotidianas e se tornam responsáveis pela qualidade das experiências de crianças e adolescente, pois, por meio de planejamento, sistematização e estruturação da aprendizagem para um determinado fim, esses grupos se tornam fundamentais na formação humana e na social dos sujeitos. (ZERBINI, 2007; COELHO JÚNIOR; BORGES-ANDRADE, 2008; PANTOJA; BORGES-ANDRADE, 2004).

Sobre essa relação, os estudos têm abordado, principalmente, a intensidade dos vínculos que os familiares responsáveis estabelecem com o

processo de escolarização dos filhos e os impactos sobre o seu desempenho escolar. (LAHIRE, 1997; PAIXÃO, 2006; PORTES, 2000; LAREAU, 2007). O reconhecimento dessa importância resulta, segundo Campos (2011), num maior interesse na relação escola-família, expandindo e ampliando a discussão educacional em torno da temática e penetrando no interior das instituições escolares.

A produção escolar é composta por diversos elementos: *políticos* (inter-relacional/partidário), *culturais* (produção material e imaterial de um povo), *sociais* (reproduzindo a estrutura que estabelece a sociedade), *técnicos* e *éticos* que, em certa medida, influenciam nas e são influenciadas *pelas* representações de uma ideia formada e pré-moldada sobre o sentido de educar: a reprodução dos conteúdos e valores; a normatização para além da criatividade; e a vigia para além das redes solidárias. Nesse contexto, a família é um dos pilares que consolida a escola como espaço formativo que orienta a ação docente ante os laços comunitários, solidários e arraigados que compõem os costumes dos sujeitos que habitam o entorno da escola.

Assim, a família estará sempre no centro das mobilizações da educação, e não, sobre o conceito *lato* do que seja a ação educativa, mas como intercessora e reafirmadora dos valores, sentidos e perspectivas latentes na transformação e resiliência diante dos (pré-conceitos concebidos no seio da violência e, apesar disso, sobrevivem e anseiam por dias melhores.

A pesquisa aplicada e a Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha: por uma cultura de não violência

A pesquisa em educação segue um movimento de romper com os muros da universidade, dialogando com problemas reais, estruturais e que implicam, diretamente, os processos educacionais e sociais. Assim, a pesquisa aplicada visa à intervenção, à prática, à aplicabilidade. Acredita-se numa “pesquisa viva”, que se faz no ato de pesquisar, que utiliza o método como referência, como uma bússola norteadora. Toda pesquisa, realizada na instância da prática e aplicação, segue os cânones que regem a cientificidade, porém traz a transformação como estado visceral de execução, como preconiza Gatti quando indica que

a compreensão de que não há método sem algum tipo de teorização ou sem pelo menos uma perspectiva de hipóteses é fundamental. [...] Nem sempre se trabalha com uma teoria bem-estruturada, mas trabalha-se a partir de um certo modo de encarar determinado fenômeno, ou contra uma determinada posição teórica, mas sempre estamos partindo de alguma ideia preliminar [...]. Cria-se na ambiência de uma tradição de pesquisa certos modos de olhar os eventos que interessam aos estudos em determinada área. [...] Sem reflexão e auto-reflexão sobre o ato de conhecer, as formas de ver e colocar problemas, a maneira de tentar abordá-los, sem crítica e auto-crítica não há pesquisa. **Porque pesquisar é avançar fronteiras, é transformar conhecimentos e não fabricar análises segundo determinados formatos. Balizas, sim, consistência, sim, plausibilidades, sim, aprisionamento do real em dogmas, não.** (2010, p. 13, grifo nosso).

Para que a pesquisa aplicada aconteça, é necessária a compreensão do pesquisador que ele pertence ao contexto a ser estudado, como parte do processo de investigar, sem desprezar a colaboração, a solidariedade e a escuta sensível daqueles que compõem o seu objeto de estudo. Assim, tendo como base um referencial teórico, associado a uma demanda específica, o pesquisador, dialogicamente, com os partícipes da pesquisa, seus saberes e anseios, desenvolve, ao longo da trajetória do estudo, uma proposta de intervenção, de maneira autêntica e específica. A pesquisa aplicada envolve uma imersão na problemática, no contexto específico e reflete o engajamento indispensável ao pesquisador. Engajar-se é imergir no *lócus* de pesquisa, atentando-se à problemática, ao grupo de sujeitos, aos saberes empíricos, às limitações do contexto. É vivenciar desde as angústias até os anseios dos atores sociais.

Nesse viés, a pesquisa aplicada tem íntima relação com a proposta de um Mestrado Profissional. Ela se caracteriza, *grosso modo*, por gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, analisando as problemáticas locais em contextos específicos, analisando a experiência do próprio pesquisador, ou via adoção de metodologias em que o pesquisador desenvolve os trabalhos em colaboração com os participantes. Assim,

essas novas modalidades de investigação suscitam o questionamento dos instrumentais teórico-metodológicos disponíveis e dos parâmetros usuais para o julgamento da qualidade do trabalho científico. Extrapolam o campo da educação, encorajando o diálogo entre especialistas de

diferentes áreas do conhecimento, com diferentes bagagens de experiência e diferentes graus de inserção na prática profissional. (ANDRÉ, 2006, p. 5).

Engajar-se é imergir no lócus de pesquisa, atentando à problemática, ao grupo de sujeitos, aos saberes empíricos e às limitações do contexto. É nesse processo de engajamento que o pesquisador desenvolve a escuta sensível, busca o entendimento do contexto, percorrendo sobre possíveis rearranjos, intervenções: ações criativas, que possibilitam o entrelaçamento de fatos, dados e significados, promovendo ressignificações.

Importante é ressaltar que os princípios da pesquisa aplicada nos permitiu perceber o desenvolvimento do projeto didático-pedagógico objetivando melhorar, substancialmente, a relação dos discentes, docentes e habitantes da comunidade no que se refere ao respeito mútuo entre si, pautado pela diversidade e as articulações educacionais na Educação Básica contemporânea.

O projeto “Escola e Família: Por uma Cultura de Paz”

A Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha (Figura 1) está localizada num bairro periférico da cidade de Salvador – BA: A Engomadeira: bairro de origem popular, povoado e desordenadamente urbanizado, que concentra problemas característicos e comumente presentes nas grandes cidades brasileiras, como a garantia de condições mínimas e essenciais, a exemplo de saneamento precário, ausência de praças, parques, centros culturais e esportivos, além de ser um bairro que apresenta indicadores de pobreza, desemprego, violência, tráfico de drogas, entre outros.

Figura 1 – Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha



Fonte: Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha (2016).

Apesar de esses elementos traduzirem a desigualdade social existente, acreditamos que são as vivências e as relações estabelecidas por seus habitantes, cotidianamente, que o tornam um espaço para além da concepção física, possibilitando a valorização do lugar, constituindo laços de pertença entre seus habitantes. Nesse sentido, destacamos o papel da instituição escolar na potencialização de ações que poderão convergir para que esse sentimento seja ampliado.

Dessa maneira, juntamente com os professores e partindo de experiência havida no Bairro da Engomadeira, foram estabelecidos quatro eixos temáticos para o trabalho no ano letivo de 2016, relativos a temáticas sobre violência, meio ambiente, ancestralidade e identidade relacionadas por sua vez, a uma proposta maior que foi o projeto “Entre Ruas e Ladeiras, Engomadeira Sou EU!”.³

Sendo assim, a Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha desenvolveu a temática denominada “Escola e Família por uma Cultura de Paz”, sendo norteado pela seguinte situação-problema: *O que podemos fazer para promover a cultura de paz? Que atitudes podemos ter para colaborar com a promoção de uma cultura de paz?* O desafio maior foi o de refletir com os alunos sobre os princípios de uma cultura de paz, adotando práticas e uma

³ Projeto sobre a história e memória do bairro e da escola, que contou com a participação de professores, alunos, funcionários e comunidade externa à escola, resultando na produção de um portfólio que reúne histórias, entrevistas, textos dos alunos, fotos, pistas pedagógicas, entre outros, constituindo-se em um material rico de registro e sistematização de ideias e relatos de pessoas que produziram e produzem o espaço do Bairro da Engomadeira.

postura condizente com os princípios de respeito à vida, rejeição da violência, generosidade, compreensão, preservação e solidariedade. O Quadro 1 mostra alguns elementos do projeto didático.

Quadro 1 – Projeto didático: Escola e Família, por uma Cultura de Paz

SITUAÇÃO-PROBLEMA
<p>Todos nós devemos estar comprometidos com a superação de situações de violência, que vem causando certo desconforto entre as pessoas, comprometendo uma atitude colaborativa entre os pares. Esse posicionamento de rejeição à violência, em todos os seus aspectos, deve ser reforçado pelas práticas dos atores sociais que vivem e se organizam em um dado espaço geográfico. Portanto, pessoas, culturas, história, modo de vida e também seus problemas são partes de uma análise socioespacial importante para identificar, interpretar e planejar ações que permitam uma melhor qualidade de vida às pessoas, que devem igualmente buscar viver em constante harmonia com o <i>outro</i> e com o meio onde vivem. Nessa perspectiva, busca-se questionar: 1. O que podemos fazer para promover a cultura de paz? 2. Que atitudes podemos ter para colaborar com a promoção de uma cultura de paz?</p>
DESAFIO
<p>Refletir com os alunos sobre os princípios de uma cultura de paz, adotando práticas e uma postura condizente com os princípios de respeito à vida, rejeição da violência, generosidade, compreensão, preservação e solidariedade.</p>
OBJETIVO GERAL
<p>Disseminar os princípios da cultura de paz entre os alunos, compartilhando essa tarefa e esse compromisso com as famílias.</p>
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:
<ol style="list-style-type: none"> 1. Analisar situações de promoção de paz; 2. Identificar atitudes que impedem uma vivência harmoniosa; 3. Compreender a necessidade de estar bem e fazer o bem como forma de melhorar a sociedade; 4. Comprometer-se com a realização de ações concretas que resultem na melhoria da qualidade de vida das pessoas no Planeta.
CONTEÚDOS

História do bairro; localização; organização socioespacial; formas de ocupação; acessibilidade e mobilidade intra e extrabairro; questões ambientais, lugares de frequência da comunidade e a organização social e política; Percursos e trajetos; pontos de referência; aspectos da geografia física e humana; formas geométricas; práticas culturais e permanências histórico-culturais, etc.

CAMPOS E LINHAS DE ABORDAGEM

ANTROPOLOGIA: Pluralidade cultural (conhecimento da história e da forma de viver dos povos, diferenças culturais e étnicas); **FILOSOFIA:** Ética (respeito às diferenças, direitos e deveres dos cidadãos); **MATEMÁTICA:** (linha do tempo); **LÍNGUA PORTUGUESA:** Gramática e linguística social (leitura, análise e interpretação de textos, organização, redação e produção de texto); **ARTE:** Estética (análise do belo e do feio na configuração do bairro, produção de desenhos e fotos, etc.), **GEOGRAFIA:** Análise, interpretação e planejamento do espaço geográfico (o lugar, o território e a paisagem pelo bairro, a identidade do lugar, o processo de ocupação e organização do bairro na cidade de Salvador, a análise socioambiental); **HISTÓRIA:** As práticas socioespaciais no aspecto temporal (desenvolvimento de práticas culturais no tempo/espaço: o modo de vida, a cultura, a organização política e social, etc.); **CIÊNCIAS NATURAIS:** o ecossistema do bairro, as questões ambientais e sua relação com a saúde da comunidade.

Fonte: Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha – 2016.

O quadro acima apresenta, apenas, um recorte da proposta de trabalho com a temática, em que foram desenvolvidas diversas atividades que retrataram a paz na cidade, a paz na família, no bairro, entre os seres humanos, a paz “em mim”, a paz entre as religiões, etc. Envolveu alunos do 1º ao 5º anos de escolarização, além de alunos da Educação de Jovens e Adultos – do Estágio I ao IV, da unidade escolar.

O desenvolvimento do projeto contou com diversas atividades, culminando com a confecção do *Livro da paz*, por sala, com exposição no pátio da escola, aberto à visitação das comunidades escolar e local.

Figura 2 – Livro da paz: exposição no pátio da escola



Fonte: Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha – 2016.

Figura 3 – Livro da paz: algumas produções



Fonte: Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha – 2016.

Na tentativa de compreender a importância da cultura de paz no cotidiano dos discentes, professores e familiares e na escola, em sua dimensão prática, realizamos breves questionamentos às pessoas que participaram do projeto. Nesse quesito, foram elaboradas questões, algumas objetivas no que concerne a dados específicos e outras abertas, com o propósito de entender os impactos da cultura de paz na Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha.

União das vozes que pedem paz

No desenvolvimento do projeto na escola, muitas pessoas expressaram a importância da temática, sobretudo porque, no bairro, não existe alternativa de projetos esportivos e culturais, desenvolvidos pelo Poder Público e que sejam abertos à comunidade, sendo a escola o único local adequado para que isso aconteça. Assim, escolhemos uma aluna do quarto ano de escolarização, correspondente ao Fundamental I, uma professora do quadro efetivo e um familiar que pertence à comunidade para responder a um questionário que revela o olhar deles sobre a cultura de paz na escola. Ao serem questionados sobre a violência no Bairro da Engomadeira, os participantes do projeto afirmaram:

“Aqui na Engomadeira tem violência lá pelo final de linha, porém na rua direta não acontece muita coisa, fico com medo por que não sei como reagir, fico em casa. Meus pais não permitem que eu saia sozinha”. (aluna).

“Referente à violência do bairro, sempre buscamos mostrar o melhor do bairro, tentando romper a ideia do lugar como bairro de bandido, pois temos muitas histórias e cultura dá pra conhecer e fazer correlação com os conteúdos pedagógicos”. (professora).

“Sobre a violência aqui no bairro é algo que tentamos não passar para os nossos filhos, pois somos muito mais que isso. Infelizmente o tráfico é algo que está em todos os lugares, por que apenas a Engomadeira é bairro de ladrão? Tenho que mostrar que estamos aqui, mas não somos isso que dizem”. (familiar, moradora do bairro).

As devolutivas dos entrevistados apresentam como ponto de análise a violência como algo distante, mesmo fazendo parte do contexto, não compreendendo o choque e/ou a recusa à diferença, a construção de valores arraigados e difundidos mediante a tradição e materializados no espaço escolar. Percebemos, na assertiva da professora, a preocupação de correlacionar os conteúdos oficiais pedagógicos à realidade do aluno, em face de uma narrativa discriminatória, mas que faz parte do cotidiano dos moradores da comunidade, que convivem e sofrem, mas que estão pouco implicados no entendimento e na construção de uma ação contra-hegemônica à violência.

Continuando a entrevista, tentamos mapear a questão da violência no âmbito da escola, como ela ocorre e como eles lidam de forma a contorná-la, sem embate e agressão entre professores, alunos e familiares. Assim, questionamos como eles percebiam a violência na Escola Álvaro da Franca Rocha. Os entrevistados revelaram:

“Na escola alguns colegas não respeitam a professora. Ficam conversando, xingando e não fazem as atividades. Muitas vezes os meninos brincam de bater, que acabam em brigas, exigindo que a professora chame a diretora ou os pais. Isso é muito ruim, pois não consigo entender nada e às vezes sobra para quem não está no meio”. (aluna).

“O que me chama atenção da violência na escola é a questão de não reconhecerem os limites e isto está muito relacionado à educação familiar. Tudo começa pela indisciplina e pela redução da autoridade do professor. Muitas vezes os pais não gostam de serem chamados atenção pelo comportamento de seu filho, atribuindo ao professor a responsabilidade de educá-lo. Fui formada para mediar processos de aprendizagem, não para domesticar filhos dos outros”. (professora).

“Sobre a violência na escola, percebo que os professores tentam preservar a integridade física das crianças, mas sei que muitos meninas e meninos agem de forma diferente longe do olhar dos pais. Sempre oriento ao meu filho, informar a professora alguma coisa e caso não resolver entrar em contato com a diretora, se ambas não resolve, aí vou lá tentar defender o meu filho, pois não o crio para apanhar dos outros”. (familiar, moradora do bairro).

Nesses fragmentos, percebemos uma *catarse* referente ao espaço escolar e aos diversos entendimentos de sua função, esbarrando naquilo que o sujeito pensa que deveria ser, pautado pelo campo simbólico e subjetivo do ser, o que contrasta com a realidade que é apresentada. O olhar da aluna entrevistada mostra a violência como “brincadeira de bater”, sem conceber que é um estado de agressão, de atos violentos que destoam de outras reações hostis, permitindo uma “frustração (inevitável quando não podemos viver sob o princípio único do prazer), levando à angústia e à agressividade”. (CHARLOT, 2002, p. 436). Observamos que, nessa questão, o papel do professor é questionado, determinando-o como um “guardião” a zelar pelo bem comum dos sujeitos, mas que, em sua prática, afirma que foi formado para “mediar processos de aprendizagem”. Nesse sentido, percebemos uma

lacuna no processo formativo, não de conteúdo, mas como fenômeno que o profissional da educação poderá encontrar em seu campo de atuação, no sentido de educar os jovens que convivem e dialogam com a violência, que desenvolvem agressividade, tornando incapaz p ato de intervir de forma preventiva em relação a esses fenômenos sociais em sala de aula.

Sobre o fragmento da familiar, é necessário que os familiares compreendam que é função deles, como instituição, de educar e garantir os direitos humanos a nossas crianças, como preconiza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que reza:

Art. 4º – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990, p. 1).

Relegar a uma instituição a responsabilidade de promover educação, como direito inalienável do servir é se esquivar da missão de contribuir para a formação qualitativa das crianças. A “carga” deve ser distribuída entre professores e familiares, porém a importância de pensar a cultura de paz no espaço da escola. Deve ser uma precaução de todos, sendo que as crianças têm as garantias: prioridade de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas; e destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas à proteção da infância e da juventude.

A propósito da ação pedagógica “Escola e Família: Por uma Cultura de Paz”, desenvolvido na Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha, perguntamos o que os entrevistados acharam do evento e como esse pode ajudar na promoção da paz na escola e no bairro da Engomadeira. Os entrevistados responderam:

“Gostei muito de fazer os cartazes, faixas, desenhar e mostrar às pessoas que moram na minha rua. Acho que as pessoas vão pensar melhor sobre respeitar, não jogar lixo, não pixar, riscar as paredes, cuidar daquilo que é nosso, para vivermos bem”. (aluna).

“Desenvolver o projeto foi muito bom, pois os estudantes se envolveram, trouxeram elementos de sua rua, trazendo verdade, fragmentos do seu dia-a-dia, inclusive a violência, pois ela existe no lado de fora. Tentamos mostrar que ante os problemas do tráfico de drogas, da falta de saneamento básico, da falta de posto de saúde, temos presente em nós o desrespeito, o vandalismo, a agressão frente ao diálogo que pertence à “violência” na escola. Acho que este é o primeiro movimento: trazer o bairro a se reconhecer, na produção dos alunos e as crianças ‘convidando’ a pensar a cultura de paz a partir da escola, e aos poucos vamos atingindo os objetivos”. (professora).

“Esta feira foi muito bom, percebi meu filho mais empolgado, trabalhando em casa, reunindo material reciclável para poder montar as peças a serem expostas. Acredito que estas atividades precisam ter mais vezes, trazendo a comunidade para escola, pra ver que temos muita coisa boa entre nós”. (familiar, moradora do bairro).

As falas sobre a execução do projeto sintetizam o espírito da ação, uma fala sincera que mostra que uma ação didático-pedagógica mobiliza e cria sementes, partindo dos conhecimentos prévios que advêm do saber, do viver, do estar. Nesse sentido, a ideia de cultura de paz é sempre estimulada, a partir da ação e deságua na relação dos estudantes com a escola, e essa com a comunidade, se instituindo como patrimônio *do/no* lugar.

Considerações finais

Os princípios da cultura de paz na Escola Municipal Álvaro da Franca Rocha é um tema que está em constante discussão pela própria característica do lugar e comunidade onde a escola está ancorada. Necessariamente, as ações de valorização do espaço escolar e a identidade dos discentes não estão intimamente imbricadas com questões pedagógicas, mas com questões de estrutura social e falta de assistência básica.

Ao que corresponde à família, a escola acolhe e conta com a presença dela, porém ainda há um distanciamento no que concerne ao acompanhamento e a orientações educacionais. Sobre a disciplina, a família é uma grande aliada da escola, pois ratifica e apoia, dividindo a função de educar, orientar e prevenir.

Compreendemos que alunos, professores e sujeitos que compõem a comunidade da Engomadeira possuem uma relação com a escola, e a

identificam como sujeitos que compõem aquele espaço. A feira se apresenta como um espelho que a revela como “polpa” existencial. Sem eles nada existe, evidenciando a necessidade de cuidar, preservar e valorizar como produção inerente ao existir.

Nesse sentido, o conjunto socioespacial que compõe o Bairro da Engomadeira fornece conhecimentos e saberes que vêm da existência, da essência do ser, de se relacionar e de viver. Esses elementos estão para além dos critérios violentos que os discriminam, pois tudo o que ocorre nesse bairro não foge da realidade dos grandes centros urbanos espalhados no território brasileiro. Essas caracterizações violentas, definem os que aqui habitam, e compõem um estado constante de violência, fazendo com que eles não se reconheçam e não extrapolem as linhas demarcadas pelo Estado.

Por isso, a execução do projeto pedagógico “Escola e Família: Por uma Cultura de Paz”, por meio de práticas pedagógicas instituídas pelos professores, deve ser revista no dia a dia da criança, geralmente chamado de conhecimento do senso comum, que sejam reelaborados e transformados em conhecimento escolar pelo sentido que esses despertam. Isso porque, falar sem vivenciar é um grito uníssono ao nada, ao vazio que não promove ação nenhuma, apenas de afastamento.

Por fim, pode-se afirmar que a história do bairro, a memória dos moradores, o cotidiano dos estudantes no lugar e na comunidade em que a escola está inserida, apresentam enorme potencial para o desenvolvimento de atividades pedagógicas com os alunos, considerando as características do bairro e a instituição da cultura de paz.

Referências

- ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: desafios contemporâneos*. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/pea/article/view/30008/31895>>. Acesso em: 20 abr. 2014.
- BIKLEN, Sari Knopp; BOGDAN, Roberto C. *Investigação qualitativa em educação*. Trad. de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Cidade do Porto – Portugal: Porto, 1994.
- BRANDÃO, Carlos R. In: SOUZA, Ana Inês et al. (Org.) *Paulo Freire: vida e obra*. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p. 14-15.
- BRASIL. Câmara dos deputados. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. *DOU*, 16 de jul. de 1990. Brasília – DF: Eca, 1990.

- CHAVES, I. E. M. B. A formação do professor e a violência nas escolas: entre o poder e a potência. In: TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosári Silveira (Org.). *Entre grades e cadeados: a violência na escola*. Niterói: Intertexto, 2004. p. 66.
- COELHO JÚNIOR, F. A.; BORGES-ANDRADE, J. E. Uso do conceito de aprendizagem em estudos relacionados ao trabalho e organizações. *Paidéia*, v. 18, n. 40, p. 221-234, 2008.
- CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, jul./dez. 2002. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/soc/n8/a8a16>.
- DUPRET, L. Cultura de paz para ações socioeducativas: desafios à escola contemporânea. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 91-96, 2002.
- GATTI, Bernadete. *Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais*. 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2010/02/07.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2014.
- HECKMAN, J. J. Schools, skills, and synapses. *Economic inquiry*, v. 46, n. 3, p. 289-324, 2008.
- LAHIRE, B. *O sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997.
- LAREAU, Annette. A desigualdade invisível: o papel da classe social na criação dos filhos em famílias negras e brancas. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 13-82, dez. 2007.
- MANIFESTO 2000. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br>>. Acesso em: 19 ago. 2016.
- NOLETO, Marlova Jovchelovitch. A construção da cultura de paz: dez anos de história In: _____. *Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo*. Brasília: Unesco; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. p. 11-36.
- PAIXÃO, L. P. Compreendendo a escola na perspectiva das famílias. In: MÜLLER, M. L. R.; PAIXÃO, L. P. *Educação, diferenças e desigualdades*. Cuiabá: Ed. da FMT, 2006. p. 57-81.
- PANTOJA, Maria Júlia; BORGES-ANDRADE, Jairo Eduardo. Contribuições teóricas e metodológicas da abordagem multinível para o estudo da aprendizagem e sua transferência nas organizações. *Rev. adm. contemp.* Curitiba, v. 8, n. 4, out./dez.. 2004.
- PORTES, E. A. O trabalho escolar das famílias populares. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. *Família e escola: trajetórias de escolarização em camadas médias e populares*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 61-80.
- REGO, T. C. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga. A relação família-escola: uma parceria possível? In: WAGNER, Adriana et al. (Org.). *Desafios psicossociais da família contemporânea: pesquisas e reflexões*. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 181-190.
- ZERBINI, T. Avaliação da transferência de treinamento em curso a distância. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.



Justiça Restaurativa na esfera educacional: uma alternativa à resolução de conflitos

Sheirla Maria Lazzarotto Gallina
Maristela Pedrini

Introdução

O atual contexto social em que se encontra o nosso país preocupa e justifica a importância de políticas públicas e de justiça voltadas à resolução de conflitos e de pacificação.

O *deficit* atual que se marca a Justiça Criminal traz à tona diversos estudos em busca de novas alternativas que tornem mais eficaz a resolução desse conflito, reparando os danos e as agressões causados da forma mais conciliatória possível.

Diante do exposto, o presente trabalho tem por objetivo descrever e avaliar a atuação da Justiça Restaurativa como instrumento de resolução de conflitos na esfera educacional, tendo em vista a crise das relações no cotidiano das escolas. Nessa perspectiva, distinta do modelo tradicional, exposto e imposto pela Justiça Penal atual, em parceria com a educação, vislumbram-se novos horizontes e o questionamento de que é possível empregar a Justiça Restaurativa como método de pacificação das demandas produzidas na conjuntura escolar.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento do presente trabalho apoiou-se no paradigma construtivista em abordagem descritiva e estudo de caso para validação dos estudos teóricos. Os dados foram coletados por meio de pesquisa bibliográfica e entrevistas semiestruturadas aplicadas a profissionais que atuam em três diferentes instituições que adotam a prática restaurativa na resolução de problemas. Os dados foram estudados por meio da análise de conteúdo. (ENGERS, 1987).

A partir do estudo, foi elaborado o presente texto que tem como finalidade publicizar tanto os aspectos legais e contributos teóricos, como também, relatos de que a prática da Justiça Restaurativa nas escolas se constitui em possibilidade de intervenção à resolução de conflitos caracterizados como indisciplina e/ou atos infracionais, através de um

processo colaborativo entre os envolvidos, promovendo a cultura de paz e a solução de outras dimensões de problemas que não apenas objetivem a busca por punições, resgatando o diálogo e a possibilidade de reconstrução das relações na convivência.

Justiça Restaurativa

Em funcionamento, há cerca de dez anos, no Brasil, a prática da Justiça Restaurativa tem se expandido pelo País. Conhecida como uma técnica de solução de conflitos que prima pela criatividade e sensibilidade na escuta das vítimas e dos ofensores, a prática tem iniciativas cada vez mais diversificadas e já coleciona resultados positivos.

Para se compreender o que é Justiça Restaurativa, é preciso partir da premissa epistemológica de que se está falando de novo olhar sobre o crime, conforme cita Pinto:

A Justiça Restaurativa tem sido assim definida como uma forma alternativa e diferente do sistema tradicional de Justiça Criminal, abordando a questão criminal a partir da perspectiva de que o crime é uma violação nas relações entre as pessoas, e que, por causar um mal à vítima, à comunidade e ao próprio autor do delito, todos esses protagonistas devem se envolver num processo de restauração de um trauma individual e social. (2007, p. 9).

Para Pinto (2005) a Justiça Restaurativa baseia-se num procedimento de consenso, em que a vítima e o infrator, e, quando apropriado, outras pessoas ou membros da comunidade afetados pelo crime, como sujeitos centrais, participam coletiva e ativamente na construção de soluções para a cura das feridas, dos traumas e das perdas causados pelo crime. Ou seja, trata-se de um processo estritamente voluntário, relativamente informal, sem o peso e o ritual solene do cenário judiciário, onde há a intervenção de um ou mais mediadores ou facilitadores. Podem ser utilizadas técnicas de mediação, conciliação e transação para se alcançar o resultado restaurativo. (PINTO, 2005).

De acordo com Brancher et al. (2008), os objetivos da Justiça Restaurativa são transcender dinâmicas de culpa, vingança e

desempoderamento; conectar pessoas além de rótulos de vítima, ofensor e testemunha e desenvolver ações construtivas que beneficiem todos.

Uma das estratégias da Justiça Restaurativa é a realização dos Círculos Restaurativos. Esses são aplicados na Justiça Restaurativa, como uma forma de oferecer oportunidade à resolução dos conflitos. Segundo Brancher et al. (2008), o círculo faz aflorar e mobilizar conteúdos afetivos, já que lida com situações difíceis e dolorosas aos participantes. Por isso, é fundamental que o coordenador (monitor) esteja identificado com a proposta e tenha uma compreensão razoável tanto da essência quanto da forma do processo.

Ainda, conforme Brancher et al. (2008), essa coordenação deve ser orientada por um roteiro de passos, que servirá para reforçar a autoconfiança, preservar os valores restaurativos essenciais e oferecer maior segurança aos participantes.

Grossi et al. (2007) citam que o processo de implementação da Justiça Restaurativa na escola se dá em três fases: o Pré-Círculo Restaurativo; o Círculo Restaurativo e, por fim, o Pós-Círculo Restaurativo, sendo que, em todas as fases, ocorre o monitoramento por profissionais capacitados que irão facilitar o diálogo.

No Pré-Círculo, os profissionais convidam o autor e o receptor do ato infracional para um encontro, separadamente, para reconhecerem, se apropriarem do fato ocorrido, elaborando um resumo sobre ele. Nessa fase, são definidos os integrantes do círculo, que participarão espontaneamente, a convite do autor ou do receptor. (BARONI, 2011). O resumo dos fatos deve conter data, local, envolvidos e testemunhas. Serve para evitar divergências ao longo do procedimento sobre como os fatos aconteceram. (BRANCHER et al., 2008).

O Círculo é a fase em que ocorre o encontro formal dos envolvidos no ato infracional, juntamente com os convidados. O coordenador deve acolher os participantes, organizados em círculos, solicitando que os mesmos se apresentem. Deve-se ter um cuidado especial com o acolhimento da vítima, pois ela se encontra fragilizada pelas consequências do fato, e o encontro pode não ser uma situação muito agradável para ela. (BRANCHER et al., 2008).

Esta parte inicia com foco na vítima, que expõe seus sentimentos e suas necessidades atuais diante dos fatos. Após, é dado foco ao ofensor, que

também fala sobre suas necessidades. Então, se parte para o foco nos fatos ocorridos e, por fim, se entra na questão do acordo. Os resultados do círculo devem ser comunicados pelo coordenador à pessoa responsável (juiz, diretor, técnico, etc.) pelo encaminhamento do caso ao procedimento restaurativo. (BRANCHER et al., 2008).

E o Pós-Círculo é a fase que abrange a verificação do cumprimento do acordo, a documentação e a comunicação dos resultados. Se o acordo não for cumprido, deve-se fazer uma análise, buscando outras soluções possíveis como a realização de novo círculo restaurativo, ou um círculo familiar, ou ainda, partir-se para encaminhamentos convencionais. (BRANCHER et al., 2008).

A Justiça Restaurativa na resolução de conflitos no ambiente escolar

Segundo Chauí (1999), a violência tem sido constante no Brasil e, conseqüentemente, também em nossas escolas, sendo resultado de um sistema político e econômico injusto, das desigualdades sociais, do esvaziamento de conteúdos éticos nas relações sociais, de desrespeito às diferenças culturais, da influência dos meios de comunicação, entre outras formas.

Ainda refere a mesma autora que o modelo econômico, político, social e cultural implantado no Brasil não pode garantir a existência de uma sociedade justa, igualitária, fraterna e humana. A maioria das pessoas é tratada de forma desigual, não tendo sequer seus direitos individuais respeitados.

Cada vez mais frequente, é possível acompanhar pelos noticiários, manchetes que mostram a violência nas instituições escolares, provocando perplexidade e tristeza ao ver que os autores desses crimes são os próprios adolescentes da comunidade escolar.

A violência nas escolas tem se constituído num fenômeno que atinge a juventude de todas as classes sociais; uma realidade que também invade os muros das escolas brasileiras exigindo ações do Poder Público e da sociedade, através do envolvimento comunitário. As pessoas estão perdendo

a confiança na instituição *escola* como sendo um local seguro, onde estudar é sinônimo de direito humano, de crescimento e desenvolvimento, de produção de cultura e de conhecimentos.

A reversão das práticas e do discurso em relação à violência em geral coloca-se como um dos maiores desafios da sociedade brasileira.

Destaca, ainda, Chauí (1999) que a escola pode contribuir com esse processo ao introduzir, em seu cotidiano, discussões sobre todas as formas de violência e de programas que desrespeitam as pessoas e sua capacidade de se indignar ante qualquer injustiça, desenvolvendo, fundamentalmente, sua capacidade de análise crítica da informação.

Dentro da escola há uma sequência de tramitações a serem adotadas quando acontecem fatos que não condizem com a realidade escolar, porém, quando tais tramitações escolares já tiverem sido aplicadas e não surtiram o efeito desejado, opta-se pela Justiça Restaurativa, da qual falaremos a seguir, que é uma abordagem colaborativa e pacificadora para a resolução de conflitos, podendo ser aplicada em uma variedade de situações. Mesmo sendo um método recente, tem sido adotado gradativamente, nas escolas brasileiras.

Faz-se necessário ter clareza sobre seus objetivos e aplicações para obter os resultados desejados, além de o tempo de resolução ser mais rápido do que as demais instâncias judiciais.

Segundo Ceccon (2009), uma escola restaurativa deve servir a todos e à comunidade. Os princípios restaurativos são os que guiam como vivemos e como devemos conviver em sociedade, e isso se aplica às escolas.

Chauí (1999) cita, ainda, que é necessário registrar que a responsabilização do adolescente é por suas escolhas, e que, danos como lesão corporal, ameaças, pequenos furtos, danos ao patrimônio devem ser tratados com medidas pedagógicas, pois a escola, atualmente, tem responsabilidades que vão além do ensino e aprendizagem, e o adolescente infrator deve ser punido e/ou auxiliado no contexto em que está inserido, arcando com a responsabilização por suas escolhas. Para a autora em foco, o êxito das intervenções, dentro do ambiente escolar, está ligado a ações políticas e éticas e a um compromisso que a escola tem para com a comunidade no qual está inserida e os alunos.

A experiência da Rede Municipal de Ensino da cidade de Bento Gonçalves – RS

Diante desse contexto, os relatos que seguem focalizam a experiência realizada na cidade de Bento Gonçalves, localizada na Serra gaúcha, Estado do Rio Grande do Sul e que corrobora a ideia de que a prática da Justiça Restaurativa contribui para a resolução de conflitos de forma não violenta, viabilizando a solução de problemas encontrados nas famílias e escolas, amplos segmentos da sociedade.

A experiência merece destaque uma vez que acena com possibilidades concretas à prevenção da violência que atinge crianças e adolescentes nos seus espaços de interação e convivência social, constituindo uma rede de apoio à criança e ao adolescente como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente, através da cultura de paz.

Implantado no ano de 2013, o Programa Municipal de Pacificação Restaurativa objetivou nova forma de abordagem e novo modo de atuação por parte das políticas de justiça, assistencial, social, de educação e saúde nas famílias, comunidades e instituições do município, envolvidas em situações de risco e vulnerabilidade social.

O projeto piloto “Justiça Restaurativa Círculos de Construção de Paz”, desenvolvido, desde 2013, na Escola Municipal Professor Ulysses Leonel de Gasperi, teve como foco o trabalho com crianças e adolescentes na prevenção à violência. No Centro de Referência Especializada em Assistência Social (CREAS), o referido projeto atingiu jovens envolvidos em atos infracionais e seus familiares. O trabalho foi desenvolvido por um grupo de 15 servidores públicos das duas Secretarias envolvidas, sendo que receberam capacitação para atuar no processo.

O êxito das ações do projeto piloto “Justiça Restaurativa Círculos de Construção de Paz” culminou com a aprovação do Projeto de Lei 151, que instituiu o Programa Municipal de Pacificação Restaurativa, no dia 3 de novembro de 2015. A nova lei está de acordo com a Resolução 2002/2012 da Organização das Nações Unidas (ONU) – Princípios Básicos para Utilização de Programas de Justiça Restaurativa em Matéria Criminal, mobiliza e integra as diferentes políticas setoriais, como as de segurança, assistência social,

educação, saúde e justiça, em colaboração em diferentes setores institucionais: a Administração Municipal, com ênfase no sistema de Justiça e a sociedade civil organizada. O programa é composto pelos seguintes órgãos: Conselho Gestor, Núcleo de Justiça Restaurativa, Centrais de Pacificação Restaurativa e Voluntariado.

O projeto conta com o apoio da Promotoria de Justiça da Infância e Juventude, que disponibiliza local e equipamentos e a Prefeitura com os recursos humanos.

A pesquisa de campo realizada no Município de Bento Gonçalves – RS, foi desenvolvida através de uma entrevista com a Professora Claudia Refatti Benato, que é a Orientadora Educacional e Coordenadora Central de Práticas Restaurativas, da Secretaria Municipal de Habitação e Assistência Social dessa cidade.

O projeto desenvolvido por Claudia envolve crianças e adolescentes atendidos em Centro de Atendimento a Crianças / Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e idosos em situação de negligência familiar. Atualmente, aproximadamente 250 crianças e adolescentes são atendidos através desse projeto.

De acordo com Claudia, a motivação para a construção dessa proposta pedagógica surgiu em 2012, quando a mesma atuava como orientadora educacional na Escola Municipal Professor Ulysses Leonel de Gasperi, e a violência entre as alunas da escola, no horário da saída, era diária.

Nas palavras de Claudia:

Na ocasião a diretora Marilda Orso comentou: “Precisamos fazer alguma coisa...” Então, falei para ela sobre a Justiça Restaurativa, e imediatamente a mesma aceitou a proposta, juntamente com a equipe pedagógica da escola. Entramos em contato com o Ministério Público, conversamos com o Promotor da Infância e Juventude, Dr. Elcio Resmini Menezes, que se disponibilizou a ser parceiro do nosso projeto, e convidou na época a psicóloga forense Laura Helena Chaves Nunes, representante do Fórum da nossa comarca.

Ainda, segundo Claudia:

Em 13 de setembro de 2012, participamos de uma reunião no Município de Caxias do Sul, na sala de audiências do Fórum, com a presença do Dr. Leoberto Brancher, Juiz da Vara da Infância e Juventude e sua equipe. A apostila da

professora norte-americana Kay Pranis, *No coração da Esperança*, foi-me apresentada na ocasião pelo juiz, que, ao entregá-la, me disse:

– Vai e faz Cláudia.

E eu um pouco insegura respondi:

– Mas eu não tenho a formação...

E ele respondeu:

– Vai e faz.

Então iniciamos diariamente a realização de Círculos de Construção de Paz. No início, realizava em grupos separados de meninas e meninos. Aos poucos a confiança foi aumentando, iniciei círculos com todas as turmas.

A violência entre as alunas zerou, quando havia ou pensavam que houvesse algum conflito, elas procuravam a sala de Orientação Educacional e solicitavam que realizássemos círculos.

Inicialmente, a metodologia utilizada foi a comunicação não violenta, mas, ao conhecer a metodologia dos Círculos de Construção de Paz, da professora norte-americana Kay Pranis, Claudia cita que se encantou, e não conseguiu mais se afastar desse método, sendo utilizado até hoje.

Esse projeto envolve, atualmente, a Secretaria de Educação, a Secretaria de Saúde, a Secretaria de Habitação e Assistência Social, Empresas Privadas, Rotary, Fundação Conselho Comunitário de Pró-Segurança Pública e a Universidade de Caxias do Sul, Campus da Região dos Vinhedos, através do trabalho da Professora Bernardete Schiavo Caprara. Desde que o projeto foi iniciado, em 2012, não houveram interrupções sendo que o mesmo está em constante ampliação.

Quando questionada sobre os impactos e resultados encontrados a partir da aplicação do projeto, Claudia refere:

Em nossa trajetória naquela escola envolvemos toda a comunidade, convidamos os pastores das igrejas do bairro para nos ajudarem na divulgação do trabalho, e antes de fazermos a Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente (Ficai), fazíamos busca ativa aos alunos que não estavam frequentando a escola. Posso afirmar que o resultado desse trabalho começou a apresentar resultados quando encontramos ex-alunos no mercado de trabalho formal, nas instituições de ensino de nível superior.

O resultado do nosso trabalho ajudou na construção e mudanças de paradigmas que envolvem nossas crianças e adolescentes das comunidades carentes, a sociedade ganhou como um todo quando o prefeito de nosso município institui a Lei Municipal 5.997, instituindo o Programa de Pacificação Social.

Em contrapartida, quando questionada sobre as maiores dificuldades, Claudia descreve: “Encontramos pessoas descrentes no poder do diálogo, fomos rotuladas de amigas dos hippies. Mas a maior barreira foi a resistência de algumas pessoas, representantes de órgãos públicos municipais”.

Para Claudia, a escola é um local de convivência de pessoas em desenvolvimento, com suas crenças, cultura e poder aquisitivo diferente. E é na escola que aprendemos a conviver com a inclusão ou exclusão. Claudia vê a aplicação da Justiça Restaurativa nas escolas como uma ferramenta pedagógica imprescindível para a proposta pedagógico-escolar, como proposta de inserção social e pertencimento.

Em relação à interação que ocorre entre o Poder Judiciário e o projeto de Justiça Restaurativa, a entrevistada discorre:

A Justiça Retributiva faz parte do processo punitivo instituído pela sociedade como uma das formas de coibir a violência, mas sozinha não tem conseguido alcançar seus objetivos. As pessoas precisam se responsabilizar pelos seus atos, quando outra pessoa determina, no caso o Juiz, uma punição, muitos se acham injustiçados (culpando a sociedade ou o sistema), não se responsabilizam e não mudam suas atitudes. Ao participarem de um processo circular o sujeito começa a perceber seus erros e a partir deste entendimento inicia uma mudança. Podemos observar estas mudanças em muitas situações vividas na escola ou em casos de negligência com idosos.

Atualmente o Poder Judiciário busca não apenas a punição, mas também proporciona que esta pessoa possa refletir sobre seus erros através do diálogo e da reflexão que ocorre em um processo restaurativo.

A partir de sua experiência, Claudia deixa algumas sugestões para que a Justiça Restaurativa seja cada vez mais incluída no âmbito escolar. De acordo com ela, primeiramente, é preciso que os gestores e equipes diretivas acreditem na mudança e aceitem o desafio. Não será em um primeiro Círculo Restaurativo que os resultados acontecerão; é preciso ser persistente e perseverante. E, em segundo lugar, deve-se apresentar a Justiça Restaurativa à comunidade escolar, proporcionando formação para os profissionais da educação que desejem se engajar na proposta e, a partir disso, colocá-la em prática. Destaca, também, a oportunidade de poder relatar e contribuir para novas pesquisas sobre o assunto, ajudando a divulgar a Justiça Restaurativa na esfera educacional.

E por fim, Claudia argumenta:

Acredito no ser humano, e que a mudança é possível através do diálogo e da autorreflexão. Nossas crianças e adolescentes precisam ser ouvidos, e através dos círculos de construção de paz podemos utilizar a escuta sensível, e, também, utilizar o poder da palavra transformadora.

Parafraseando a professora Kay Pranis, “a pessoa pode ter feito uma coisa ruim, mas isso não é tudo que ela é”.

Sem dúvida alguma, a experiência aqui relatada reitera a aplicabilidade da Justiça Restaurativa como possibilidade de reconstruirmos as relações nos espaços escolares e não escolares e demanda que os envolvidos assumam um papel de extrema importância como multiplicadores de todo esse processo.

A experiência da Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante, em Guaporé – RS

A busca por experiências envolvendo a Justiça Restaurativa nos ambientes escolares, enquanto possibilidades de reconfiguração dos espaços educativos, nos levou a outra experiência significativa desenvolvida no Município de Guaporé, que traz, na sua essência, as premissas da educação para paz, mas que, no seu desenvolvimento, apresenta interfaces com a metodologia da Justiça Restaurativa, contribuindo significativamente com os avanços dos estudos sobre a temática.

A pesquisa de campo realizada no Município de Guaporé – RS contou com a participação do pesquisador Professor Dr. Silvio Antônio Bedin, que foi o idealizador do projeto “O Bandeirante na Construção de uma Cultura de Paz”, desenvolvido numa Escola Estadual de Ensino Médio desse município. Esse projeto resultou na construção de uma obra intitulada, *Escola: da magia da criação as éticas que sustentam a escola pública*, publicada em 2006.

A Escola Estadual de Ensino Médio Bandeirante está localizada no centro de Guaporé – RS e foi fundada em 1926. É a maior e mais antiga escola pública de toda a região. Bedin (2006) é pródigo em mostrar que a instituição *escola* transcende a materialidade do bem-estar contratual e pragmático, elevando-a a outro nível de realidade mais afetivo, solidário e ético.

Em resposta à entrevista, esse professor relata, objetivamente, vários pontos importantes do processo construído no âmbito escolar. Quando questionado sobre quais foram as motivações para a construção de uma proposta pedagógica à resolução de conflitos e promoção da cultura de paz, Bedin manifesta-se da seguinte forma:

Num contexto eivado por agressividades, conflitos e também manifestações de violências (de várias modalidades), a equipe diretiva da escola pensou em implementar um projeto educativo para fomentar a cultura de paz. Buscou-se apoio de entidades externas e o processo foi sendo construído coletivamente, de forma gradativa e ampla, envolvendo todos os sujeitos da Escola (professores, funcionários, estudantes e pais). O projeto iniciou com professores sendo convidados a compartilhar suas vivências cotidianas na escola e a aprofundar conceitos referentes às violências, conflitos, cultura de paz, ética do cuidado, gestão democrática e interdisciplinar da educação, etc., etc., etc. No processo foram sendo desenvolvidas oficinas e cursos, orientados por entidades não governamentais e universidade. Aliado aos estudos teóricos, o processo também possibilitou a capacitação dos professores através da apropriação de ferramentas metodológicas para serem desenvolvidas em sala de aula, o que foi fundamental. Concomitante ao trabalho com os educadores (professores e funcionários) foi sendo construído um movimento com os estudantes, para quem foi apresentado e desenvolvido o Projeto de Alternativas à Violência (PAV), que teve entusiasta adesão. Muitas outras ações foram decorrentes deste processo, como os acampamentos da paz, que sempre eram realizados no final do ano letivo, congregando todos os sujeitos da escola.

De acordo com o Professor Bedin (2006), o que desencadeou a necessidade de se buscar alternativas à mudança do cenário escolar, foi quando a equipe diretiva começou a se dar conta de que havia muitas respostas em aberto, quando se tratava de resolver os conflitos, que estavam se manifestando de forma cada vez mais agressiva e violenta tanto entre os alunos quanto entre alunos e professores ou diretores. A partir disso, se percebeu que era preciso desenvolver ações de resolução para tais problemas, melhorando o ambiente escolar e a relação entre as pessoas.

Conforme cita Bedin (2006) em resposta à entrevista semiestruturada, diversos foram os protagonistas que atuaram nessa proposta pedagógica sendo possível destacar: por primeiro, a *gestão escolar*, que optou por implementar o projeto; os *educadores*, que se envolveram de forma gradativa

e sustentaram o projeto, porque viram seus resultados benéficos; e os *estudantes*, que abraçaram e dinamizaram todo o processo, do começo ao fim.

Bedin (2006) diz que buscou contemplar amostras tanto de professores e pais como de estudantes e funcionários, para constituir o projeto, dando voz a todos os representantes, para que participassem e construíssem juntos a teia que sustenta a escola.

O grupo de professores foi formado por sete participantes. Cada professor tinha seu próprio grupo que contou com a participação de quatro a dez alunos, que contemplaram turnos e níveis distintos da escola. Foram aplicadas entrevistas coletivas semiabertas e semiestruturadas, e os alunos foram questionados sobre suas motivações e vivências, o que gostam na escola e o que não gostam e como são as relações dentro e fora da sala de aula com colegas e professores. (BEDIN, 2006).

Além de professores e alunos, foram incluídos no projeto amostras de pais que participam do Conselho Escolar, do Círculo de Pais e Mestres (CPM) e das Oficinas de Esporte oferecidas pela escola. (BEDIN, 2006). O tempo de duração da aplicação desse projeto, que teve início em 2001 e foi sendo construído gradativamente, ampliando-se até o ano de 2010. Porém com a mudança de gestão, outras questões ganharam prioridade no contexto da escola, e o projeto foi extinto.

De acordo com o Professor Bedin (2006), os maiores impactos e resultados obtidos com o projeto foram:

- a) Criação de uma ambiência escolar eivada de valores que fundamentam um estar-juntos saudável e prazeroso;
- b) Transformação nos comportamentos e nas relações interpessoais no contexto escolar;
- c) Criação de um senso de corresponsabilidade de todos para com todos na escola; e
- d) Fortalecimento do papel da gestão democrática (gestores e colegiados), dos educadores e da escola.

Em sua obra, Bedin refere que

a experiência dessa capacidade nova é fartamente elaborada e apresentada neste livro. Nele vemos como se materializa a exigência de

uma nova configuração das redes internas de poder, de tal maneira que proporcione um diálogo permanente entre todos, de pensar a escola como um todo, do questionamento das estruturas de poder e autoridade tradicionais, do questionamento dos âmbitos e competências que essas estruturas de poder e autoridade definem, dos questionamentos das instâncias administrativas que essas estruturas de poder e autoridade regulam. (2006, p. 14).

Quando questionado sobre qual era o significado da aplicação da Justiça Restaurativa no contexto escolar e qual seu ponto de vista quanto à eficácia do projeto, Bedin respondeu:

Acredito que todo projeto que venha ao encontro das demandas cotidianas da escola e seja desenvolvido junto com os sujeitos/atores que nela atuam contribui pra minorar os problemas e fortalecer aqueles que se dedicam à missão educativa. Contudo, nenhum projeto, por si só, consegue resolver tudo, é preciso disposição e empenho de todos para transformar a Escola num espaço de acolhida e de cuidado.

A fala acima remete à importância do trabalho em equipe e ao quanto esse pode fazer a diferença nas iniciativas propostas, uma vez que fortalece o protagonismo de todos os que compõem o coletivo da escola e podem viabilizar um projeto educativo voltado a uma educação para a paz.

A experiência da Universidade de Caxias do Sul: interfaces e possibilidades

O Observatório de Cultura de Paz, Direitos Humanos e Meio Ambiente da Universidade de Caxias do Sul e Paróquia Sagrada Família, em Caxias do Sul – RS, tem como objetivos: constituir a identidade do observatório, buscando articular ações institucionais e interinstitucionais e também de organizar atividades associadas à pesquisa e à extensão, com caráter interdisciplinar, promovendo debates e discussões acerca de cidadania e cultura de paz. E, também, tornar-se referência nos estudos e pesquisas referentes à identidade do observatório e estabelecer parcerias.

O observatório atua numa área multidisciplinar e tem, como linhas de pesquisa, temas como: educação, cultura de paz e espiritualidade; ética e direitos humanos; e cidadania, meio ambiente e sustentabilidade.

De acordo com o coordenador e responsável pelo observatório, o Professor Dr. Paulo César Nodari, o observatório conta com, aproximadamente, 30 membros envolvidos, sendo que desses, 15 tem com maior participação. Segundo o coordenador, o Núcleo de Inovação e Desenvolvimento (NID): *Observatório de Cultura de Paz, Direitos Humanos e Meio Ambiente* teve como motivação principal aglutinar a reflexão e a pesquisa na Universidade de Caxias do Sul em torno da temática supracitada, a fim de produzir material que fosse útil à reflexão crítica sobre a cultura de paz, direitos humanos e meio ambiente, nos mais diversos espaços e ambientes possíveis.

Nodari destaca que, fundamentalmente, o NID trabalha com pesquisa, ensino e extensão, através de encontros mensais para discussão de temas e autores que trabalham sobre o tema *cultura de paz*, direitos humanos e meio ambiente.

Também é realizada uma jornada anual de reflexão através de palestras e comunicações. E é o observatório também que organiza materiais de reflexão crítica dos eixos de pesquisa do NID.

Atualmente o NID já conta com sete *E-books* publicados conforme segue:

- *Ética, Meio Ambiente e Direitos Humanos: A Cultura de Paz e Não Violência* – Organizadores: Paulo César Nodari, Cleide Calgaro e Miguel Armando Garrido;
- *Cidadania, Meio Ambiente e Sustentabilidade* – Organizadores: Marcia Maria Dosciatti de Oliveira, Michel Mendes, Claudia Maria Hansel e Suzana Damiani;
- *Ética, Direitos Humanos e Meio Ambiente* – Organizadores: Paulo César Nodari, Cleide Calgaro e Luiz Síveres;
- *Construcción de Futuros de Paz – Prospectiva* – Miguel Armando Garrido;
- *Educação e Espiritualidade: Tessituras para Construção de uma Cultura de Paz* – Organizadoras: Eliana Maria do Sacramento Soares e Jane Rech; e
- *Ética e Direitos Humanos* – Organizadores: Cleide Calgaro, Luis Fernando Biasoli e Cesar Augusto Erthal

- *Cultura de Paz, Direitos Humanos e Meio Ambiente* – Organizador: Paulo César Nodari.

O projeto do NID deu início às suas atividades de modo mais intenso em novembro de 2014, mas especialmente em 2015. O NID é composto por professores de diversas instituições, doutorandos, mestrandos e graduandos. Destacam-se de maneira muito especial, as parcerias com a Universidade Católica de Brasília, em especial, com a Cátedra da Unesco: *Juventude, Educação e Sociedade*, e com a Universidade Tecnológica Nacional da Argentina, em especial, por meio de sua sede na cidade de Resistencia – Argentina.

A partir do desenvolvimento desse projeto, Nodari afirma que constatou como resultados mais impactantes a produção científica do NID e quanto às dificuldades encontradas, destaca o tempo e a disponibilidade para o grupo encontrar-se e refletir sobre a cultura de paz, direitos humanos e meio ambiente.

Quando questionado sobre o significado da aplicação da Justiça Restaurativa no contexto escolar, Nodari ressalta:

Embora o NID trabalhe muito mais com a cultura de paz, acredita-se na importância de educar as pessoas à resolução dos conflitos por meio do diálogo e não da violência. Auxiliar a construir e a educar as gerações presentes e futuras para ter uma sociedade mais dialógica, ouvinte e paciente é uma contribuição inominavelmente importante e relevante em todos os sentidos.

O Professor Nodari também avalia a interação/relação do projeto com o Poder Judiciário na resolução de conflitos, citando:

Crê-se que a educação para o diálogo e para a resolução dos conflitos com diálogo, respeito e responsabilidade poderá contribuir para que muitas situações não cheguem ao Poder Judiciário. Pensa-se ser a grande riqueza do NID a produção científica para a reflexão e educação responsáveis alicerçadas no respeito à dignidade humana, aos direitos humanos e ao meio ambiente como espaço e lugar de convivência pacífica.

Por fim, o entrevistado sugere, cada vez mais, desenvolver nas crianças, nos jovens e adultos a fundamentação e a prática do diálogo, especialmente,

da escuta e do respeito, para que se possa viabilizar concretamente a educação para a paz, através da mobilização de educadores e de todos os que se envolvem com educação.

Experiência realizada com alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul – *Campus* da Região dos Vinhedos – Bento Gonçalves – RS

Considerando o papel da universidade como mobilizadora de ações voltadas à transformação da sociedade, na linha *educação para a paz* focalizada no presente texto, cabe aqui referir o trabalho realizado pela Professora Bernardete Schiavo Caprara, docente na Universidade de Caxias do Sul, *Campus* da Região dos Vinhedos, localizado na cidade de Bento Gonçalves. Trabalho esse voltado à cultura de paz, desenvolvido no curso de Licenciatura em Pedagogia, através da disciplina “Estágio IV” – da Grade Curricular 637 e “Estágio III” – da Grade Curricular 680.

A Professora Bernadete salienta que, no ano 2015, após uma reunião com a coordenação do curso e com o Ministério Público, com o intuito de aproximar a universidade com o tema Cultura de paz da Justiça Restaurativa, decidiu apresentar às alunas do curso de Licenciatura em Pedagogia, o funcionamento do projeto Justiça Restaurativa nas escolas municipais e motivou as estudantes a optarem pelo desenvolvimento de seus projetos de estágio nessa área devido à sua relevância social, bem como pela sua aplicabilidade e necessidade no cotidiano escolar.

A Professora Bernadete relata que já conhecia a proposta pelo fato de ter participado da formação de servidores públicos municipais e também acompanhado o desenvolvimento da proposta de lei desenvolvida no Município de Bento Gonçalves.

Dentro da proposta de trabalho, essa professora relata que, a cada semestre, tem disponibilizado às estudantes informações e motivação para que possam realizar o curso de “Formação de Cultura de Paz”. Várias são as alunas que optaram pelo desenvolvimento de projetos de estágio sob a temática, e muitos são os resultados positivos no ambiente em que as mesmas desenvolvem os referidos projetos.

Em resposta ao questionamento sobre os maiores impactos da aplicação desse projeto, a citada professora destaca o grande aprendizado por parte das discentes para a profissão, pois, além de poderem vivenciar essas práticas, podem aproveitar esses momentos como experiências para sua vida, cujo tema tem como foco o ser humano em diversas situações. Cita-se, aqui, a aplicação dos Círculos Restaurativos quando o objeto utilizado é a palavra, quando as pessoas têm a oportunidade de escutar umas às outras, facilitando a resolução dos problemas.

Por fim, a Professora Bernardete salienta a importância de as pessoas conhecerem o que é Justiça Restaurativa e seus objetivos, para, depois, colocá-los em prática. Também vislumbra grandes resultados com a aplicação dessas práticas, tendo como objetivo final mais importante: escolas e crianças pacificadas.

Considerações finais

As considerações finais encerram o texto, porém não o estudo e as discussões, destacando que a Justiça Restaurativa é um meio de facilitar e conciliar as relações principalmente no âmbito escolar, a partir da qual pode-se atuar de modo a pacificar ambientes, promovendo a educação e diminuindo os processos judiciais na forma convencional.

Muito embora as experiências aqui relatadas ainda se constituam em projetos piloto, ou seja, em alternativas e iniciativas aleatórias em realidades específicas, os resultados produzidos por essas ações (que visam à resolução de conflitos de maneira não violenta, resgatando o diálogo e a mediação, na perspectiva de uma educação para a paz), mostram que é possível a construção de uma convivência social fundamentada no respeito, na acolhida e no diálogo, o que possibilita a reconstrução das relações, para uma vida digna, que, em última análise, seja de paz e equidade para todos na sociedade.

Referências

BARONI, Mariana Custódio de Souza. *Justiça Restaurativa na escola: trabalhando as relações sociomoraís*. Universidade Estadual Paulista. Presidente Prudente, 2011.

BEDIN, Silvio Antonio. *Escola: da magia da criação às éticas que sustentam a escola pública*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2006.

BRANCHER, Leoberto; TODESCHINI, Tânia Benedetto; MACHADO, Claudia. *Valores da Justiça Restaurativa*. Justiça para o século 21: instituindo práticas restaurativas: manual de praticas restaurativas / compilação, sistematização e redação. Porto Alegre, RS: Ajuris, 2008.

CECCON, Claudia; CECCON, Claudius; EDNIR, Madza. *Conflitos na escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar*. Apresentação de Rubem Alves. Ilustração de Claudius Ceccon. São Paulo: Cecip; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 12. ed. São Paulo: Ática, 1999.

ENGERS, M. E. A. (Org.). *Paradigmas e metodologia de pesquisa em educação: notas para reflexão*. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.

_____. Paradigmas de pesquisa e construção do conhecimento na realidade educacional. *Revista Educação*, Quadrimestral, Porto Alegre, PUCRS, ano 22, n. 38, p. 111-120, 1987.

GROSSI, Patrícia Krieger; AGUINSKY, Beatriz Gerhenson. SANTOS, Andréia Mendes dos. *Justiça Restaurativa nas escolas de Porto Alegre: desafios e perspectivas*. 2007. Disponível em: <http://www.justica21.org.br/arquivos/bib_272.pdf>. Acesso em: out. 2017.

PINTO, Renato Sócrates Gomes. Justiça Restaurativa é possível no Brasil? In: SLAKMON, C.; R. de Vitto; PINTO, R. Gomes (Org.). *Justiça Restaurativa*. Brasília – DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005. Disponível em: <http://www.undp.org/content/dam/aplaws/publication/en/publications/democratic-governance/dg-publications-for-website/justica-restaurativa-restorative-justice-/Justice_Pub_Restorative%20Justice.pdf>. Acesso em: out. 2017.

Agir de linguagem na escola: em busca da cultura de paz a partir da produção de textos

Maria Cristina Müller da Silva

Introdução

A educação apresenta-se como um caminho transformador, pois é através dela que as pessoas modificam não apenas a sua vida, mas a vida de todos os sujeitos com os quais se envolvem e se relacionam. Essa mudança só ocorre através do desenvolvimento das capacidades relacionadas à leitura e à escrita dos educandos, pois ler e escrever são instrumentos indispensáveis para o exercício da cidadania. Nesse sentido, é essencial que a escola busque o aprimoramento da língua oral e da escrita, a fim de que os estudantes tornem-se sujeitos capazes de participar efetivamente da sociedade em que vivem, buscando uma (trans)formação voltada à cidadania.

Considerando-se a educação a partir de uma perspectiva mais ampla, que contemple a formação integral do educando, a escola deve, também, promover ações pedagógicas que se voltem à cultura de paz, perpassando por toda a Educação Básica: da Educação Infantil ao Ensino Médio tanto nas escolas públicas quanto nas privadas. Educar para a paz, nos dias de hoje, é tão importante quanto ensinar a ler e a escrever, pois a violência está presente em todos os bairros e comunidades escolares, atingindo as mais variadas classes sociais. Essa violência não se refere apenas àquela ligada aos crimes e às agressões físicas, mas a todas as relações que estabelecemos dentro e fora do contexto escolar.

Em 20 de novembro de 1997, as Nações Unidas proclamaram o ano 2000 como o “Ano Internacional da Cultura de Paz”,¹ dando início a uma mobilização mundial que estabelecesse e transformasse os princípios norteadores da cultura de paz em ações concretas. E, em 10 de novembro de 1998,² as Nações Unidas proclamaram a década 2001-2010 como a “Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo”, reforçando esse movimento em busca de paz.

¹ UN Resolution A /RES/52/15.

² UN Resolution A /RES/53/25.

Portanto, desde 1999, a noção de cultura de paz começou a ser delineada e/ou compreendida a partir de uma resolução ocorrida em assembleia geral da Organização das Nações Unidas (ONU) com o título *Declaração e Programa de Ação Numa Cultura de Paz*.

E hoje, quase vinte anos depois do manifesto pela cultura de paz, a urgência pelos trabalhos voltados à cultura de paz nas organizações continua mais atual do que nunca. Diariamente pessoas são desrespeitadas, desvalorizadas, excluídas e/ou ignoradas dentro das escolas e demais instituições da nossa sociedade. Conforme a Unesco,³ vistos pelo ângulo da não violência, dois dos objetivos da educação chamam a atenção para a proposta de atividade relatada neste artigo: *aprender sobre nossos direitos, responsabilidades e obrigações; aprender a viver juntos, respeitando nossas diferenças e similaridades*.

Aprender não só sobre nossos direitos e deveres, mas também sobre nossas diferenças e similaridades, como sujeitos inseridos no mesmo espaço social, faz com que possamos (re)conhecer o *outro* e respeitá-lo. Os Quatro Pilares da Educação,⁴ por exemplo, propõem uma educação voltada a quatro tipos fundamentais de educação: *aprender a conhecer* (para adquirir instrumentos de compreensão); *aprender a fazer* (para poder agir sobre o meio que o envolve); *aprender a viver juntos* (para cooperar com os outros em todas as atividades humanas); e *aprender a ser* (conceito que integra todos os anteriores).

Retomando o papel da escola na vida dos estudantes e da sociedade, é imprescindível que sejam adotadas medidas, a fim de promover o *aprender a ser*, visto que esse conceito engloba todos os outros pilares da educação, mas, principalmente, o *aprender a viver juntos*, já que convivemos com o *outro* e com a diferença durante todo o tempo, onde quer que estejamos e, na escola, essa realidade tornou-se ainda mais presente a partir do ano de 2005, quando diversas escolas públicas começaram a acolher estudantes

³ A sigla Unesco significa *United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization* (Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas).

⁴ São conceitos baseados no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI para a Unesco, que foram editados e publicados no livro *Educação: um tesouro a descobrir*, de Jacques Delors, em 1999.

portadores de necessidades especiais.⁵ De acordo com Sassaki (2010), aproximadamente, 14,5% da população brasileira possui alguma deficiência, e o termo adequado para se referir às pessoas que têm deficiência, seria “pessoas com deficiência”.⁶

Nesse sentido, a leitura e a escrita são habilidades capazes de transformar uma sociedade, pois, até que um sujeito produza um texto escrito, por exemplo, certamente ele passará pela leitura e reflexão de outros tantos. E como são habilidades, basta que sejam trabalhadas em sala de aula para serem desenvolvidas de modo significativo durante as aulas e, posterior ou concomitantemente, fora dela. Em consonância com os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), é importante destacar que não se pode mais admitir que a produção de um texto na escola seja apenas uma tarefa realizada para fins de avaliação e de apropriação do código linguístico e das normas que regem a gramática da língua oficial. Como agir de linguagem, toda produção de texto deve ser consequência de uma ação languageira na qual o aluno se assume como um agente do discurso, agindo com o propósito de atingir seus objetivos. Para que esse agir no *locus* escolar seja efetivado, o estudante precisa se apropriar dos principais gêneros de texto que fazem parte da cultura entendida como letrada. E, mais, uma das finalidades fundamentais no ensino de línguas é a aprendizagem da produção textual escrita, sendo, por isso, atividade prioritária no Ensino Fundamental. A produção escrita na escola precisa ser assumida como uma atividade social e essencialmente interdisciplinar, uma vez que a construção e a sistematização do conhecimento, em qualquer disciplina escolar, passam pela produção escrita.

O objetivo, portanto, deste artigo, é demonstrar a importância da produção de textos opinativos nas séries finais do Ensino Fundamental para a conscientização e formação de valores em busca de uma cultura de paz. Para isso, foram desenvolvidas atividades que resultassem na produção de

⁵ Esse acolhimento surgiu a partir do cumprimento da LDBEN 9.394/1996, explicitada na seção seguinte.

⁶ A decisão sobre os termos corretos foi tomada após discussões realizadas na *Convenção Internacional para Proteção e Promoção dos Direitos e Dignidade das Pessoas com Deficiência*, ocorrida em Nova Iorque, em 2007.

um texto opinativo sobre pessoas com deficiência. Na seção 1, *O agir de linguagem na escola*, serão apresentadas algumas concepções acerca do agir de linguagem na escola, pois é nesse momento que o estudante desenvolve suas habilidades de linguagem, para que atinja determinados objetivos. Na seção 2, *Traçando o caminho da paz*, será feita uma contextualização da escola e da comunidade em que foram realizadas as atividades e, em seguida, serão relatados os exercícios e as tarefas que antecederam ao texto opinativo.

O agir de linguagem na escola

Todas as espécies animais têm formas de agir socializadas, e os seres humanos se distinguem dos animais pelo agir verbalizado, mas é apenas a espécie humana que desenvolveu a linguagem verbal e é capaz de “mobilizar signos organizados em artefatos semióticos repletos de sentido, isto é, em textos/discursos”. (BARROS, 2015, p. 77). Essa habilidade possibilitou ao homem “construir um espaço gnoseológico, ou seja, mundos de conhecimentos que podem se tornar autônomos em relação às circunstâncias individuais da vida, que podem se acumular no curso da história dos grupos”. (BRONCKART, 2006, p. 137). O agir também permitiu ao homem construir ferramentas – instrumentais e simbólicas – para intervir no mundo, a fim de construí-lo e transformá-lo.

A concepção de *agir* sugere uma intervenção orientada a um ou mais indivíduos no mundo. Esse agir pode ocorrer tanto numa situação de trabalho como numa situação escolar. Na escola, entre outras formas de agir pela linguagem, o aluno encontra esse espaço *na* e *pela* escrita. Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que é principalmente no ambiente escolar que o estudante desenvolve sua capacidade de linguagem, para que sua ação atinja os objetivos propostos por ele.

Como se pode perceber, toda *ação* envolve dimensões intencionais, motivacionais e responsivas. Quando o aluno produz um texto, ele produz uma ação de linguagem orientada por essas dimensões. E toda *ação* de linguagem concretiza-se num determinado gênero, seja ele oral, seja ele escrito.

Tanto pesquisadores quanto professores reconhecem que a disciplina destinada ao ensino da língua materna tem um papel imprescindível no desenvolvimento social dos estudantes, que precisam desenvolver habilidades de linguagem para assumir seu papel de agentes nas diversas práticas sociais. Para isso, no entanto, o foco do ensino precisa ser direcionado ao desenvolvimento de habilidades de linguagem, mais especificamente, as de leitura e escrita, retirando do centro o estudo de uma gramática que não sirva de subsídio ao uso da língua.

Um olhar mais atento sobre questões referentes ao ensino de língua começou a se revelar a partir do desenvolvimento de novas abordagens linguísticas – Linguística Aplicada, Linguística Textual, Teorias Enunciativas e Discursivas e, mais recentemente, a do ISD, quando, aos poucos, as aulas de língua passaram a destinar-se mais a atividades de uso da língua. E a linguagem passou a ser percebida mais por sua função na constituição e no desenvolvimento do humano.

Fiorin, ao sintetizar o papel que a linguagem exerce na vida humana, afirma que

a linguagem é onipresente na vida de todos os homens. Cerca-nos desde o despertar da consciência, ainda no berço; segue-nos durante toda a nossa vida, em todos os nossos atos, e acompanha-nos até na hora da morte. Sem ela, não se pode organizar o mundo do trabalho, pois é ela que permite a cooperação entre os seres humanos e a troca de informações e experiências. Sem ela, o homem não pode conhecer-se nem conhecer o mundo. Sem ela não se exerce a cidadania, porque ela possibilita influenciar e ser influenciado. Sem ela não se pode aprender. Sem ela não se podem expressar sentimentos. Sem ela, não se podem imaginar outras realidades, construir utopias e sonhos. Sem ela não se pode falar do que é nem do que poderia ser. (2008, p. 8).

A linguagem, assim, está sempre presente em nossa vida desde que nascemos e, sem ela, não é possível que os sujeitos se conheçam e/ou conheçam a sociedade em que vivem. Foi essa compreensão que, pouco a pouco, foi impulsionando mudanças no ensino e no exercício da língua em atividades escolares. Na percepção de Guedes (2009, p. 88), houve certa evolução na forma de conceber as atividades e experiências de escrita

realizadas na escola. Essa evolução se expressa na forma de nomear a ação de escrever textos na escola.

Segundo o autor, do final do século XVIII, aproximadamente, até o final da década de 40 do século passado, a produção escrita era chamada pelos professores e alunos de “composição” e visava à produção de um texto normalmente produzido a partir de títulos e de textos predeterminados. Essa atividade era realizada com mais frequência nas séries finais do então Ensino Secundário e tinha como ponto de partida modelos clássicos selecionados e fornecidos pelo professor.

A partir dos anos 50, o termo que emerge nas salas de aula para se referir à escrita é o de “redação”. Esse termo surge no contexto acadêmico em que a linguagem é percebida, principalmente, por sua função comunicativa, e a língua como um código utilizado pelo emissor para que o ato comunicativo fosse realmente efetivado. Nesse contexto, de acordo com Guedes (2009, p. 89), o emissor e o receptor ligam-se por uma mensagem, resultando sempre em estímulo e resposta, assemelhando-se à concepção behaviorista.

Percebe-se, assim, que as denominações *composição* e *redação* aproximam-se na medida em que estão ligadas a uma prática desarticulada da linguagem viva, prestando-se, mais frequentemente, a uma atividade languageira pouco significativa, a de servir para exercitar a correção ditada pela gramática normativa. Em meados dos anos 80, com o desenvolvimento de estudos linguísticos, é que a expressão *produção de texto/produção textual* começa a ser utilizada.

Mesmo designando, ainda, a ação de escrever, essa produção escrita, pelo menos em sua concepção, não buscaria apenas *compor* ou *redigir*, mas trataria de *produzir* um texto, visando à transformação e à mudança através da ação humana, com vistas a algum interesse concreto. Assim, a linguagem passa a ser vista como forma de ação, como um processo capaz de estabelecer vínculos e de criar compromissos entre os interlocutores, afirma Guedes (2009, p. 90).

Assim, a partir dessa pretensa virada, todo texto produzido nas escolas brasileiras deveria, de acordo com Guedes (2009), adquirir outro significado, pois toda pessoa que produz um texto o faz para que seja lido, e esse ato de linguagem procura preencher a distância entre o autor e o leitor. A produção

dos sentidos daquilo que se comunica lendo, falando ou escrevendo, acontece entre indivíduos organizados socialmente, ou seja, na interação. Aqui vale lembrar, também, um pensamento de Bakhtin (1999, p. 113), segundo o qual “toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém”, constituindo-se como o produto da interação entre o locutor e o ouvinte. Na concepção bakhtiniana, a interação verbal é concebida como a essência da língua. Nas palavras do autor,

a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1999, p. 123).

Por essa concepção, o texto produzido pelo estudante deve ser concebido por sua natureza enunciativa, fruto de interações e, como tal, deve ser compartilhado e socializado não só entre ele e seu professor, mas também entre colegas e entre outras pessoas, aquelas às quais o texto se destina. E para que a atividade de produção textual possa ser mais significativa, o texto deve buscar outros espaços, ir além dos muros da escola. Para isso, os estudantes precisam sentir-se e ser compreendidos como produtores de algo que pode ou deve ser dito, direcionando-se a alguém, com alguma finalidade.

Nas ciências humanas, a importância do texto como objeto de estudo é afirmada por Bakhtin:

O que interessa, nas ciências humanas, é a história do pensamento orientada para o pensamento, o sentido, o significado do outro, que se manifestam e se apresentam ao pesquisador em forma de texto. Quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser um texto. (2000, p. 330).

Referindo-se aos objetos de estudo das ciências humanas, Bronckart (1999, p. 13) afirma que “qualquer que seja o tamanho das unidades linguísticas (do fonema ao texto), elas devem ser tomadas como condutas humanas (ou como propriedades das condutas humanas)”. Por condutas

humanas o autor entende ações significantes, ou ações situadas, produtos da socialização.

No decorrer da exposição que Bronckart (1999) faz do quadro teórico, fica claro que o ISD aborda o estudo da linguagem em suas dimensões discursivas e/ou textuais, concebendo-as como manifestações empiricamente observáveis em oposição à língua como constructo abstrato. Ao apresentar a tese central do ISD, o autor (1999, p. 42) diz que a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem. Mais adiante (p. 48), explica que *a ação de linguagem não “existe” senão como produto semiótico*, ou seja, como texto, seja qual for a sua configuração. Objeto de estudo indiscutível nas ciências do humano, o texto deve ser presença constante na escola, seja em atividades de leitura, seja em atividades de escrita, porém essas sempre articuladas com a vida do aluno. Dizendo de outra forma, em atividades pensadas como agir de linguagem e pela linguagem.

A seguinte seção traz, portanto, as atividades voltadas ao agir de linguagem na escola, cujo produto final é a produção de texto opinativo a ser publicado em jornais de circulação diária.

Traçando o caminho da paz

A escola dos alunos participantes desta atividade situa-se na Região Metropolitana de Porto Alegre, na cidade de Montenegro, distante 61 km da Capital do Rio Grande do Sul. Segundo o Censo do IBGE, a população é de 59.436 habitantes. Conforme dados da Federação dos Municípios do Rio Grande do Sul (Famurs), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal⁷ (IDH-M) é de 0,755, e o IDH-M Educação é de 0,654 numa escala que varia de 0 a 1, sendo que quanto mais próximo de 1 estiver, mais desenvolvido é o município. A cidade, atualmente, possui escolas de Ensino Fundamental nas três redes de ensino: municipal, estadual e privada. Na rede municipal, há 22

⁷ De acordo com o último Censo do IBGE, esse índice leva em conta três componentes: expectativa de vida ao nascer; educação; e renda *per capita*. O índice varia de 0 a 1, seguindo as seguintes faixas de classificação: *Muito alto*, de 0,800 a 1,000; *Alto*, de 0,700 a 0,799; *Médio*, de 0,600 a 0,699; *Baixo*, de 0,500 a 0,599; *Muito baixo*, de 0 a 0,499.

escolas; na rede estadual, 17 e na rede privada de ensino, há 2 que atendem ao Ensino Fundamental.

A escola na qual a atividade foi realizada conta com 36 professores e 6 monitores⁸ que atendem a 11 alunos com alguma deficiência, diagnosticada por profissional da área da saúde. Esses alunos estão incluídos numa escola que conta, atualmente, com 4 turmas de pré-escola, 13 turmas de séries iniciais (do primeiro ao quinto anos) e 10 turmas de séries finais (do sexto ao nono anos), atendendo nos turnos manhã e tarde. Além de os educandos incluídos terem o acompanhamento de um monitor, ainda recebem atendimento especializado no turno oposto, com professora especialista em inclusão e dificuldades de aprendizagem.⁹

Mesmo sabendo que essa é uma realidade presente na nossa sociedade, os estudantes que não possuem deficiência convivem com aqueles que as têm desde o ano de 2005, na escola, e, desde 2009, coabitam no ambiente escolar com os monitores que fazem o acompanhamento individual dos 11 alunos que estão incluídos. Conforme o Ministério da Educação (MEC), 78% dos estudantes com deficiência frequentam a escola pública, e a obrigatoriedade legal de monitores surgiu a partir da criação e aprovação do Projeto de Lei 8.014/2010, que foi acrescentado como um parágrafo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei 9.394/1996). Os monitores acompanham os alunos dentro e fora da sala de aula, auxiliando tanto no processo de aprendizagem quanto nos desenvolvimentos afetivo e psicomotor, suprimindo as necessidades básicas desses estudantes, a fim de que se sintam integrados às classes e à escola regular de ensino.

Como sou professora de Língua Portuguesa das séries finais, aproveitei para desenvolver a atividade durante o segundo trimestre letivo, sendo que as séries finais possuem, em sua grade curricular semanal, quatro períodos de 55 minutos. Quinzenalmente, os alunos são levados à biblioteca para que retirem livros e/ou troquem os seus e, em seguida, no tempo restante desse

⁸ Monitores e/ou cuidadores especializados com formação específica de nível médio ou superior. No caso mencionado, são estagiários do curso de Licenciatura em Pedagogia.

⁹ O atendimento é realizado na Sala de Recursos Multifuncionais e também é oferecido aos educandos que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem diagnosticada pela professora titular de cada série.

período, os estudantes fazem uma leitura silenciosa da obra que retiraram. Durante o primeiro trimestre, foram desenvolvidas diversas atividades voltadas ao ensino do gênero *artigo de opinião*, seguindo-se o livro didático adotado pela escola a partir do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD):¹⁰ *Projeto Teláris: Português 9º ano*.¹¹

O livro didático é dividido em quatro unidades, e cada uma se divide em dois capítulos, totalizando oito capítulos. O quadro a seguir traz o resumo do que foi desenvolvido com os estudantes até a Unidade 4, Capítulo 7, momento em que produziram os textos de opinião sobre deficiência.

UNIDADE 1 – PROSA E VERSO NA ERA DA INFORMAÇÃO

CAPÍTULO 1 – Poemas e formas de linguagem

CAPÍTULO 2 – Contos em tempos de comunicação rápida

UNIDADE 2 – A ATEMPORAL ARTE DE NARRAR...

CAPÍTULO 3 – Conto

CAPÍTULO 4 – Romance

UNIDADE 3 – GÊNEROS LITERÁRIOS

CAPÍTULO 5 – Entrevista jornalística

CAPÍTULO 6 – Crônica jornalística

UNIDADE 4 – DEFENDER IDEIAS, ARGUMENTAR, OPINAR

CAPÍTULO 7 – Artigo de opinião

CAPÍTULO 8 – Manifesto

Primeira aula:¹²

Iniciamos com uma conversa sobre os seguintes questionamentos: “Você já participou de algum movimento coletivo na defesa de uma causa ou de uma ideia? Qual? Como foi? Quem não participou, gostaria de ter

¹⁰ A escola foi contemplada com o livro escolhido pelas professoras de Língua Portuguesa da instituição.

¹¹ BORGATTO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.

¹² Cada aula equivale a dois períodos de 55 minutos.

participado? De qual? E por quê?” A troca de ideias entre os alunos e a professora no momento inicial, ou seja, como atividade de preparação ao assunto e ao gênero a ser trabalhado, torna-se muito importante na medida em que, ao desenvolver a prática da oralidade, o aluno pode aprimorar a língua falada, desenvolvendo atitudes de convívio e de escuta.

Em seguida, realizamos a leitura do artigo de opinião publicado na Folha de S. Paulo: *Celebridades descelebradas*, de Luli Radfahrer, que trata do controle da privacidade pela mídia. Foram realizados alguns exercícios de compreensão com a finalidade de localizar informações explícitas no texto, distinguir um fato da opinião relativa a esse fato, inferir uma informação implícita em um texto, estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto e de se posicionar pessoalmente diante do assunto.

Segunda aula:

Os exercícios de linguagem do texto apresentaram questões sobre a intencionalidade nas escolhas de linguagem, fazendo com que o aluno percebesse que o autor, além de expor sua opinião, tinha outra intenção: apresentar argumentos sobre seu ponto de vista para convencer o leitor. As atividades realizadas em aula tinham por objetivo reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de determinada palavra ou expressão, estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la e o estabelecimento de relações de causa e consequência entre as partes e os elementos do texto. Esses exercícios foram intitulados “O jogo de palavras para convencer das ideias em jogo” e divididos em blocos que abordaram: oposição, advertência, enumeração de ações, repetição de expressões na construção do texto e uso de frases populares ou do senso comum.

Terceira aula:

Nessa aula, as atividades estiveram voltadas à construção do texto, isto é, à estrutura do texto argumentativo: ancoragem, desenvolvimento (opinião e argumentos) e conclusão. Ainda foram feitos exercícios tanto de identificação das partes do texto quanto de identificação dos tipos de argumento presentes no artigo de opinião lido: científico, de autoridade ou citação, ironia, valoração, clichês.

Quarta aula:

Leitura de artigo do mesmo autor “Quinze minutos de infância”. Em grupos de três componentes, os alunos receberam o texto recortado em partes, para que os alunos colocassem em ordem e, assim, prosseguissem com leitura silenciosa. Cada grupo também recebeu uma parte do artigo assinalada com marca-texto, e cada grupo realizou a leitura oral do parágrafo marcado para a turma. Após a leitura, fiz alguns questionamentos orais, a fim de relacionar os assuntos *privacidade* e *imagem pública* com uma cultura de paz. O que é paz? O que é cultura? Alguém já teve algum desentendimento por expressar suas opiniões? Como foi? O que acontece no mundo virtual pode ser transferido para o mundo real? Quais as causas e consequências disso? Como podemos viver em paz nas redes sociais e na era da comunicação digital? O que precisamos fazer ou reforçar para que vivamos em uma cultura de paz também nas relações virtuais?

Em seguida, na seção “Hora de organizar o que estudamos”, os alunos fizeram a leitura, no livro do mapa conceitual produzido pelos autores da obra, e apresentaram um resumo do que havia sido estudado até ali sobre o artigo de opinião. Nesse mapa havia uma descrição do gênero *artigo de opinião* e as características referentes à intenção, à construção, à linguagem e ao tipo de leitor desses textos.

Após a leitura, fomos à biblioteca da escola para realizar a leitura de artigos de opinião do jornal de circulação diária do nosso município e do nosso estado. No caderno, os alunos anotaram: título, autor, assunto e tese defendida daquilo que leram. Como eles sentam em grupos na biblioteca, depois da atividade, cada aluno expôs o que escreveu aos demais colegas do grupo e teceu comentários orais sobre a linguagem e a intenção do artigo lido.

Quinta aula:

Alguns dos textos lidos, na atividade de biblioteca da escola faziam referência ao “Dia Nacional da Luta das Pessoas com Deficiência”, celebrado em 21 de setembro. Esse também foi um dos motivos da escolha do tema para a produção de textos opinativos. Primeiramente foram formados sete

grupos, e cada grupo recebeu três artigos de opinião¹³ para leitura: *Deficientes: educação inclusiva e cidadania*, de Henrique dos Santos Silva; *A inclusão, no mundo do trabalho, da pessoa com necessidades especiais: a simples inclusão pela inclusão, teria como resultado a total exclusão*, de Ricardo Pereira de Freitas Guimarães; e *Deficiência e inclusão escolar*, de Sueli Fernandes.

A atividade realizada a partir das leituras foi de identificação das partes do texto: introdução, tese, argumentos e conclusão e identificação dos tipos de argumento utilizados para a construção do artigo, conforme estudos na terceira aula.

Sexta aula:

Ao iniciar a aula, alguns dos alunos fizeram a leitura das anotações para que eu fizesse a correção da atividade da aula anterior. Logo após, formamos um círculo e organizamos um Debate Regrado sobre o assunto “Deficiência na escola: inclusão ou exclusão?” Cada aluno escreveu um parágrafo no caderno, posicionando-se “a favor; contra ou em termos” sobre o assunto, antes de iniciarmos o debate. Todos deveriam apresentar argumentos de acordo com aquilo que havíamos estudado sobre os textos opinativos nas aulas anteriores. Durante o debate, alguns alunos sorteados com a palavra *leitura* fizeram a leitura daquilo que escreveram, enquanto os outros sorteados, que receberam a palavra *comentários*, comentaram a exposição oral do colega a partir das suas anotações. Ou seja, aqueles que também eram *a favor*, comentavam acerca de sua opinião, e o aluno que tinha lido poderia acrescentar ainda alguma informação ou esclarecimento caso considerasse necessário.

Devido ao tempo, o fechamento da atividade ficou para a aula seguinte.

Sétima aula:

Comecei a aula apresentando oralmente as conclusões a partir do debate sobre deficiência. Nenhum aluno posicionou-se contra a inclusão de

¹³ Os textos foram publicados em jornais de grande circulação do nosso país e estavam disponíveis online.

pessoas com deficiência na escola, e a maioria foi *a favor*, mas houve um número significativo de opiniões que concordavam em termos. Os argumentos lidos e/ou comentados basearam-se, principalmente, nas experiências que têm com colegas ou pessoas conhecidas e voltadas não apenas ao presente, mas ao futuro desses sujeitos: dificuldades de locomoção e mobilidade nos grandes centros, (in)dependência financeira e inserção no mercado de trabalho atual.

Mais uma vez, fiz alguns questionamentos para que refletissem sobre a cultura de paz, percebendo que é apenas através do diálogo e do respeito ao *outro* que podemos refutar a violência e construir a paz. Além disso, perguntei qual era a relação entre os assuntos *deficiência* e *cultura de paz*, como eles poderiam promover uma cultura de paz em relação a esse assunto; o que já tinham visto ou presenciado nesse sentido; qual era a parcela de contribuição deles, como estudantes de uma escola com alunos incluídos, etc.

Depois da conclusão do debate e da reflexão, os estudantes iniciaram a produção de texto opinativo com o seguinte tema: “Desafios e possibilidades da pessoa com deficiência”. Enquanto os alunos escreviam o texto, deveriam mostrá-lo a mim em caso de dúvidas e/ou para as correções no próprio caderno.

Oitava aula:

Como nem todos tinham terminado o texto, o primeiro período de aula foi destinado ao término dos textos, pois, no segundo período, fomos ao laboratório de informática para passar os textos a limpo, digitando-os. O objetivo da digitação dos textos era o de facilitar o envio dos mesmos a algum jornal, com a intenção de que fossem publicados.¹⁴ Os alunos que terminaram a digitação, já iniciaram a escrita de um *e-mail*, explicando brevemente a atividade realizada em aula e enviando o texto em anexo ao jornal em que gostariam de ver seu artigo de opinião publicado.

¹⁴ Até o término deste artigo, ainda não tínhamos enviado todos os textos aos jornais escolhidos pelos alunos.

Considerações finais

Para (con)viver com o *outro*, o conhecimento e a informação não são, sozinhos, suficientes para a inserção dos sujeitos na sociedade. Ou seja, de nada adianta que saibam grande quantidade de conteúdos, informações e conceitos pertinentes à determinada área, se não souberem relacioná-los e aplicá-los no mundo social. E essa aplicabilidade acaba envolvendo e se voltando, mais uma vez, ao domínio da linguagem, pois é através da comunicação e da expressão que os seres humanos podem produzir textos orais e escritos, comunicando e expressando suas ideias a todos.

Tendo em vista a função que o texto, seja o verbal (oral ou escrito), seja o não verbal, exerce no desenvolvimento humano e na textualização das atividades e ações humanas, ressalta-se, aqui, a importância dessas atividades nas práticas escolares de linguagem, principalmente no que se refere à promoção da cultura de paz. Portanto, para uma cultura de paz nas escolas e na sociedade em geral, é fundamental que se conheçam os direitos das pessoas com necessidades especiais que estudam na nossa escola, a fim de garantir um ambiente e uma convivência de paz, acolhida e amor dentro e fora da escola.

Mesmo que a mídia, atualmente, não se preocupe em cultivar determinados valores essenciais ao desenvolvimento humano, a escola pode e deve priorizar ações que transformem os sujeitos positivamente, induzindo à mudança de comportamento dos nossos adolescentes e jovens. Educar para a paz é um processo que tem início, mas não pode ter fim, pois deve permanecer durante toda nossa vida, desenvolvendo-se, assim como a linguagem; desde o berço até os últimos dias de nossa existência. Vale ressaltar, portanto, que não é apenas a escola que deve se preocupar com isso, mas todas as organizações e/ou instituições pelas quais nossos estudantes, amigos, familiares passam e frequentam.

Em relação ao estudo da língua(gem), defende-se, aqui, um trabalho escolar que tenha sempre, como ponto de partida, práticas languageiras das quais possa resultar uma produção textual efetiva, seja qual for a configuração do texto; em outras palavras, práticas entendidas como ações de linguagem. Não se trata de rejeitar uma concepção de língua (língua como

sistema abstrato, que remete ao objeto de estudo definido por Saussure, tarefa do linguista) em defesa de outra (língua como interação, concepção sociointeracionista defendida por Bakhtin que vê na interação a essência linguística). Trata-se, antes, de dar às atividades de linguagem escrita escolar um espaço maior e uma função social, que é a de colocar sujeitos em interação, promovendo o desenvolvimento de valores e atitudes comprometidos com a cultura de paz. Em síntese, trata-se de articular o estudo e o exercício da língua à vida dos sujeitos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. (Volochnikov) *Marxismo e filosofia da linguagem*. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- BARROS, E. M. D. O agir languageiro e a prática de produção textual na escola. *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, SC, v. 15, n. 1, p. 77-94, jan./abr. 2015.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. de Anna R. Machado. Apoio téc. de Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2006.
- BORGATTO, A. T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. *Projeto Teláris: Português 9º ano*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2016.
- FIORIN, José Luiz. Interdisciplinaridade e linguagem. *ALEA*, v. 10, n. 1, 2008, p. 29-53. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/alea/v10n1/v10n1a03.pdf>>. Acesso em: 26 ago. 2016.
- GUEDES, P. C. *Da redação à produção textual: o ensino da escrita*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo, Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, M. C. M.; GOMES, N. M. T. O agir em linguagem: uma reflexão sobre a produção escrita escolar. *Nonada: Letras em Revista*, v. 1, n. 28, p. 93-103, maio 2017.

Práticas sociais não escolares

A vivência da arte e do lúdico num lar de idosos: um processo de humanização e de educação para a paz

Claire Longhi
Lezilda Maria Teixeira

Introdução

Cada vez mais o campo profissional do pedagogo está se abrindo, uma vez que estão indo para além dos muros da escola. Dessa forma, esses profissionais estão atendendo também a demandas diferenciadas e trabalhando em campos variados, ou seja, onde houver a necessidade de oportunizar a aprendizagem, desenvolver habilidades, valorizando e respeitando as diferenças. Além disso, apoiado na ideia de educação para a paz em busca de uma sociedade justa e igualitária, a educação vai além dos espaços escolares e, por esse motivo, há a necessidade da atuação desse profissional em muitos espaços.

Nos espaços não escolares, é possível considerar que o papel do pedagogo é uma prática altamente relevante no desenvolvimento das pessoas, que necessitam de conhecimentos contemporâneos, que atendam, principalmente, às demandas sociais, dentre elas a valorização da vida. Partindo desse viés, optou-se por realizar o estágio na área da Pedagogia Social, do cuidado social, com ações de intervenção e prevenção em um lar de idosos. Esse campo está relacionado ao aprendizado e ao desenvolvimento da capacidade de aprender a perceber a realidade dos processos de cuidar, à construção e à regeneração humanas e aprender a perceber a nós mesmos como somos. Não há um educando ou uma parte, há pessoas de diferentes idades e fazeres que se educam na relação de cuidado. Um cuidado que precisa estar humanizado, em paz e respeitosamente pedagogizado.

Portanto, dentro do campo da Pedagogia Social, optou-se por realizar o Estágio IV do curso de Pedagogia da Universidade de Caxias do Sul (UCS) em um espaço não escolar institucionalizado e com idosos, o Lar de Idosos Lydia Braun na cidade de Nova Petrópolis – RS. Ele pertence ao Hospital de Nova Petrópolis, e é mantido pela Ordem Auxiliadora das Senhoras Evangélicas (Oase).

A escolha se deu pelo fato de a terceira-idade estar assumindo, cada vez mais, um papel relevante na sociedade, percebendo-se que a faixa etária do idoso está sendo estendida continuamente. Em contrapartida, a sociedade coloca o velho numa situação típica de marginalização social, erguendo contra ele inúmeras barreiras sociais e desenvolvendo atitudes de preconceito e discriminação social. Nota-se, então, que o idoso se encontra, cada vez mais excluído, por conta de possíveis limitações advindas da idade, mas isso não significa incapacidade de conviver. Porém, o idoso é considerado, muitas vezes, um incômodo pelo fato de não atuar na velocidade e da maneira que a sociedade julga mais correta ou mais adequada, num mundo tão mercantilizado, onde até as pessoas valem pela possibilidade de consumo e de “produto”.

Os preconceitos contra os idosos também estão relacionados à discriminação, à exploração, enfim, a violências que muitos deles sofrem, por serem considerados pessoas que não produzem e que não têm capacidade de aprender. Assim sendo, o idoso é considerado um peso para a sociedade, e, muitas vezes, os conhecimentos que têm são considerados ultrapassados, e suas experiências como se não tivessem significado.

Nesse viés, atuando com uma educação transformadora e buscando, cada vez mais, atuar na perspectiva da cultura de paz, através do fortalecimento de vínculos socioafetivos e valores, perceberam-se vastas possibilidades de ação utilizando a ludicidade, a música e a dança. Nesse sentido, tendo em vista a melhora significativa da qualidade de vida, a atuação a partir dessas propostas objetivou aliviar dores, ativar a coordenação motora, a socialização, os envolvimento emocional e cognitivo entre velhos e seus cuidadores. Além disso, esse trabalho também auxilia na expressão de sentimentos e na interação, bem como estimula a memória, a criatividade e a autoestima. Pelo trabalho desenvolvido, percebeu-se um conviver menos violento, porque menos fragmentado entre quem é velho e quem cuida, entre trabalhar e estar junto, entre cuidar e ser cuidado, entre vida e morte como nos diz o texto a seguir:

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. (CREMA, 2016, p. 16).

Em nossas ações, fomos inspirados pela metodologia dialógica que tem como um dos autores principais o educador Paulo Freire, que nos traz que a base da pedagogia é o diálogo, e que a relação pedagógica necessita ser, acima de tudo, uma relação dialógica entre diferentes situações, como, por exemplo, educador e educando, educando e educador e objeto do conhecimento, sendo indissociáveis uns dos outros.

Penso que essa metodologia é bastante apropriada para esse público que se encontra institucionalizado por diversos motivos, entre eles o abandono pelos filhos. Além disso, nesses espaços, os idosos também sofrem com a perda de liberdade e a proximidade da morte, porque, com frequência, seus colegas falecem, gerando sofrimentos.

Dessa forma, segundo Freire (1987, p. 3), a atitude dialógica é, antes de tudo, uma atitude de amor, humildade e fé nos homens, no seu poder de fazer e de refazer, de criar e de recriar. Refletindo a respeito disso e trazendo para a nossa atuação como pedagogos, podemos considerar que o que movimenta nossa prática pedagógica é o pensar e repensar, o dialogar, o renovar a cada dia, exercendo com amor e dedicação a nossa profissão, utilizando o diálogo como principal potencializador das relações humanas e humanizadas. Para esse dialogar a música e a dança são elementos lúdicos bastante adequados.

A música nos lares de idosos: revivendo o passado, animando o presente

A prática do cuidado social, já determinado como um dos amplos campos de atuação do pedagogo, visa a perceber a realidade dos processos que cuidam da construção e da regeneração, bem como a realidade social através das relações humanas. Nesse sentido, uma das mais fortes linguagens

de relacionamento entre os seres humanos é a música, que, conforme Padilha (2008),

pode melhorar o desenvolvimento motor e cognitivo, é responsável por facilitar a expressão dos sentimentos, é considerada uma forma de comunicação que permite maior interação social e também é capaz de estimular o indivíduo a refletir sobre sua vida. (Apud OLIVEIRA et al., 2012, p. 92).

A aplicação do trabalho com música buscou atuar no sentido de entretenimento. No entanto, atendeu também a questões de estímulo à memória e ao despertar das emoções, estimulando a liberação de substâncias cerebrais que proporcionam alívio no cansaço e a redução da ansiedade. Também propiciou a socialização dos indivíduos envolvidos, benefícios esses já mencionados por Padilha (Apud OLIVEIRA et al., 2012):

A terapia através da música, denominada musicoterapia, é considerada uma terapia não verbal, que possibilita o aumento da autoestima de um indivíduo, além de propiciar interações em grupo, auxiliar no tratamento de doenças, proporcionando melhor qualidade de vida. Esses benefícios ocorrem através da influência da música, dos sons, movimentos, manuseio de instrumentos musicais, entre outros. (2012).

Além dos idosos, os participantes dessa atuação também foram os cuidadores, que auxiliaram nas canções e no movimento. Nessa atividade, a estagiária utilizou dois instrumentos de apoio: violão e flauta-doce, além de instrumentos de percussão feitos com sucatas para a participação dos idosos.

A atividade musical se valeu de músicas de épocas passadas, técnicas de aquecimento vocal, relaxamento e jogos musicais, sendo perceptível o grande interesse que a terceira e a quarta-idades têm por esse recurso. Ao serem apresentados diversos instrumentos de percussão, os idosos não hesitavam em chocalhar, tentando, ao máximo, estar no ritmo da música. Muitas vezes, também foi solicitado à estagiária que cantasse e tocasse músicas antigas em alemão, as quais fizeram despertar inúmeras emoções em idosos, que, em outras situações, não interagiam. A utilização dos instrumentos de apoio (violão e flauta-doce), fez com que o ânimo dos idosos aumentasse ainda mais e que participassem ativamente de todas as canções. Esses também

solicitaram que fossem distribuídas algumas letras de músicas, para que os idosos pudessem acompanhar.

A participação nos jogos musicais propostos pela estagiária foi de acordo com a potencialidade de cada idoso, sendo que algumas vezes os jogos foram adaptados, para que todos pudessem deles participar. Quanto aos jogos, os idosos tiveram preferência pelos de memória musical com gestos, histórias sonorizadas e pré-notação musical.

As atividades auxiliares, como técnicas de respiração, massagens orofaciais e aquecimento vocal também foram de grande valia para o canto, pois aumentaram a flexibilização e o fortalecimento dos músculos da face preparando-a para o canto, além de proporcionar uma sensação de tranquilidade com inspiração e expiração. Já as técnicas de relaxamento e alongamento, utilizadas no final da atividade prática, também foram importantes, pois acalmaram, aliviaram dores e aumentaram a sensação de bem-estar dos idosos, fazendo com que diminuíssem o ritmo e apenas sentissem o toque das massagens.

Com a intenção de ampliar o seu convívio social, foi realizada uma integração com o *Grupo APAExonados por música*, da Apae de Nova Petrópolis, sendo essa uma experiência muito emocionante e marcante para todos, pois conforme Almeida,

é no convívio com o meio social, na interação com os outros que as emoções rudimentares, vão se tornando, mais socializadas. Assim comenta Martinet (1981), o fenômeno emoção é dinâmico em movimento em que uma expressão emocional impulsiona a outra, e assim sucessivamente. (1999, p. 69).

Os alunos apresentaram músicas de flauta e cantaram seu repertório. Em seguida, os idosos também cantaram duas músicas que os alunos sabiam. Ambos as cantaram juntos. Para finalizar, foi entregue um mimo confeccionado pela Apae e houve um momento de conversação entre alunos e idosos.

Essas atividades de aproximação e interação são defendidas por Maturana (1998, p. 23) ao afirmar que “o amor é a emoção que constitui o domínio de condutas em que se dá a operacionalidade da aceitação do outro como legítimo outro na convivência”. Dessa forma, o autor salienta o amor e a

emoção como sendo fundamentais ao aumento de vínculos e de uma boa convivência. Nesse sentido, aceitar o *outro* é legitimar sua proposta de vida, estando inteiro na convivência e vivendo o presente com o *outro*.

Esse momento foi muito válido, uma vez que a estagiária pôde perceber a relação de carinho recíproca, já que cantaram juntos e conversaram. Ao encerrar esse momento de integração, muito emocionados pela visita, as cuidadoras e os idosos elogiaram inúmeras vezes o trabalho com música realizado pela Apae, bem como o comportamento dos alunos na visita. Foram convidados a voltar mais vezes.

Seguem os planos de ação desenvolvidas nesta temática no Lar de Idosos Lydia B:

TÍTULO
A música nos lares de idosos: revivendo o passado, animando o presente

JUSTIFICATIVA
<p>A prática do cuidado social, já determinado como um dos amplos campos de atuação do pedagogo, visa a perceber a realidade dos processos que cuidam da construção e da regeneração e perceber a realidade social através das relações humanas. Uma das mais fortes linguagens de relacionamento entre os seres humanos é a música, que, conforme Padilha, “pode melhorar os desenvolvimentos motor e cognitivo, é responsável por facilitar a expressão dos sentimentos, é considerada uma forma de comunicação que permite maior interação social e também é capaz de estimular o indivíduo a refletir sobre sua vida”. (2008 apud OLIVEIRA et al., 2012).</p> <p>A aplicação do trabalho com a música na instituição Lar de Idosos Lydia Braun, buscará atuar no sentido de entretenimento; no entanto, atenderá também a questões de estímulo à memória, de despertar emoções, estimulando a liberação de substâncias cerebrais que proporcionam alívio no cansaço e redução da ansiedade, além de proporcionar a socialização dos indivíduos envolvidos.</p>

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none">• Propiciar momentos de descontração através da música, aliados à manutenção da saúde física e mental;• Promover a coordenação motora e o ritmo através da participação dos idosos nas músicas com instrumentos de percussão;• Resgate de músicas de que os idosos gostem.

DESENVOLVIMENTO

Este plano de ação irá abordar a musicalização com idosos, tendo em vista os benefícios que a música traz à essa faixa etária. Além dos idosos, os participantes dessa atuação também serão os cuidadores, que auxiliarão nas canções e também no movimento dos idosos quando utilizados os instrumentos musicais. A estagiária também utilizará dois instrumentos de apoio: violão e flauta-doce. O tempo total da aplicação dessas práticas será de dez horas, que serão divididas em quatro horas semanais. Segue o cronograma da prática com as atividades aplicadas, o tempo e os recursos utilizados.

1ª visita

Atividade	Tempo de aplicação	Recursos
Aquecimento vocal inicial ao som de uma música tranquila, com massagens orofaciais e técnicas de respiração.	15 minutos	“Palhacinho” com bolinhas de isopor e garrafa <i>pet</i> , onde os idosos possam assoprar.
Escolha e canção das músicas trazidas pela estagiária, utilizando como instrumentos de apoio a flauta-doce e o violão.	1 hora e 15 minutos	Flauta-doce e violão.
Trabalho com ritmo, utilizando instrumentos de percussão.	15 minutos	Diversos instrumentos de percussão: (chocalhos, pandeiros, reco-recos, etc.).
Atividade de relaxamento ao som de uma música tranquila. A estagiária ensinará técnicas de massagem, relaxamento e alongamento dos membros do corpo.	15 minutos	Bolinhas de massagem e balões com farinha.

2ª visita

Atividade	Tempo de aplicação	Recursos
Aquecimento vocal inicial ao som de uma música tranquila, com massagens orofaciais e técnicas de respiração.	15 minutos	“Palhacinho” com bolinhas de isopor e garrafa <i>pet</i> , onde os idosos possam assoprar.
Entrega de instrumentos de percussão aos idosos. Relembrar as músicas cantadas no encontro anterior, introduzir músicas novas da preferência dos idosos.	1 hora	Diversos instrumentos de percussão: (chocalhos, pandeiros, reco-recos, etc.), flauta-doce e violão.

<p>Jogos musicais:</p> <p>1) caminhar sobre o fio colocado no chão cantando uma música. Ao chegar no final do fio, o idoso deverá parar de cantar imediatamente.</p> <p>2) cantar uma música que contenha todas as notas musicais (DÓ, RÉ, MI, FÁ, SOL, LÁ, SI, DÓ) e para cada nota fazer um gesto, que deverá ser repetido cada vez que a nota for cantada.</p> <p>Ex. de música: Skala de Dó</p>	30 minutos	Fio para caminhar em cima.
Atividade de relaxamento ao som de uma música tranquila. A estagiária ensinará técnicas de massagem, relaxamento e alongamento dos membros do corpo.	15 minutos	Bolinhas de massagem, balões com farinha.

3ª visita

Atividade	Tempo de aplicação	Recursos
Aquecimento vocal inicial ao som de uma música tranquila, com massagens orofaciais e técnicas de respiração.	15 minutos	“Palhacinho” com bolinhas de isopor e garrafa <i>pet</i> , onde os idosos possam assoprar.
Entrega de instrumentos de percussão aos idosos. Relembrar as músicas cantadas no encontro anterior, introduzir músicas novas da preferência dos idosos. Entrega de fantasias para animar os idosos.	1 hora e 15 minutos	Diversos instrumentos de percussão: (chocalhos, pandeiros, reco-recos, etc.), flauta-doce e violão, fantasias diversas.
<p>Jogo musical:</p> <p>1) ao sinal da estagiária, todos deverão tocar os seus instrumentos. Quando for feito outro sinal, todos deverão cessar de tocar seus instrumentos.</p>	15 minutos	Diversos instrumentos de percussão: (chocalhos, pandeiros, reco-recos, etc.), flauta-doce e violão.
Atividade de relaxamento ao som de uma música tranquila. A estagiária ensinará técnicas de massagem, relaxamento e alongamento dos membros do corpo.	15 minutos	Bolinhas de massagem, balões com farinha.

4ª visita

Atividade	Tempo de aplicação	Recursos
Aquecimento vocal inicial ao som de uma música tranquila, com massagens orofaciais e técnicas de respiração.	15 minutos	“Palhacinho” com bolinhas de isopor e garrafa <i>pet</i> , onde os idosos possam assoprar.
Entrega de instrumentos de percussão aos idosos. Relembrar as músicas cantadas no encontro anterior, introduzir músicas novas da preferência dos idosos. Entrega de fantasias.	1 hora e 15 minutos	Diversos instrumentos de percussão: (chocalhos, pandeiros, reco-recos, etc.), flauta-doce e violão, fantasias.
Jogos musicais: 1) Pré-notação musical com movimentos corporais. 2) História sonorizada.	15 minutos	<i>Cup Cakes</i> de EVA em dois tamanhos, onde ao cantar faz-se gesto diferente conforme o tamanho.
Atividade de relaxamento ao som de uma música tranquila. A estagiária ensinará técnicas de massagem, relaxamento e alongamento dos membros do corpo.	15 minutos	Bolinhas de massagem, balões com farinha.

5ª visita

Atividade	Tempo de aplicação	Recursos
Apresentação dos alunos e da professora da APAE e dos idosos do lar.	15 minutos	Não se aplica.
Apresentação de músicas do Grupo <i>APAExonados por música</i> .	45 minutos	Flauta-doce e violão.
Canções de integração de ambos os grupos.	30 minutos	Flauta-doce, instrumentos de percussão, violão.
Conversação e despedida.	30 minutos	Não se aplica.

Danças folclóricas alemãs na terceira-idade: cultivando tradições e promovendo qualidade de vida

O Lar de Idosos Lydia Braun não oferece atividades que propiciem a estimulação corporal, por esse motivo, optou-se por trabalhar as danças folclóricas alemãs, visto que grande parte dos idosos é descendente dessa cultura.

Salvador (2004) defende que a dança é a melhor opção para indivíduos da terceira-idade, pois é uma atividade realizada em grupo, o que facilita a integração e o fortalecimento das amizades, com superação de limites físicos, diminuindo, assim, as angústias e incertezas que cercam esse grupo durante a vida cotidiana.

Como visto, a dança é uma atividade bastante estimulante para o desenvolvimento humano, principalmente em se tratando de público da terceira e da quarta-idades, pois oferece muitos benefícios tanto físicos como sociais e psicológicos aos seus praticantes, conforme Lorda e Sanchez:

A atividade físico-recreativa é identificada constantemente como uma das intervenções de saúde mais significativas na vida das pessoas de idade avançada. Dentro dos benefícios imediatos da participação regular em programas de exercícios e recreativos se identificam nos aspectos físicos: maiores níveis de auto-eficácia, controle interno, melhoria nos padrões do sono, relaxamento muscular, entre outros. (2001, p. 60).

Durante as práticas, inicialmente, realizava-se um aquecimento corporal, cujos idosos participavam de acordo com o seu potencial e também com a ajuda da estagiária para realizar certos movimentos. Sobre as danças folclóricas alemãs, percebeu-se a necessidade de adaptações, uma vez que muitos deles não podiam locomover-se e permaneciam sentados. Nesse cenário, os passos eram adaptados de modo que fosse possível a inserção de passos novos e chocalhos nas danças, tornando as danças mais interessantes e fáceis de realizar. Cabe salientar, aqui, que alguns idosos conseguiam dançar em roda, sempre com a ajuda da estagiária para se locomover.

Incluiu-se também, nas atividades relacionadas à dança, uma atividade de integração com o “Grupo de Danças Folclóricas Alemãs Sol Nascente” da Apae de Nova Petrópolis. Esse tipo de integração é benéfico para o desenvolvimento social dos idosos, como explicitam Lorda e Sanchez:

No âmbito social permite maior interação com demais pessoas, promove o crescimento social, ampliando o círculo das relações sociais, através de novas amizades, e possibilita o desenvolvimento do espírito comunitário. Este envolvimento em programas de exercícios possibilita, além de tudo, oportunidades de sociabilização. (2001, p. 61).

Primeiramente, os alunos chegaram até o Lar de Idosos Lydia Braun e se apresentaram, em seguida, fizeram algumas apresentações de danças que demandavam pares e, outras vezes, danças individuais. Para finalizar, cada aluno pegou a mão de um idoso em sua poltrona e juntos dançaram a dança “Pezinho”.

Novamente, cabe ressaltar que essas interações são de suma importância tanto para os idosos quanto para os alunos especiais que fizeram a visita, visto que as emoções, relacionadas a ações de responsabilidade, que emergem ao experimentar situações geradas na convivência, de pertença e aceitação do *outro*, vão constituir os espaços sociais humanos alicerçados no amor. (MATURANA, 1998, 2001). Ao término da visita, os idosos deram seus depoimentos emocionados salientando a disciplina, o ritmo e a postura dos alunos diante das danças e também com eles.

Seguem os planos de ação desenvolvidos nessa temática no Lar de Idosos Lydia Braun:

TÍTULO
Danças Folclóricas Alemãs na Terceira-Idade: cultivando tradições e promovendo a qualidade de vida

JUSTIFICATIVA
<p>Conforme identificado na leitura organizacional, os idosos do Lar de Idosos Lydia Braun não gozam de atividades que propiciem estimulação corporal. Por esse motivo, optou-se por trabalhar as danças folclóricas alemãs, visto que grande parte dos idosos é descendente dessa cultura.</p> <p>Okuma (1998), citado por Salvador (2004), defende que a dança é a melhor opção para indivíduos da terceira-idade, pois é uma atividade realizada em grupo, o que facilita a integração e o fortalecimento das amizades, com superação de limites físicos, diminuindo, assim, as angústias e incertezas que cercam esse grupo durante a vida cotidiana.</p> <p>Como visto, a dança é uma atividade bastante estimulante para o desenvolvimento humano, principalmente em se tratando do público da terceira e da quarta-idades, pois oferece muitos benefícios tanto físicos como sociais e psicológicos aos seus praticantes.</p>

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Realizar atividades com danças folclóricas alemãs para propiciar melhoria na coordenação motora, na postura corporal e no equilíbrio; e • Promover a integração dos idosos através do cultivo das tradições.

DESENVOLVIMENTO

Este plano de ação irá abordar as danças folclóricas alemãs, levando em conta a preservação da cultura germânica na cidade. Muitos idosos são dessa descendência e falam apenas o alemão. Por esse motivo, viu-se a possibilidade de trabalhar com danças, percebendo, também, os benefícios que a atividade física traz ao corpo humano. Caso haja necessidade, haverá adaptações que poderão ser feitas nas danças, para uma melhor participação de todos os integrantes. Pretende-se trabalhar durante dez horas com essas danças, divididas em quatro horas semanais, além de outras atividades recreativas.

1ª visita

Atividade	Tempo de aplicação	Recursos
Aquecimento corporal com música tranquila e alongamento de todos os membros do corpo.	15 minutos	Não se aplica.
Ensinar uma dança folclórica alemã, adaptando-a caso for necessário.	45 minutos	<i>Notebook</i> com caixinha de som.
Jogos recreativos: 1) jogo “Os Monumentos”: um idoso de cada vez deverá escolher alguns integrantes do grupo e fazer uma escultura, mostrando aos demais. 2) jogo “Siga o chefe”: um idoso de cada vez será o chefe e todos os gestos que ele fizer, os demais também deverão fazer. 3) atividade “Como estou me sentindo hoje”. Os idosos desenharam e pintaram as suas emoções em folhas de ofício e após haverá uma conversa sobre o tema.	45 minutos	Lápis de escrever e lápis de cor.
Atividade de relaxamento ao som de uma música tranquila. A estagiária ensinará técnicas de massagem, relaxamento e alongamento dos membros do corpo.	15 minutos	Bolinhas de massagem, balões com farinha.

2ª visita

Atividade	Tempo de aplicação	Recursos
Aquecimento corporal com música tranquila, alongando todos os membros do corpo.	15 minutos	Não se aplica.

Ensinar uma dança folclórica alemã, adaptando-a caso for necessário.	45 minutos	<i>Notebook</i> com caixinha de som.
Jogos recreativos: 1) <i>telefone sem fio</i> : a estagiária falará uma frase e essa deverá ser passada a cada integrante, no ouvido. Ao chegar no último integrante, ele deverá dizer em voz alta o que escutou. 2) <i>sombra</i> : diversificando, os integrantes, cada um inventará uma série de gestos e os demais idosos deverão imitar. 3) <i>jogos de memória</i> :	45 minutos	Jogos de memória.
atividade de relaxamento ao som de uma música tranquila. A estagiária ensinará técnicas de massagem, relaxamento e alongamento dos membros do corpo.	15 minutos	Bolinhas de massagem, balões com farinha.

3ª visita

Atividade	Tempo de aplicação	Recursos
Aquecimento corporal com música tranquila, alongando todos os membros do corpo.	15 minutos	Não se aplica.
Ensinar uma dança folclórica alemã, adaptando-a caso for necessário.	45 minutos	<i>Notebook</i> com caixinha de som.
Jogos recreativos: 1) a propósito: sentados em fila, um integrante começa uma frase, por exemplo: “No domingo, irei à praia”. O próximo idoso deverá continuar a frase, por exemplo: “No próximo domingo, eu irei à praia e tomarei sorvete”. Assim, cada integrante deverá falar, juntando o que os integrantes anteriores falaram. 2) jogo das argolas. 3) jogo de quebra-cabeças diversos.	45 minutos	Jogo das argolas, jogos de quebra-cabeças.

Atividade de relaxamento ao som de uma música tranquila. A estagiária ensinará técnicas de massagem, relaxamento e alongamento dos membros do corpo.	15 minutos	Bolinhas de massagem, balões com farinha.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------	-------------------------------------------

4ª visita

Atividade	Tempo de aplicação	Recursos
Aquecimento corporal com música tranquila, alongando todos os membros do corpo.	15 minutos	Não se aplica.
Ensinar uma dança folclórica alemã, adaptando-a caso for necessário.	45 minutos	<i>Notebook</i> com caixinha de som.
Jogos recreativos: 1) com um TNT grande, alguns idosos deverão segurá-lo nas pontas, e a estagiária colocará um balão no meio, o qual não poderá cair no chão. 2) história “O árabe faminto”. Conversação sobre a história. 3) formar palavras de acordo com a imagem, através de letras em EVA ou tampinhas.	45 minutos	TNT grande, balões, livro de histórias, letras em EVA ou tampinhas.
Atividade de relaxamento ao som de uma música tranquila. A estagiária ensinará técnicas de massagem, relaxamento e alongamento dos membros do corpo.	15 minutos	Bolinhas de massagem, balões com farinha.

5ª visita

Atividade	Tempo de aplicação	Recursos
Apresentação dos alunos e da professora do Grupo de Danças Folclóricas Alemãs Sol Nascente e dos idosos do lar.	45 minutos	Não se aplica.
Apresentação das danças do Grupo de Danças Folclóricas Alemãs Sol Nascente.	30 minutos	<i>Notebook</i> com caixinha de som.
Danças de integração com os idosos e o grupo.	30 minutos	<i>Notebook</i> com caixinha de som.
Conversação e despedida.	15 minutos	Não se aplica.

O lúdico na melhor idade: importância da estimulação da cognição nessa faixa etária

Pensando em tornar o Lar de Idosos Lydia Braun um local mais alegre, agradável e de paz para a convivência tanto dos idosos quanto das demais pessoas envolvidas, optou-se por trabalhar a ludicidade, que tem um papel essencial nos desenvolvimentos emocional e cognitivo, como também na integração e interação do grupo levando em conta a relação afetiva entre os membros, como aponta Kishimoto:

No lúdico o idoso é mais do que na realidade, permitindo-lhe o aproveitamento de todo o seu potencial. Nele o idoso toma iniciativa, planeja, executa, avalia. Enfim, ele aprende a retomar decisões, a introjetar o seu contexto social na temática do faz-de-conta. Ele aprende a se reeducar. O poder simbólico lúdico do faz-de-conta abre um espaço para a apreensão de significados de seu contexto e oferece alternativas para novas conquistas no seu mundo imaginário. (1993, p. 35).

Sendo assim, é através da ludicidade que os idosos podem reviver o lado feliz da vida, resgatando sensações e vivências do passado, bem como aceitando novos desafios, que os incentivem a ultrapassar seus limites. Além disso, o lúdico também oferece uma interação entre os indivíduos, o aumento da autoestima, da satisfação, do coleguismo e da coordenação motora. Tais benefícios, ao longo prazo, são reforçados por Moreno (2003, p. 18), ao afirmar que a ludicidade “restaura a autoestima, melhora a saúde mental, contribuindo no tratamento da depressão e da ansiedade. Também a capacidade cognitiva e o controle motor apresentam melhoras, e novas habilidades são mais facilmente aprendidas”.

Verificou-se, no que diz respeito às atividades lúdicas, que houve um grande avanço nas questões motoras e respiratórias dos idosos. No início do estágio, as atividades que demandavam inspiração e força na respiração, como, por exemplo, fazer bolhas de sabão, eram extremamente difíceis, e muitos idosos não tinham fôlego para fazer a atividade. Durante as práticas dessas atividades, em todas as aplicações, foram ganhando resistência ao assoprar, fazendo com que esse movimento se tornasse cada vez mais fácil.

Outro ponto que vale salientar são os avanços nas questões motoras. No início das práticas do estágio, muitos idosos não se movimentavam sozinhos, necessitando do auxílio da estagiária para fazer as massagens faciais ou corporais, bem como segurar bolinhas, jogar argolas, pegar objetos. Com o andamento das práticas do estágio, cada vez mais, a coordenação motora fina e a ampla foram se aperfeiçoando e, no final, foi possível verificar que praticamente todos os idosos faziam sozinhos as atividades solicitadas, como também chutavam bolas uns para os outros (sentados em suas poltronas), acertavam as bolas nos bambolês, cuidavam para a bola não cair no chão, etc.

Essas atividades foram muito produtivas, pois os idosos gostaram das brincadeiras trazidas pela estagiária dando risadas com seus erros e incentivando os colegas que não conseguiam realizar as atividades, além de se esforçarem, dando sempre o melhor de si ao participar. Tal conclusão é descrita por Carvalho (2014, p. 15) ao afirmar que “para os idosos, jogar e brincar trazem o gosto e o gozo da infância; a lembrança dos companheiros e amigos, a espontaneidade e a alegria de que desfrutaram há 50, 60 anos”.

Vale salientar que, em todas as práticas do estágio, foram realizados aquecimentos corporais iniciais, bem como atividades de relaxamento no final de cada dia do estágio.

Seguem os planos de ação desenvolvidos nessa temática no Lar de Idosos Lydia Braun:

TÍTULO
O lúdico na melhor idade: a importância da estimulação da cognição nessa faixa etária
JUSTIFICATIVA
<p>Pensando em tornar o Lar de Idosos Lydia Braun um local mais alegre e agradável para a convivência tanto dos idosos quanto das demais pessoas envolvidas, optou-se por trabalhar a ludicidade, uma vez que ela tem um papel essencial nos desenvolvimentos emocional e cognitivo, como também na integração e interação do grupo, levando em conta a relação afetiva entre os membros. Como sugere Kishimoto (1993, p. 35):</p> <p>“No lúdico, o idoso é mais do que na realidade, permitindo-lhe o aproveitamento de todo o seu potencial. Nele o idoso toma iniciativa, planeja, executa, avalia. Enfim, ele aprende a retomar decisões, a introjetar o seu contexto social na temática do faz-de-conta. Ele aprende a se reeducar. O poder simbólico lúdico do faz-de-conta abre um espaço à apreensão de significados, de seu contexto e oferece alternativas para novas conquistas no seu mundo imaginário”.</p>

Sendo assim, é através da ludicidade que os idosos podem reviver o lado feliz da vida, regatando sensações e vivências do passado, bem como aceitando novos desafios, que os incentivem a desafiar seus limites. Além disso, o lúdico também oferece uma interação entre indivíduos, aumenta a autoestima, a satisfação, o coleguismo e a coordenação motora.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Promover a integração entre os integrantes do grupo de idosos;
- Aumentar a capacidade cognitiva dos envolvidos; e
- Promover momentos de descontração, aumentando a autoestima.

DESENVOLVIMENTO

Este terceiro plano de aplicação irá abordar atividades lúdicas diversas, jogos de mesa, dinâmicas e artesanato. Optou-se por aplicar esse plano, uma vez que, na terceira-idade, é muito importante a estimulação da cognição, da memória e da coordenação motora para que não se percam. As práticas também contarão com o auxílio dos cuidadores se for necessário. O estágio será realizado durante dez horas, dividindo-se em quatro horas em uma semana e outras duas horas em outra semana.

1ª visita

Atividade	Tempo de aplicação	Recursos
Aquecimento corporal com música tranquila, alongando todos os membros do corpo.	15 minutos	Não se aplica.
1) jogo das virtudes: cada integrante deverá escrever, em papel, uma virtude. O papel será dobrado, e cada integrante deverá retirar um papelzinho e ler em voz alta. Todos juntos escolherão um integrante que mais se encaixe nessa virtude. 2) força. 3) passa-anel.	1 hora e 30 minutos	Papeizinhos, canetas, potinho para pôr os papéis. Quadro branco e canetão.
Atividade de relaxamento ao som de uma música tranquila. A estagiária ensinará técnicas de massagem, relaxamento e alongamento dos membros do corpo.	15 minutos	Bolinhas de massagem, balões com farinha.

2ª visita

Atividade	Tempo de aplicação	Recursos
------------------	---------------------------	-----------------

Aquecimento corporal com música tranquila, alongando todos os membros do corpo.	15 minutos	Não se aplica.
1) Caixa-surpresa com materiais diversos: cada integrante deverá retirar um objeto e falar sobre as lembranças que tem desse objeto. 2) jogo dos bilboquês. 3) tiro ao alvo.	1 hora e 30 minutos	Caixa-surpresa com objetos diversos, bilboquês, tiro ao alvo e bolinhas.
Atividade de relaxamento ao som de uma música tranquila. A estagiária ensinará técnicas de massagem, relaxamento e alongamento dos membros do corpo.	15 minutos	Bolinhas de massagem, balões com farinha.

3ª visita

Atividade	Tempo de aplicação	Recursos
Aquecimento corporal com música tranquila, alongando todos os membros do corpo.	15 minutos	Não se aplica.
1) Pergunta do balão: cada integrante deverá estourar um balão e responder à pergunta que está escrita no papel. 2) boliche. 3) palavra e música: ao retirar fichas com uma palavra, o grupo deverá tentar descobrir uma música que tenha naquela palavra.	1 hora e 30 minutos	Balões, boliche.
Atividade de relaxamento ao som de uma música tranquila. A estagiária ensinará técnicas de massagem, relaxamento e alongamento dos membros do corpo.	15 minutos	Bolinhas de massagem, balões com farinha.

4ª visita

Atividade	Tempo de aplicação	Recursos
Aquecimento corporal com música tranquila, alongando todos os membros do corpo.	15 minutos	Não se aplica.
Confecção de flores de EVA para as cuidadoras. Ensaio da música "Você é especial".	1 hora e 30 minutos	EVA, tesoura, cola quente, canetas, violão.

Atividade de relaxamento ao som de uma música tranquila. A estagiária ensinará técnicas de massagem, relaxamento, alongamento dos membros do corpo.	15 minutos	Bolinhas de massagem, balões com farinha.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------	-------------------------------------------

5ª visita

Atividade	Tempo de aplicação	Recursos
Aquecimento corporal com música tranquila, alongando todos os membros do corpo.	15 minutos	Não se aplica.
Confecção de cartaz de agradecimento aos cuidadores e colaboradores do lar, ensaio da música "Você é especial".	1 hora e 30 minutos	EVA, tesoura, cola quente, canetas, violão.
Atividade de relaxamento ao som de uma música tranquila. A estagiária ensinará técnicas de massagem, relaxamento e alongamento dos membros do corpo.	15 minutos	Bolinhas de massagem, balões com farinha.

TÍTULO

Cuidadores: a peça fundamental no trabalho com idosos

JUSTIFICATIVA

Essa prática foi proposta, pois muitas vezes as atividades são realizadas com um único foco: os idosos. Por conta disso, pessoas envolvidas diariamente no trabalho com idosos são esquecidas. Essas pessoas são os cuidadores, que por estarem em contato direto com os idosos, muitas vezes desanimados, com baixa autoestima, acamados, enfrentando dificuldades levando em conta o processo de envelhecimento e a aproximação da morte, acabam, indiretamente, envolvendo-se com tais questões, o que, em consequência, irá afetar sua própria autoestima, entre outros fatores psicológicos.

Muitas vezes, os cuidadores acabam não percebendo sua importância dentro do lar de idosos. Garbin et al. (2008) citado por Scarpellini et al., afirma que esse, normalmente, é o porta-voz da família, a pessoa responsável pelo cuidado com o idoso. Portanto, além de ser um componente-chave no processo de cuidar, é, também, fundamental no auxílio e na manutenção desse cuidado. Corroborando essa afirmação, Floriani e Schramm (2005), apud Scarpellini et al., demonstram que o cuidador é um elemento fundamental na difícil tarefa de proporcionar um envelhecimento mais saudável e com menor comprometimento funcional.

Como se percebe, o papel do cuidador está entre os fatores de forte influência na qualidade de vida dos idosos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Elevar a autoestima dos cuidadores através de atividades de cuidado pessoal; e
- Realizar atividades de agradecimento ao trabalho realizado pelos cuidadores.

DESENVOLVIMENTO

Neste plano de ação, o trabalho será focado nos cuidadores, que terão momentos especiais. A estagiária terá o auxílio de uma manicure e cabeleireira que ajudarão na prática. Esse momento será realizado durante quatro horas, sendo que as duas últimas horas serão para o fechamento do estágio e despedida.

1º visita

Atividade	Tempo de aplicação	Recursos
Explicação da atividade para as cuidadoras	15 minutos	Não se aplica.
Fazer as unhas, pentear o cabelo, fazer chapinha e maquiagem nas cuidadoras.	1 hora e 30 minutos	Esmaltes, escovas, chapinha, maquiagens.
Avaliação da atividade pelas cuidadoras.	15 minutos	Não se aplica.

2ª visita

Atividade	Tempo de aplicação	Recursos
Relembrar danças e cantos de toda a prática de estágio.	1 hora	Violão, flauta-doce, instrumentos de percussão.
Apresentação da música “Você é especial” para todos os cuidadores e demais colaboradores da instituição.	30 minutos	Violão, instrumentos de percussão.
Entrega de cartaz de agradecimento e flores aos cuidadores. Entrega de mural de fotos para o Lar de Idosos Lydia Braun.	30 minutos	Flores de EVA, cartaz de agradecimento, mural de fotos.

Conclusão

Com a realização dessas práticas pedagógicas, foi possível perceber a importância da Pedagogia Social na sociedade contemporânea e que o pedagogo necessita sair para outros campos de atuação, que não apenas no escolar, ampliando suas práticas, conhecimentos e campos do saber. Tal relevância se dá pela interação do pedagogo com os diferentes públicos com os quais atua, levando em conta as necessidades e potencialidades, de acordo

com o contexto. Na atuação no Lar de Idosos Lydia Braun, a leitura organizacional permitiu perceber necessidades latentes, sendo propostos trabalhos com música, dança e atividades lúdicas, que auxiliarem os idosos em questões de reabilitação motora, cognitiva, social e psicológica, construindo lugares de estar e conviver menos violentos, reconhecendo que para a maior parte dos velhos aquela não é uma situação manifestadamente, na qual quiseram estar. Por si só, essa é uma situação imposta e que violenta, gera desconforto e tristeza.

Desde o início das atividades, foi perceptível uma grande evolução no grupo (cuidados e cuidadores), nos aspectos cognitivo, social, emocional e psicológico, uma vez que, no início do estágio, os idosos apresentavam-se bastante retraídos e pouco participativos nas atividades propostas. Com o decorrer da aplicação, esses ganharam confiança e gosto e passaram a participar mais ativamente das atividades, sendo que, no final das práticas, praticamente, todas as atividades eram realizadas sem o auxílio da estagiária, principalmente no que se refere a questões motoras. Ressalta-se, também, a evolução nos aspectos emocionais, no sentido do aumento da autoestima dos idosos, pois que ficavam ansiosos à espera da estagiária, gerando uma motivação às atividades diárias e ao convívio social.

Além disso, o convívio, durante o tempo de estágio, despertou uma ideia no sentido do cultivo de valores e educação para a paz. Familiares, idosos e cuidadores desenvolveram ainda mais uns com os outros o cuidado, o carinho, o amor e o fazer o bem. Nesse contexto, muitos dos envolvidos começaram a realizar boas ações tanto no lar de idosos em estudo quanto em toda a comunidade, perpetuando a ideia, trazendo mais pessoas para o círculo do bem e transformando a realidade.

Porém, se percebe, ainda, que, para que vivamos em uma sociedade onde realmente se desenvolva a cultura de paz, é necessário, primeiramente, uma quebra de paradigmas com relação às técnicas tradicionais de ensino, ainda na escola, as quais moldam os pensamentos e os conhecimentos dos educandos. Sendo assim, há a necessidade de refletirmos acerca da nossa atuação como educadores e tornarmos tais práticas tradicionais em uma educação transformadora. É através da dialética com o educando que iremos aprender, mutuamente, e seguir os princípios de uma cultura de educação

para a paz, na qual prevalecem o respeito, o reconhecimento e a defesa na promoção dos direitos humanos. Dessa forma, estaremos formando cidadãos críticos, atuantes e em busca de uma sociedade mais justa e igualitária que respeite as diferenças individuais.

É preciso que, além dos conteúdos, as escolas também ensinem aos educandos, desde muitos pequenos, os valores, as atitudes, os comportamentos e saberes que conduzem à paz e todos os sentimentos que caracterizam estes termos: amor, cuidado, empatia, carinho. Segundo o art. 4º da Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz (1999, p. 4), adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, afirma que “a educação, em todos os níveis, constitui um dos principais instrumentos para construir uma cultura de paz”. Nesse sentido, ressalta-se a importância da educação no seu sentido mais amplo, abrangendo não só educandos e educadores, mas também toda a comunidade escolar e pessoas comuns dentro da sociedade. Assim, chegaremos a esferas muito maiores e construiremos um futuro melhor, repleto de amor, comprometido com o bem-estar do próximo e fazendo o bem, ultrapassando a dimensão verbal e passando às ações.

Referências

ALMEIDA, A. R. S. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999.

CARVALHO, Noeme Cristina. *Dinâmicas para idosos: 125 jogos e brincadeiras*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CREMA, Roberto. Prefácio. In: SOARES, Eliana Maria do Sacramento; RECH, Jane (Org.). *Educação e espiritualidade* [recurso eletrônico]: tessituras para construção de uma cultura de paz. Caxias do Sul: EducS, 2016. Disponível em: <https://www.uces.br/site/midia/arquivos/ebook-educacao-espiritualidade_3.pdf>. Acesso em: 5 set. 2017.

DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. *Paz, como se faz?* Semeando cultura de paz nas escolas. Sergipe: Unesco; Associação Palas Athena, 2002. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001467/146767por.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

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

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

LORDA, C. Raul; SANCHEZ, Carmem Delia. *Recreação na terceira-idade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2001.

MANIFESTO 2000. Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não violência. Paris, 1999. Disponível em: <www.comitepaz.org.br/dec-prog-4.html[2005julho07]>. Acesso em: 15 set. 2017.

MATURANA, H. R. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 1998.

MATURANA, H. R. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Org. e trad. de Cristina Magro, Vitor Paredes. Belo Horizonte: Ed. da UFMG, 2001.

MORENO, Guilherme. *Terceira-idade*: 250 aulas. 2. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2003.

NAÇÕES UNIDAS. *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz*. 1999. Disponível em:

<<http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

OLIVEIRA, Glauber Correia de et al. *Contribuição da musicoterapia na saúde do idoso*. 2012. Disponível em: <<http://web.unifoa.edu.br/cadernos/edicao/20/85-94.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2015.

SALVADOR, Marlene. *A importância da atividade física na terceira-idade: uma análise da dança enquanto atividade física*. 2004. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd124/analise-dos-beneficios-da-danca-para-a-terceira-idade.htm>>. Acesso em: 11 ago. 2015

SCARPELLINI, Miriam et al. A importância do cuidado de idosos na assistência ao idoso. *Revista Contexto Saúde*, Ijuí: Ed. da Unijuí, v. 10, p. 85-92, jan./jun. 2011.

Criando novos espaços em novas situações

Elsa Mónica Bonito Basso

Considerações iniciais

O presente capítulo tem por objetivo refletir sobre a experiência de condução de um *círculo de diálogo* (sensibilização), como voluntária, em um grupo de adultos de mais de 60 anos, o qual teve lugar na Universidade de Caxias do Sul, em 2016. Esse encontro se deu na raiz de uma demanda de um grupo numa atividade específica, ligada à dança, no programa “UCS-Sênior Educação e Longevidade”. Devido à aposentadoria da professora titular, a turma deveria ingressar em nova atividade ou trocar de professor: uma perda para alguns, uma mudança para outros.

O projeto pedagógico “UCS-Sênior” apresenta, de forma muito clara, o conceito de educação baseado na experiência, na perspectiva de Dewey (1979) e Larrosa (2002), entendendo que na educação, ao longo da vida, a experiência é peça fundamental e fundadora da construção de aprendizagens significativas. Assim, se chegou a uma proposta que trabalhasse nesse sentido, a fim de propiciar aprendizagem através de uma situação cotidiana.

É importante considerar que a perspectiva da educação para a paz e o trabalho com círculos de paz sempre constituem espaços-tempos significativos, pois proporcionam experiências educativas. Juntando essas duas realidades: aprendizagem pela experiência e pela paz, optou-se por oferecer um círculo de paz, que contribuísse para essa situação.

Cabe comentar, aqui, que a realização de um círculo de paz em uma atividade *comum*, oferecida pelo programa “UCS-Sênior, Educação e Longevidade” configurou-se como a utilização de uma *dinâmica* diferente para a aula, considerando-a como *formato*. A aceitação do grupo foi motivada por esse entendimento de que os integrantes iriam fazer alguma coisa diferente junto com a professora que os acompanhava. A explicação da presença do círculo, naquele momento, para levar à reflexão e à aprendizagem não foi integralmente dada. Apresentaram-se os facilitadores, a atividade foi proposta e, de certa maneira, *imposta*. Foi essa a percepção

dos facilitadores, que, mesmo conhecendo a relevância da aplicação do círculo naquela circunstância, tiveram em face da reação inicial dos participantes.

Vários aspectos relacionados à especificidade do grupo em questão foram considerados para gerar o projeto que levou à realização do círculo de diálogo com a turma. Em primeiro lugar, foi considerado o público: mulheres de mais de 60 anos, que participam de uma atividade na universidade, no programa “UCS-Sênior Educação e Longevidade”. Em segundo lugar, levou-se em conta o fato de que esse grupo permaneceu junto durante vários anos, desenvolvendo uma atividade prazerosa (dança), da qual participavam com alegria, junto com sua professora. Em paralelo a esses dois aspectos, consideraram-se elementos concernentes às realidades social e pessoal desses alunos: subjetividade, historicidade, estima e senso de pertença. Todos esses fatores foram contemplados quando o plano de desenvolvimento do círculo de diálogo foi proposto. Além da preocupação com a realidade do aluno, a situação concreta apresentada e as subjetividades envolvidas no processo de aprendizagem pela experiência, o projeto pedagógico, que norteia o programa “UCS-Sênior Educação e Longevidade”, foi consultado para que a proposta apresentada conversasse com os objetivos macro.

Conceito de experiência

O conceito de educação como experiência, adotado no citado projeto pedagógico da UCS está baseado nas ideias de Dewey (1971, p. 13), quem supõe que existe “conexão orgânica entre educação e experiência pessoal”. São as experiências prévias que servem de base à formação das novas. Para Dewey, “o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta, de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos”. (2002, p. 5).

Esse conceito alinha-se perfeitamente com a situação aqui exposta e trabalhada, na qual a mudança constitui uma experiência educativa, que passará a transformar o sujeito. Nas palavras de Larrosa, revela-se, em toda sua profundidade, a essência do trabalho nos círculos de paz.

A experiência, a possibilidade que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (2002, p. 5).

“Cultivar a arte do encontro” escutando, aceitando e falando sobre o que nos acontece dá conta da interação que ocorre nos círculos de paz. Esse conceito casa com a proposta que foi apresentada em todos os seus pontos. Mas é necessário lembrar que toda ação provém da percepção para reconhecer as situações e pensar em formas de ação. A sensibilidade que Larrosa coloca nesse trecho vem ao encontro do círculo de paz e do projeto pedagógico ao mesmo tempo. Ainda que no projeto não se mencionem expressamente a cultura de construção de paz e a utilização dos círculos, a ideologia, os conceitos e valores expostos conduzem a essa prática. Assim, de forma muito natural, os círculos de paz se inserem na temática e nas situações do cotidiano do programa da UCS em pauta.

Relato da experiência e estratégias de intervenção

O círculo de paz descrito neste artigo foi desenvolvido na Universidade de Caxias do Sul, em um grupo de uma atividade de dança, que, por motivo de aposentadoria da professora, deveria sofrer algumas mudanças (troca de professor, mudança de atividade). A iniciativa partiu de um grupo de profissionais (duas psicólogas e uma professora de Ensino Superior), que, após terem concluído o curso de Formação de Voluntários da Paz, oferecido na Universidade de Caxias do Sul, no Núcleo de Justiça Restaurativa, entraram em contato com o coordenador do programa UCS-Sênior para verificar se existiria a possibilidade de colocar em prática um círculo de paz naquele ambiente. O coordenador sugeriu esse espaço específico (turma de dança), devido à necessidade que aquele grupo teria de se adaptar a uma nova situação. Foram destinados dois encontros para fazer essa prática. Porém, antes do primeiro encontro, foi feita uma visita à turma, quando foi

explicado que teríamos uma atividade com eles e que prepararíamos aquela *aula*.

As participantes eram todas mulheres de 60 a 87 anos de idade, que, durante vários anos, haviam convivido com a professora e as colegas na atividade e que se mostravam um tanto apreensivas por terem que mudar essa situação.

Considerando que o objetivo do círculo era o de promover a reflexão para aceitação de novas situações, os educadores coincidiram na ideia de que era necessário deixar aflorar as diferenças, a evolução das situações da vida cotidiana, mostrando que a vida muda, que as situações não são as mesmas hoje e amanhã.

A estratégia adotada foi a de utilizar a música, elemento de união e identidade do grupo, para fazer a atividade inicial levando a uma reflexão sobre a mudança e a alteridade. Assim, foi realizada uma atividade de dança ao som de uma música, que ia mudando. No início, foram utilizadas músicas antigas, da época da juventude dos alunos. Depois, marchinhas de carnaval, boleros, música popular, *rock* e *funk*. O contato com a música levou a reflexões: “a música mudou”, “gostei mais das primeiras”, “gosto das novas também”, “não gostei da última”, “não conheço essa cantora”.

Depois desse contato, as questões norteadoras eram: 1) Como você se sentiu dançando essas músicas? 2) Conte uma experiência inusitada ou divertida que aconteceu com você.

A primeira questão deu oportunidade para lembrar, trazer para o presente, elaborar e falar sobre o passado e o presente, levando à reflexão: as coisas mudaram, nada é igual ao que era antes. Na segunda questão, realizada em uma segunda rodada, algumas experiências eram antigas, e outras se aproximaram do presente e chegaram à situação vivida naquele momento, em que deveriam passar por mudanças. Nessa ocasião, surgiram vários comentários, e o objeto da palavra (um sino de metal) foi esquecido. A necessidade de falar, expressar a opinião a respeito de um tema que incomodava e tocava de perto fez com que as normas do círculo fossem rompidas. Foi muito difícil levar o grupo de volta ao objetivo inicial, à escuta, à reflexão ponderada. Como Dewey ensina,

a responsabilidade primária do educador não é apenas a de estar atento ao princípio geral de que as condições do meio modelam a experiência presente do aluno, mas também a de reconhecer nas situações concretas que circunstâncias ambientes conduzem a experiências que levam a crescimento. Acima de tudo, deve saber utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas. (1971, p. 32).

A situação propiciou uma experiência saudável, sobre a qual foi possível refletir. Certamente, levou a uma aprendizagem, ainda que a dinâmica do círculo fosse ignorada às vezes, e olhada com certa resistência, em outras ocasiões. Apesar da aceitação da proposta pelos participantes, o grupo não conseguiu respeitar o objeto da palavra. Ainda que as rodadas do círculo não tenham seguido o padrão sugerido no programa de formação, é importante destacar que a própria modalidade do círculo promoveu momentos de interação.

Houve aprendizagem porque “passou alguma coisa”. Algo foi mexido no interior de cada uma, haja vista que falaram, refletiram, compartilharam experiências, sentiram-se parte daquele grupo. É impossível prever o que poderia, ou não, acontecer, já que a experiência, como Larrosa coloca, é imprevisível:

Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida. Além disso, posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pre-ver” nem “pré-dizer”. (2002, p. 11).

Fica, assim, a mesma reflexão para o círculo de paz. O objetivo proposto no círculo é a intenção. A reflexão promovida e alcançada é única.

Na perspectiva de Larrosa (2002), aprendemos quando “nos passam” algo, isto é, quando uma experiência nos faz mudar, no sentido de “nos darmos conta” de alguma coisa. Foram várias as experiências oportunizadas por essa atividade: em primeiro lugar, a própria dinâmica do círculo se constituiu em *novidade*, que propiciou aprendizagem; em segundo lugar, o fato de contar experiências, recorrendo à memória, trouxe à tona a subjetividade dos sujeitos através do relato; em terceiro lugar, o fato de criar

um espaço para expor ideias, opiniões e ainda relacionar tudo com a música constituíram momentos de aprendizagem significativa.

Como Bosi (1994, p. 55) lembra, “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, experiências do passado”. Nesse sentido, as questões colocadas promoveram aprendizagem. Ainda, diz Bosi (1994, p. 55), “o simples fato de lembrar o passado, no presente, exclui a identidade entre as imagens de um e de outro, e propõe a sua diferença em termos de ponto de vista”. Todos esses elementos estão por trás dos questionamentos feitos, levando à construção da própria aprendizagem, através da experiência, e à percepção da alteridade.

Círculos de diálogo e a causa da paz

Ao trabalhar com um círculo de diálogo, a subjetividade é um elemento muito importante a ser levado em consideração. A relação com a experiência, exposta anteriormente, supõe a presença do *outro*, o diálogo, o compartilhar e, certamente, a promoção de paz.

Guimarães (2005, p. 216) explicita alguns elementos que podem caracterizar vivências e experiências em uma comunidade comprometida com a causa da paz, colocando alguns elementos que são “característicos do modo humano de ser: o tempo vivido, o espaço estruturado, os jogos de linguagem e os elementos lúdicos”.

Como Guimarães refere, possibilitar experiência de paz como temporalidade permite lidar com ela como um elemento finito e histórico. Na educação para a paz, o pacifismo se converte em referência temporal, sendo o tempo ordinário (aulas, confraternizações), oportunidades para a temporalização da paz. Assim como marcamos o tempo histórico por fatos violentos, como guerras, por exemplo, essas experiências cotidianas, singelas, que dizem respeito à nossa vida, também podem se constituir em elementos que marcam nossa temporalidade. Diz Guimarães (2005, p. 219): “Não só o tempo extraordinário pode ser uma referência para a educação para a paz, mas principalmente o tempo ordinário”. Esse *tempo vivido* foi alimentado no círculo de paz do qual esses alunos participaram.

Assim como o tempo, o espaço se constitui como referência humana fundamental. A educação para a paz deve “se preocupar com a constituição do espaço como forma de manifestação do sentido: apreende-se a paz espacialmente, pela experiência que se faz do nosso ser-no-mundo”. O espaço cotidiano pode ser uma referência à educação para a paz, por exemplo, por meio do círculo de paz, no qual o *outro* faça parte do meu espaço, contribuindo para a significação desse círculo.

Educar para a paz é inserir a comunidade nos jogos de linguagem que constituem a luta da humanidade por paz. Compreender a paz e sua dinâmica, diz Guimarães (2005, p. 226), “é um processo e evento linguístico”. A esse respeito, Skliar (2014, p. 38) traz o conceito de “linguagem enquanto desordem, como uma forma de desobediência, como uma espécie de rebelião diante de um mundo que nos envelhece cada vez mais depressa”. É importante, nesse contexto, o papel das narrativas, que, como comentamos, passam a caracterizar o grupo.

O caráter lúdico da aprendizagem é um elemento fundamental na educação para a paz, ao longo da vida, aproximando-nos da realidade. O jogo remete à arte que, por sua vez, nos leva à experiência estética, que exige um trabalho de construção e que significa um crescimento no ser. A música e a dança, objetos de aprendizagem da atividade que envolve os alunos mencionados, estão inteiramente inseridas nesse elemento.

Diante dessas características, é impossível não lembrar de Paulo Freire e dos círculos de cultura por ele propostos. Esses círculos eram, antes de mais nada, “círculos”, como espaços de paridade e igualdade. A participação em igualdade de chances fica favorecida por essa estruturação do espaço em todos os tempos. A circularidade tem a ver, também, com a ideia de dialogicidade, interação e respeito pelas vozes presentes. Nos círculos de cultura, a linguagem tinha uma função fundamental: aproximava e congregava pessoas com expectativas, necessidades e sonhos, empoderando-as à reflexão e à ação. Da mesma forma, acontece com os círculos de paz, nos quais a expressão das ideias de cada um transforma e produz aprendizagem. Outro elemento relevante, que aproxima ambos os círculos é o fato de considerar a realidade do participante, levando-o a refletir de forma

autônoma, ainda que fazendo parte do grupo, para ver a realidade desde uma nova perspectiva.

Por outro lado, cabe ressaltar que, nesse grupo, em especial, levando em conta as características idade o tempo de convivência, a memória é muito relevante, principalmente, a construção social da memória.

Quando um grupo trabalha intensamente em conjunto, há uma tendência de criar esquemas coerentes de narração e de interpretação dos fatos, verdadeiros “universos de discurso”, “universos de significado” que dão ao material de base uma forma histórica própria, uma versão consagrada dos acontecimentos. O ponto de vista do grupo constrói e procura fixar sua imagem para a história. (Bosi, 1994, p. 66-67).

A relevância dessa construção fortalece a ideia de Bartlett (apud Bosi, 1994, p. 66) de que “sempre fica o que significa”, destacando a criação social dos sujeitos. Nessa perspectiva, a importância do círculo de paz para a experiência educativa é dobrada.

Cerimônia de encerramento

A cerimônia de encerramento consistiu de em uma reflexão: “Desejo que cada um de nós tenha a força de mudar o que precisa ser mudado, e que as dificuldades do caminho sirvam de motivação para ir mais longe”. Após a reflexão, houve confraternização. Esse formato respeitou as necessidades do grupo, que havia organizado seu tempo dessa maneira.

Durante o encerramento, ainda que houvesse sido experimentadas a aprendizagem, a troca de experiências e a interação que constituíam o objetivo do círculo, algumas alunas se mostravam apreensivas pelo futuro das aulas e pela forma como seriam conduzidos os encontros. Durante a confraternização, os comentários sobre o desenvolvimento das aulas continuavam sendo feitos, causando certa insegurança. Contudo, o encerramento foi significativo, causou reações de aprovação, de comentários positivos, mas, ao mesmo tempo, de alívio por ter acabado a “dinâmica” de exposição e por poderem confraternizar com a professora, deixando os facilitadores de lado.

O tratamento das relações interpessoais ocupa um lugar de destaque na educação para a paz, constituindo-se em um de seus pilares. Como expressa

Guimarães (2005, p. 237), “é um objetivo com valor em si mesmo: desenvolve a capacidade de diálogo”, base à educação para a paz e ponto de partida para uma convivência harmônica.

Considerações finais

A adoção de um círculo de paz para promover o diálogo, a reflexão e a ponderação sobre acontecimentos da vida cotidiana traz elementos novos a novas situações. O fato de sentar em círculo, olhar para o *outro*, compartilhar algo que nos é próprio, uma experiência (aprendizagem) ensina o *outro*. Aquilo que se *passou* com alguém reflete aquilo que se *passou* comigo. Nesse entrelaçar de experiências, ideias, trocas e situações, entende-se melhor o outro, aceita-se melhor a mudança e se reconhece a alteridade. Nesse sentido, o sujeito é um “território de passagem”, e a experiência, uma “paixão”, como explica Larrosa (202).

Se a experiência é o que nos acontece, e se o sujeito da experiência é um território de passagem, então a experiência é uma paixão. Não se pode captar a experiência a partir de uma lógica da ação, a partir de uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito agente, a partir de uma teoria das condições de possibilidade da ação, mas a partir de uma lógica da paixão, uma reflexão do sujeito sobre si mesmo enquanto sujeito passional. (LARROSA, 2002, p. 7).

Essa reflexão dá conta da complexidade dos processos envolvidos, mais ainda, quando esses sujeitos são pessoas adultas e idosas, com historicidade e memórias que as constituem como sujeitos.

Conclui-se que o círculo de construção de paz é um elemento que reúne e agrega, compondo em uma experiência que estranha e produz resultados positivos ao mesmo tempo. Mas é importante destacar que o círculo de paz vai além de uma dinâmica a ser utilizada nas aulas, na qual sentamos em círculo, temos algumas orientações padrão (apresentação, objeto da palavra, rodadas, encerramento). A educação para a paz, presente nos círculos de paz, ultrapassa essa forma e envolve a cultura de paz. Como Wadlow (apud GUIMARÃES, 2005, p. 213) escreveu, “cultura trabalha com todos estes elementos da pessoa– emoções, o senso estético, o senso crítico para com

todas as atitudes que constituem nossas sociedades e as sociedades dos outros”.

A educação para a convivência – como alguns autores chamam a educação para a paz – “adquire transcendência, não como totalidade da educação para a paz, mas como possibilidade de fortalecimento e empoderamento do grupo sujeito e protagonista”. (GUIMARÃES, 2005, p. 238). O autor faz referência a Gadamer para lembrar que, se não reconhecemos que, em primeiro lugar, devemos compreender o *outro*, para chegarmos a uma convivência pacífica, não poderemos realizar as “tarefas essenciais da humanidade, nem no que tem de menor nem no que tem de maior”. (GADAMER apud GUIMARÃES, 2005, p. 238).

Em contextos diversos, a educação para a paz e o fortalecimento do diálogo sempre são elementos que levam à aprendizagem. No caso de pessoas idosas, essa experiência educativa fica alargada por uma série de fatores, como a memória e a historicidade, elementos fortes, presentes nesses sujeitos. Aspectos referentes à contemplação, ao olhar, ao escutar e ao sentir *devagar*, propostos por Larrosa (2002), para uma educação pela experiência, certamente ficam favorecidos nesses sujeitos.

Quando uma situação nova ocorre em um grupo estável, forte, formado há muito tempo, se criou um novo espaço-tempo (círculo de paz) para dar conta dessa demanda. A experiência foi válida, apesar de que a sensação inicial dos facilitadores tenha sido de fracasso, por não ter podido seguir, corretamente, todos os tempos, principalmente por não ter conseguido fazer com que o objeto da palavra fosse respeitado. A reflexão que se faz, agora, difere daquela inicial, já que, como foi exposto, os objetivos foram alcançados, aconteceu alguma coisa com os alunos, algo “foi passado”, na perspectiva de Larrosa, e houve aprendizado de ambas as partes: facilitadores e alunos.

Cabe refletir com Jares (apud GUIMARÃES, 2005, p. 27) sobre o fato de que “ainda que pareça paradoxal, educar para a paz não é nem resulta algo harmonioso, isento de conflitos ou que incite unanimidade”. A complexidade e a diversidade de sentidos, de métodos, de ângulos de visão revelam esse desafio que é educar para a paz.

Referências

AGLIARDI, Delcio Antônio; LORENSATTI, Edi Jussara Candido; LYRA, Vanessa bELLANI. *Educação para o envelhecimento: projeto pedagógico do programa UCS-Sênior*. Caxias do Sul Educs, 2016.

BOSI, Ecléia. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DEWEY, J. Experiência e educação. *Revista Anísio Teixeira*, São Paulo, 1979.

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

LARROSA, Bondía Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, jan./abr. 2002.

SKLIAR, Carlos. *O ensinar enquanto travessia: linguagens, leituras, escritas e alteridades para uma poética da educação*. Salvador: EDUFBA, 2014.

Educação para a paz: contributos das Humanidades aliadas à educação não formal e informal

Clara Costa Oliveira
(CEHUM; STOL – UMINHO, Portugal)

Introdução

Sendo a paz mundial a finalidade da criação das Nações Unidas (ONU) após a Segunda Guerra Mundial, ela tem vindo a ser salientada continuamente, nomeadamente nos recentes Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODSs) propostos pela mesma organização; neles se evidencia a importância da educação formal, não formal e informal para a realização desse objetivo (especialmente enunciado no objetivo 16º de ODS).

Propomo-nos aqui dar a conhecer práticas que promovem a paz em contexto educativo, em todas as suas dimensões e fazer notar a importância de personalidades conotadas com as Humanidades para tal propósito, de filósofos como Steiner, pedagogos como Paulo Freire, políticos como Gandhi, etc. As práticas apresentadas incluirão pessoas de várias faixas etárias com acento especial na educação não formal e informal de adultos para a paz, nomeadamente idosos, refugiados e toxicodependentes.

Em 2015 a Organização das Nações Unidas (ONU) comprometeu as nações que dela são membros, a fazerem cumprir até 2030, os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS). Eles devem nortear toda a Educação (formal e não formal), visando a promoção base da ONU, desde a sua criação: a paz mundial, aqui associada ao desenvolvimento sustentável. Eis os objectivos:

Objetivo 1: Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares. Objetivo 2: Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável. Objetivo 3: Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades. Objetivo 4: Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

Objetivo 5: Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas. [...] Objetivo 8: Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos. [...] Objetivo 10: Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles. Objetivo 11: Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis. [...] Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis. Objetivo 17: Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.

Quando nos detemos nestes objectivos que os estados do mundo ditos democráticos se comprometeram a cumprir até 2030 e temos consciência do mundo no qual vivemos, local e globalmente, interrogamo-nos como podemos nos comprometer a cumprir semelhante utopia. E de fato, apenas como utopia podemos tentar concretizá-los, avançando em direção a ela, mesmo sabendo que eles não estarão certamente cumpridos em 2030, nem nos nossos países, nem no mundo todo.

A dificuldade advém do peso da palavra inclusão que é continuamente realçada nos ODS, abrangendo uma imensidão de situações, instigadas sem dúvida pelo princípio iluminista da igualdade e os princípios éticos da justiça e equidade, estando estes valores subordinados ao princípio básico da criação e manutenção da ONU: a paz mundial “to build peace and drive sustainable development”. (UNESCO, 2017b *copyright*).

A outra dificuldade advém do que entendemos por *desenvolvimento sustentável* no momento em que as transformações climáticas decorrentes da ação humana sobre o planeta colocam quotidianamente a vida de milhares de pessoas em risco.

O objetivo central deste capítulo é dar a conhecer alguns projetos que tenho vindo a implementar, e a coordenar, no âmbito da educação de adultos não formal e/ou da intervenção comunitária que se propuseram, e propõem, contribuir para a realização desta utopia, apostando na ação local, pensando globalmente, parafraseando Boaventura de Sousa Santos (2003), em Portugal, incidindo sobretudo no 16º ODS.

Contextualização das experiências

Os projetos que aqui serão expostos enquadram-se na dimensão profissionalizante do *Mestrado em Educação. Área de especialidade em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária*, alguns deles em curso ainda, outros estão em curso continuamente renovado, dada a inserção de nossos mestrandos nessas instituições, como profissionais, após término de seus mestrados. Serão referenciados de forma articulada entre si dois projetos realizados em duas instituições de recuperação de toxicodependentes, dois em duas instituições de idosos (lares e centros de dia) e dois com refugiados (4 famílias agrupadas em dois grupos).

Trata-se de um mestrado que existe há cerca de 20 na Universidade do Minho, Portugal, e que tem vindo a modificar positivamente a vida de idosos institucionalizados a tempo total, ou parcial, nomeadamente com a inserção de dezenas de ex-mestrandas como diretoras técnicas desse tipo de instituições. De igual modo, ex-alunos nossos desempenham funções de topo (técnicas e de coordenação) de projetos nacionais e internacionais junto de instituições dissuadoras do consumo de substâncias ilegais.

As experiências com refugiados está ainda em curso mas cremos que serão extremamente pertinentes para a inclusão dos refugiados na sociedade portuguesa, até por estarem integradas na rede portuguesa de apoio aos refugiados (PAR - Plataforma de Apoio a Refugiados). No que diz respeito a estas ações, contamos ainda com o grupo de pesquisa do CEHUM (Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho) sobre migração e refugiados, coordenado por Orlando Grossegese e do qual sou membro efetivo, EHum2M - Estudos Humanísticos em Migrações & Marginalização.

Em todas as experiências apresentadas, o público-alvo foi ouvido mediante formas diferentes de intervenção (conversas informais, entrevistas, inquérito por questionário, etc). A abordagem foi sempre de tipo qualitativa, sendo que alguns destes projetos se inserem no paradigma da complexidade (Morin, 2003; Oliveira, 2008; Alhadeff-Jones, 2009; 2013). Devo ainda salientar a importância da parceria com o grupo STOL (Science Through Our Lives), do qual sou membro voluntário colaborador, como se verá ao longo deste capítulo.

Descrição sumária dos projetos

Começando pelos projetos que contribuíram para a **inclusão social e educação não formal de usuários aditos em substâncias ilegais**, eles foram levados a cabo em instituições bastante diferentes quer em termos ideológicos, quer em termos de logística organizacional das mesmas. Numa delas, a saída dos toxicodependentes ocorre raramente, na outra o internamento é facultativo e apenas por alguns meses, seguindo-se a supervisão em regime de externato.

Diferenças entre públicos e contextos organizacionais tiveram algo em comum: planificação de actividades flexível (e sempre passível de renovação) com todos os implicados (incluindo investigadores e público-alvo).

Assim, na instituição na qual os usuários se encontram em regime de internamento, foram por eles escolhidas atividades ao ar livre, preferencialmente, por haver bastante terreno por eles cuidado. A partir das anamneses de cada um deles, soubemos também o tipo de história de vida que tinham tido, o que foi sendo aprofundado nas conversas informais.

Nesse projeto as atividades mais importantes foram, no meu entender, a construção de um grande relógio de sol com uma fênix no centro e estudo astronómico dada a imensa visibilidade nocturna que existe ao ar livre nessa ONG. Todas as etapas planeadas e construídas em conjunto por todos (incluindo a investigadora). Para um conhecimento mais detalhado, além de bibliografia, veja-se o link.¹ A aposta de todos os implicados foi valorizar a pouca dimensão de liberdade que possuíam aquelas pessoas, e isso só podia ser conseguido aproveitando o terreno da instituição e o céu.

Apesar das diferenças entre as instituições, o público-alvo tinha algumas características idênticas, como dificuldade em gerir emoções e sentimentos, sendo que algumas sessões foram comuns quanto a essa temática, como as de ioga.

No que diz respeito à 2ª instituição, ela baseia-se nos princípios dos Narcóticos Anónimos, existindo pois uma dimensão espiritual no tratamento dos usuários, de acordo aliás, com as diretivas da OMS (Organização Mundial

¹ https://www.facebook.com/pg/STOLisfun/photos/?tab=album&album_id=937744699671992

de Saúde). O trabalho empreendido focou-se sobretudo na integração futura dos usuários, tendo sido discutidas temáticas atuais de ética, bioética, política nacional e internacional, comunicação, competências laborais, etc.

Em colaboração com o STOL procedeu-se a experiências práticas relacionadas com o consumo de drogas, como a visualização de álcool presente em diferentes bebidas, a construção de um cigarro gigante representando grafica e proporcionalmente as substâncias nocivas que ele contém, etc. Numa perspectiva mais salutogênica, e de acordo com os interesses manifestados, construiu-se uma horta vertical (com uma pequena praateleirahorizontal, também) dado o espaço exíguo ao ar livre que a instituição possui; aí foram semeados e plantados ervas e frutos que melhoram hoje as refeições dos usuários, como morangos e tomates, além das ervas aromáticas para tempero e para chás.²

No que diz respeito às instituições de idosos, convém realçar que o envelhecimento da população, sendo uma realidade preocupante a nível mundial (ONU 2012), é especialmente aflitiva em Portugal, por termos das menores taxas de natalidade do mundo (1,3 de filhos por mulher fértil). Além do número tremendo de idosos, o que realmente preocupa quem trabalha numa concepção emancipatória é a inércia e aprisionamento aos quais muitos idosos são submetidos por várias razões, desde económicas à falta de formação adequada por parte dos técnicos destas instituições. Após 20 anos a formar especialistas em educação de adultos e intervenção comunitária é com alegria que constato que ao nível local temos efetivamente mudado esta situação, ainda que de forma gradual e com muitos entraves, pois dezenas de ex-alunas nossas são diretoras técnicas e funcionárias destas instituições, quase todas vinculadas ao Estado ou à igreja católico-romana. Mudar mentalidades de atuação dentro destas instituições tem exigido muita paciência, resiliência e coragem por parte dos nossos formandos, mas começamos a ver os resultados da nossa persistência.

Ainda que na maior parte dos atuais lares e centros de dia para idosos, em Portugal, predominem pessoas com baixo nível de literacia, em sentido

² Informações mais detalhadas sobre esta experiência podem ser encontradas no link https://www.facebook.com/pg/STOLisfun/photos/?tab=album&album_id=1147408692038924

restrito³ (UNESCO, 2017b), começam a surgir nestas instituições, sobretudo urbanas, pessoas com níveis de literacia mais amplos.⁴ Com a escolaridade obrigatória de 12 anos, há cerca de um decênio em Portugal, o futuro destas instituições tem que assentar numa reconversão profissional dos seus atuais técnicos ou da sua substituição por técnicos especialistas, como aqueles que formo.

Com efeito, existem lares que albergam pessoas com habilitações superiores que exigem atividades com um outro nível de desenvolvimento intelectual. Daí termos vindo a investir na inserção da ciência experimental junto deste tipo de público, bem como na aprendizagem entre pares, sendo que, muitas vezes, são os próprios utentes que dinamizam sessões e visitas ao exterior para com os outros utentes.

During the 1990s, research in literacy focused on social practices, with an emphasis on understanding the social context in which literacy is used and the connections with institutions, systems, structures and the exercise of power. With this new understanding, studies emerged exploring how literacy is practised in many different contexts across the world, revealing the great diversity of purposes, cultural messages, use of languages, dominant, subordinate and contesting practices of literacy. A fundamental insight from these studies was the plural nature of literacy, shaped in each case by context and purpose (UNESCO, 2017b, p. 9).

As duas experiências que aqui vou descrever sucintamente referem-se porém a instituições nas quais os níveis de literacia são muito baixos: uma *Associação de Veteranos de Guerra* (lembro que Portugal teve em guerra com as ex-colônias – Guiné-Bissau, Angola, Moçambique, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe; não havia guerra colonial nem nos territórios da Índia – Diu, Damão e Goa, nem em Timor, ilha da Polinésia, até à Revolução dos cravos, em 1974) e um lar de idosos no mundo rural do norte do país.

³ Literacia começou por ser entendida como a capacidade de ler, escrever e contar (esta mais tarde) ao nível elementar, de acordo com UNESCO, 2017b.

⁴ “With the strong influence of Paulo Freire in the 1970s, literacy learning moved away from the mere delivery of literacy towards questions of what literacy might mean for marginalized and poor populations. The learner-facilitator relationship significantly changed the central dynamic, where dialogue ‘problematizes’ the context of social justice and leads to processes of change. Through the flexibility, openness and pedagogical awareness of the facilitator, literacy may empower people to act in new ways through the dialogue process with and among learners”. (UNESCO, 2017b, p. 9).

No primeiro caso (*Associação de Veteranos de Guerra*) as experiências incidiram nos veteranos e nas suas famílias, quando mostraram interesse em participar. As atividades que me parecem mais importantes de salientar são as visitas guiadas a monumentos históricos, museus e laboratório de ciências experimentais na UMINHO.

Esta última visita pôde também ser integrada nas atividades inseridas na temática ciência, para as quais os mestrandos possuem formação específica junto dos cientistas do STOL em temas anteriormente indicados no questionário de diagnóstico de interesses e necessidades. Sendo uma população que se sentia muito ligada ao mar, dado terem ido e vindo de combater de barco, usualmente, foram realizadas atividades⁵ jogos sobre radares, longitude e latitude (a partir do jogo batalha naval), astros, etc. Curiosamente este ex-mestrando ganha a vida (pós-mestrado) trabalhando como guia turístico.

No caso da outra experiência com idosos, referimos um projeto dirigido a idosos de um lar e de centro de dia, numa instituição poderosa a nível local e nacional, sob alçada da igreja católico-romana. O empoderamento dos utentes foi tal que o poder institucional tentou boicotar várias atividades escolhidas pelos utentes e por eles dinamizadas com ajuda do mestrando. A situação teve que ser relatada por mim, enquanto orientadora do mestrando, aos órgãos superiores da UMINHO, de modo que o mestrando não fosse prejudicado, tendo sido decidido a intervenção por outras formas mais subtis mas não menos empoderadoras.

Num balanço final desta experiência (que findou após o término da dimensão profissionalizante do mestrado, dado a instituição não ter querido dar continuidade ao projeto, bem como ter se recusado a utilizar métodos de empoderamento, apesar dos protestos dos idosos) considero que a instituição se sentiu ameaçada sobretudo pela forma de avaliação que se empreendeu. Ela foi totalmente centrada nas práticas comuns da educação popular, com Assembleias Gerais dinamizadas pelos utentes, nas quais discutiam pormenorizadamente cada atividade, debatendo e aprendendo

⁵ Mais pormenores podem ser encontrados no link
https://www.facebook.com/157428631036940/photos/?tab=album&album_id=88300773847902

entre si, indicando o que tinha sido fator de aprendizagem, o que tinha corrido menos bem e propondo modos de melhoramento. Para cada assembleia foram redigidas anais (“atas de assembleia”, em Portugal) pormenorizadas, escritas pelos próprios usuários. A votação sobre cada actividade era feita no final deste debate (no qual muitas vezes a instituição era criticada negativamente) de braço no ar, assumindo, pois, os idosos o seu critério de julgamento, fator de empoderamento muito importante sobretudo para aqueles que se encontram em regime de internato no lar em questão.

O grande acolhimento pelas pessoas desta experiência deveu-se também às atividades inovadoras de ciência experimental como a propagação do som, a teoria da evolução das espécies, a magia da luz, o colesterol e doenças associadas, etc.⁶

No atual ano letivo (que termina em final de Julho, em Portugal) decidi aceitar o desafio de colaborar na integração de famílias de refugiados acolhidos pelo Colégio Luso-Internacional de Braga (CLIB) em parceria com a PAR, integrando estes estágios profissionalizantes na investigação do grupo ao qual pertença no CEHUM, acima mencionado. Nesse sentido foram seleccionadas duas famílias com as quais duas estagiárias se encontram a trabalhar (iniciaram o seu trabalho em meados de Setembro). Uma delas tem a seu cargo duas famílias sírias (mãe, pai, 2 filhos; mãe, pai, 2 filhos e um irmão do pai). As famílias não falam português (com exceção de duas crianças que começam a falar nossa língua dado estarem a frequentar quer o CLIB, quer a escola pública).

A outra estagiária é responsável pela construção de um plano de integração com outras 2 famílias: mãe ucraniana casada com um homem do Bangladesh, com um filho e mãe grávida; a 2ª família é constituída por uma mulher congolesa com 3 crianças, tendo a mais nova nascido em Portugal, após a chegada ao nosso país há uma semana.

Contrariamente ao que possamos imediatamente pensar, temos famílias não só muçulmanas, dado que a família congolesa se definiu como «cristã» e a mãe ucraniana como cristã ortodoxa. Os motivos da sua chegada a Portugal são a guerra mas também o racismo na Europa do Norte. Estas

⁶ https://www.facebook.com/pg/STOLisfun/photos/?tab=album&album_id=1147408692038924

famílias passaram por 2 ou 3 países antes de serem recebidas em Portugal. A família congoleza e a mãe ucraniana percebem português básico. No caso das famílias sírias, as experiências têm tido a preciosa ajuda de uma tradutora voluntária síria que sabe português por ter como companheiro um brasileiro.

O trabalho com estas pessoas é bastante diferenciado daqueles anteriormente mencionados, pelas razões linguísticas, e por muitas outras. O planeamento de atividades com eles resultam também de um inquérito de interesses e necessidades mas esse planeamento é apenas uma base condutora de contínuas adaptações às quais as famílias têm que se acomodar, como horários de trabalho insanos, discriminação laboral, *bullying* escolar, etc. Ajustar e não desistir são as palavras dominantes nestas experiências. O apoio por parte do CLIB e da PAR tem sido muito importante, e só trabalhando em rede e inventando recursos de praticamente do nada se tem conseguido avançar. De salientar também as parcerias informais e comunitárias por parte de voluntários em ceder mobília, livros, jogos de tabuleiro, etc.

A nossa opção (incluindo público-alvo) focou-se na realização de atividades que promovam a paz entre os refugiados e as comunidades portuguesas nas quais vivem de índole lúdica como gerador de bem estar e alegria para contrapor às vidas duras que estas famílias possuem no seu passado, promovendo o seu bem-estar (Oliveira, 2002), além de minorizar o estigma que ainda possuem face a alguma população portuguesa.

Existindo atividades diferenciadas entre as famílias das duas mestrandas, algumas são também comuns, e é nessas que nos focaremos aqui.

Em parceria com a *COM ALMA – Abraçando o espírito da vida*⁷ que proporciona formação semanal ao público em geral, incluindo as nossas mestrandas, avançamos com a partilha intercultural e intergeracional de danças circulares com música portuguesa muito conhecida (de Amália Rodrigues e da canção que venceu o Festival anual – 2017 - de Eurovisão, Salvador Sobral, por exemplo), juntamente com danças circulares simples da tradição portuguesa («Tia Anica do Loulé»). Simultaneamente estão a ser

⁷ <https://www.facebook.com/comalma.braga/>

partilhadas danças circulares do médio oriente, sírio-curdas e ucranianas. Escolhemos danças circulares sem pendor sagrado de modo a todos poderem ser incluídos, focalizando-nos no que une a humanidade e não naquilo que a divide. Após formação ali obtida, as mestrandas dançam com as suas famílias, sendo que haverá momentos nas quais elas serão apresentadas com todas as famílias em questão, além de portugueses, em eventos públicos a realizar no Dia Mundial do Refugiado (em articulação com a PAR, CLIB, bem como no evento «A família do lado» em parceria com a organização não governamental *Habitat for Humanity Internacional*). A parceria com estas instituições é feita de modo informal, fugindo à dimensão burocrática e hierárquica que parcerias formais exigiriam.

Outra experiência comum que tem tido bastante aderência por parte de todos os envolvidos decorre de outra parceria informal com a junta de freguesia da Sé, que promove eventos semanais de jogos de tabuleiros. São muitas vezes as crianças que estimulam os pais nestas atividades, realizadas com população portuguesa, quer no espaço físico da entidade, quer nos próprios lares das famílias. A entidade vai buscar e vai levar de suas casas estas famílias para o seu espaço físico onde se encontram vários usuários portugueses que regularmente exercitam estes tipos de jogos; outras vezes, a entidade empresta os jogos mais elaborados para que possam ser utilizados no próprio lar das famílias. Com efeito, por razões de desânimo, cansaço, de mau tempo, de falta de saúde estas famílias preferem por vezes ficar em casa, sendo aí que, nestes casos, as mestrandas desenvolvem as experiências, que têm vindo a ser divulgadas pela imprensa e mídias locais e nacionais, sendo pois uma mais-valia para a integração destas famílias e dos refugiados em geral por parte da sociedade portuguesa.

Outra atividade comum a todas as famílias são visitas a monumentos históricos da cultura portuguesa no norte de Portugal, nas quais iremos recorrer a Photovoice a partir de graffities portugueses fotografados nas visitas, e comparando-os com aqueles dos países originários destas pessoas, bem como de países nos quais estiveram temporariamente, antes de virem residir em Portugal. O CLIB cede o transporte; contamos ainda com a parceria informal da *Free Walking Tours* das cidades a visitar.

Aprender a falar e compreender a língua portuguesa de forma oral é a prioridade escolhida sobretudo pelas famílias sírias, nomeadamente os adultos. Ainda que estas mestrandas não estejam certificadas para ensinar no subsistema escolar, elas movem-se nos pressupostos da educação ao longo da Vida (UNESCO, 1976) onde se inclui a educação permanente (Lima, 2016). Assim sendo, fizeram pesquisa e decidiram enveredar pela realização desta experiência recorrendo a alfabetização de tipo analógica, ao método global de autores como Steiner (1975), Freire (1975), (Legrand, 2010), etc. Com paciência e com a ajuda preciosa das crianças que se encontram inseridas em escolas onde aprendem português, vai-se conseguindo obter sucesso nesta experiência, dirigindo-a sobretudo para os contextos prioritários pela população-alvo, que assinalou o contexto laboral e o de ócio, procurando criar laços de amizade com população portuguesa.

Intencionalidades

A intencionalidade comum a estas experiências é a educação para a paz e solidariedade, tendo em conta os ODS, nomeadamente os 1º, 3º, 4º, 10º, 11º, 16º e 17º, como veremos pelos objetivos estipulados e concretizados nos projetos acima descritos.

1: Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares. Foi concretizado nos centros de recuperação de toxicodependentes e nas experiências com refugiados (em curso).

3: Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades. Foi concretizado em todos os projetos mencionados.

4: Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Foi concretizado em todas as experiências, no que respeita à educação não formal, e também na formal no que respeita aos refugiados.

10: Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles. Foi concretizado em todos os projetos, se tivermos em conta a discriminação a que os idosos são votados.

11. Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis. Foi concretizado em todas as experiências.

16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis. Foi concretizado em todos os projetos, dado ser o nosso objetivo norteador.

17. Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável. Foi concretizado em todas as experiências sobretudo na dimensão de parcerias informais e formais estabelecidas, pois o desenvolvimento sustentável só é possível de ocorrer em comunidades cujas instituições cooperem umas com as outras.

Literacy promotion is complex and connects with the whole of life at the individual and societal levels. Multiple actors need to be engaged in intersectoral collaboration to embed literacy in specific contexts that shape, facilitate and constrain the practices of literacy and the ways in which people may acquire it. Flexibility, sensitivity to the wider environment and a constant questioning of where written communication fits into people's lives, livelihoods, relations and networks must underpin literacy promotion efforts. Based on programmes that emphasize respect, dialogue, negotiation and local ownership, the use of literacy will only grow if the purposes and needs of individuals and communities can be identified and built upon. Progress towards developing a culture of lifelong learning and a learning society will not become a reality without the recognition of non-formal and informal learning achievements and greater financial input" (UNESCO, 2017b, p. 9).

Articulação com teóricos da área

A articulação mais óbvia e explícita foi feita com os documentos da ONU dado ser esta a entidade mundial que assume a Paz no mundo como sua missão, e de cujos documentos Portugal é signatário, tendo pois obrigação de realizar aquilo a que se comprometeu com esse organismo mundial.

Por detrás destes documentos, estão, porém, especialistas em educação para a paz que a influenciaram direta e explicitamente nas suas diretrizes como Paulo Freire (1997), Licínio Lima e Ettore Gelpi (Lima, 2016), Ivan Illich (Granjado, 2010) e vários teóricos do empoderamento de linhagem feminista, do paradigma da complexidade,⁸ etc.

⁸ Entendemos por paradigma a definição dada por Kuhn, 1962.

Illich enuncia uma teoria sobre a limitação do crescimento nas sociedades industrializadas e propõe uma nova organização pelo viés, entre outros, de uma nova concepção do trabalho e de uma “desprofissionalização” das relações sociais que concernem igualmente à educação e à escola. As instituições conviviais, segundo a definição de Illich, se caracterizam por sua vocação de servir à sociedade e pelo fato de que elas são utilizadas espontaneamente por todos os membros da sociedade que delas participam voluntariamente. Nessa ótica, Illich chama de sociedade convival “uma sociedade em que a ferramenta moderna está a serviço da pessoa integrada na coletividade e não a serviço de um corpo de especialistas. (Granjado, 2010, p. 20).

Alguns dos autores que serviram de base ao embasamento teórico destes documentos, e que nem sempre são referidos, são o pai do personalismo Teilhard Chardin (1969) nomeadamente no que respeita à noção de dignidade humana, com a qual se incia o documento base da ONU, sobre os direitos humanos (1948), Aaron Antonovski , com a teoria salutogênica (1984) explicitada nos documentos da OMS (e sempre que se salienta o bem-estar de pessoas e de comunidades em vez de apenas a ausência de doenças), Freinet na sua crítica ao intelectualismo na educação, bem como a ênfase contínua da comunidade na escola, assim como o pensamento antropológico de Steiner na educação formal, que está sempre submetida ao interesse de formação integral dos cidadãos, nela incluindo inclusivamente a dimensão espiritual e a gestão de emoções.

A linhagem de pensamento que mais envolve estas experiências é o holismo epistemológico (Oliveira 2002; Rorty, 1979) que paulatinamente a ONU foi integrando nos seus documentos oficiais, visível no contínuo aperfeiçoamento de conceitos como literacia e desenvolvimento (sustentável, agora). Biólogos como G. Bateson (1972), H. Atlan (1992), H. Maturana (1980), F. Varela (2002), fizeram muito para que se compreendesse a interação contínua e simultânea que ocorre entre sistemas vivos, identificados como indivíduos ou comunidades, numa divisão que apenas tem sentido face a observadores/investigadores que se creem neutros e que cujas crenças são dualistas.

Em projetos de investigação-ação tal não é possível de ocorrer dado os investigadores serem pares da população COM quem trabalham (e não sobre a qual investigam). Além da linhagem antropológica Steiner, (1975) já

mencionada, autores como Morin (2000) legaram-nos a impossibilidade de intervir no mundo sem ser em rede, alicerçando a visão de que todos dependemos de todos, e antropólogos como Mary-Catherine Bateson (1990) alicerçou as bases da aprendizagem vinculadas à vida com sentidos únicos e insubstituíveis, como Maturana constantemente afirma.

As questões metodológicas de intervenção em prol do desenvolvimento sustentável das comunidades, e do papel que isto representa para a criação e manutenção da paz foram sobretudo fundamentadas em autores com experiências concretas na América Latina, como Ander-Egg (1995), Ivan Illich (Granjado, 2010). O pensamento andragógico de M. Knowles (1984) tem sido também importante, nomeadamente nas cinco etapas que enuncia acerca da educação de adultos.

An andragogical model is all fine and well, but how to we use it to encourage adult learning? Here are a few tips to get you started:
Need to Know: When you are communicating with your learners, think why as well as what. Learner's self-concept: Keep your learning environment informal, allowing your learns to exercise choice and control – to shape their own learning environments. Role of experience: Discussion, discussion and more discussion. Make time and space for it. Readiness to learn: Ensure that you cover when and how to apply the information, before starting the learning. Motivation to learn: Find the Minecraft that will drive your learners to seek more. Remember why you're passionate about your subject and encourage that passion in others. (Knowles, 1984, p. 23).

Figuras políticas como Gandhi, Aristides de Souza Mendes, Mandela e outros são também convocadas como exemplos de coragem, empoderamento e educação para a paz mundial.

Referências

- ANDER-EGG, E. *Técnicas de investigación social*. Buenos Aires, Editorial LUMEN, 1995.
- ANTONOVSKY, A. *Unravelling the mystery of health: how people manage stress and stay well*. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.
- ATLAN, H. *Entre o cristal e a fumaça*. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- BATESON, M. C. *Composing a life*. New York, Plume, 1990

- BATESON, G. *Steps to an ecology of mind*. New York, Ballantine Books, 1972.
- CHARDIN, T. *L'Énergie Humaine, Oeuvres*. Paris: Ed. du Seuil, 1969. v. VI.
- ALHADEFF-JONES, M. Revisiting Educational Research Through Morin's Paradigm of Complexity: An *International Journal of Complexity and Education*, v. 6, n. 1, p. 61-70. 2009.
- ALHADEFF-JONES, M. Complexity, methodology and method: crafting a critical process of research. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, v. 10, n. 1/2, p. 19-44. 2013.
- LEGRAND, L. *Célestin Freinet*. Recife, ed. Massangana, 2010.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Porto, Afrontamento, 1975
- FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1997.
- GRANJADO, M. *Ivan Illich*. Recife, ed. Massangana, 2010.
- KNOWLES, M. S. *Andragogy in action: applying modern principles of adult education*, New York, Jossey-Bass, 1984.
- KUHN, T. *The structure of scientific revolutions*. Chicago, The University of Chicago Press, 1962.
- LIMA, L. Revisitação gelpiana da educação permanente: ambiguidades e erosão política de um conceito. *Investigar em Educação – IIª Série*, N. 5, p.53-71, 2016.
- MATURANA. H. VARELA. F. *Autopoiesis and Cognition – The Realisation of the Living*, New York, D. Reidel Publishing. Company. 1980.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. UNESCO, Cortez, 2000.
- MORIN, E. *A cabeça bem feita*. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2003.
- OLIVEIRA, C. C. Perspectivas Holistas na Educação para a Saúde. *Revista galego-portuguesa de Psicologia e Educación*, n. 6, v. 8, ano 6º, p. 39-47, 2002.
- OLIVEIRA, C. C. Educação: Pesquisa, Complexidade e Contemporaneidade. *Reflexão e Ação*, v. 16, n. 2, p. 19-37. 2008.
- UNESCO. *Recommendation on Adult Learning and Education*. Paris: Unesco, 2017a.
- UNESCO. *Reading the past, writting the future*. Fifty years of promoting literacy. Paris: Unesco, 2017b.
- ONU (UNFPA). *Envelhecimento no século XXI: celebração e desafio*. New York, Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e HelpAge International, 2012.
- UNESCO. *Recommendation on the development of adult education*. Nairobi, UNESCO, 1976.
- RORTY, R. *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton. Princeton University Press, 1979.

SANTOS, B.S. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 2003.

STEINER, R. *The Foundation of human experience*. Dornach, The Antroposophic Press, 1975.

VARELA, F. *Sobre a Competência ética*. Lisboa. Edições 70, 1992.

Um caminho para a mudança: a experiência do Município de Bento Gonçalves pelo olhar de uma facilitadora de Círculos de Construção de Paz

Angela Maria de Toni Bissolotti
Cláudia Refatti Benato
Lezilda Maria Teixeira

Produzir culturas de paz foi o que se propôs Benato em seu trabalho como orientadora educacional, no Município de Bento Gonçalves – Rio Grande do Sul. Neste texto escrito por ela, Bissolotti e Teixeira, que em vários momentos como professoras, orientadora e supervisora de escolas da mesma rede, nos encontramos em trabalhos pela paz, apresentamos um histórico da caminhada feita por Benato e alguns elementos desta rica trajetória desde a sensibilização até o envolvimento com a procura e organizar espaços para que o trabalho fosse desenvolvido e os novos territórios, desbravados, na educação para a paz.

O Município de Bento Gonçalves foi povoado, em sua maioria, por imigrantes italianos que almejavam sustentabilidade familiar e uma nova vida, sempre com a esperança de melhores dias, mas principalmente em busca de paz, o que não encontravam, pelo menos os que migraram, na sua grande maioria, de sua terra natal.

À medida que foram se deparando com a realidade, perceberam que a necessidade de se relacionar entre si era fundamental e necessária. Assim, se reuniam todas as pessoas que vinham de diversas linhas e travessões, debaixo de árvores, que eram uma referência. Nesse local, buscavam o diálogo, organizar as lavouras e, principalmente, planejar uma convivência serena e harmoniosa. Mais tarde, esses locais se tornaram a sede de suas comunidades, escolas, sociedades, igrejas e cemitérios, mostrando sinais de sucesso em ações cooperativas e de bem comum.

Com essas ideias iniciais, percebemos o quão representativa e necessária se fez, na história desse município, a organização de instituições, que, com o passar do tempo, ampliaram-se fazendo parte da vida de todos, baseadas nos princípios básicos de harmonia, de valores morais e convívio

social. Bento Gonçalves cresceu em população, de maneira bastante acelerada, nas últimas décadas, fazendo com que o Poder Público tivesse que aumentar, significativamente, os espaços de atendimento especializado, como escolas, Unidades Básicas de Saúde, etc. Trataremos, neste trabalho, mais especificamente, das escolas por ser neste ambiente que o trabalho de Cláudia era exercido como orientadora educacional. Foi a partir desse lugar que a ideia de um projeto passa a ser gestada. Como orientadora, foi influenciada pelas questões da educação para a paz, pois os casos de conflitos escolares também aumentam com o aumentaram da população da cidade. Nas escolas, os orientadores educacionais têm seu trabalho diretamente relacionado a buscar soluções a essas situações que podem variar sendo entre alunos, alunos e professores, professores e professores, professores e funcionários, funcionários e gestores, funcionários e funcionários, gestores e professores, gestores e alunos, pais e filhos, filhos e pais, gestores e familiares, etc. Essas situações de conflitos, cada vez mais pautam o trabalho desses profissionais. Para a construção de perspectivas de trabalho nessa caminhada, um elemento que faz diferença é o diálogo, e, no ano de 2012, a professora norte-americana Kay Pranis, expoente em Círculos de Construção de Paz, esteve no Município vizinho de Caxias do Sul, formando profissionais dos mais variados setores da nossa sociedade. Nessa formação participaram uma psicóloga da rede privada e Cláudia, como orientadora educacional do Município de Bento Gonçalves. Foi nessa formação que me afetei por uma nova forma de perceber o quão importante é o diálogo na resolução dos conflitos diários.

Compreender a importância do diálogo em suas características, como a busca por falar e ouvir, interpretar os silêncios, abrir questões, mostrar o que se pensa, que entendimentos se tem num dado momento, estabelecer relações, compartilhar ideias, questionar e aprender, entender, interagir, procurando inteirar as partes e o todo num movimento dialógico de estar com o *outro*.

Acreditamos que

o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens

encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial. (FREIRE, 1987, p. 42).

O diálogo aproxima os humanos sem competitividade, mas com cooperatividade, e, essa prática fundamenta e favorece a paz e a resolução de conflitos. Ao compreender melhor o diálogo e o relacionar com as práticas exercidas na escola, consideramos que há uma distância muito grande e um trabalho a ser feito de reflexão acerca das metodologias que usamos, dos tempos de que dispomos e do saber que temos. Dessas tensões depende a qualidade dos ambientes escolares e das relações que ali são estabelecidas. Percebemos uma distância significativa e grandes espaços para inovar, fazer diferente, construir ambientes de paz.

O percurso como aprendizagem e colheita de novos espaços e novas práticas

A multiplicidade de culturas que convivem no nosso município promove um grande aprendizado, pois são diferentes maneiras de viver e conviver, diferentes saberes e conhecimentos populares que enriquecem a rotina dos habitantes, criando diversidades e diferenças. Dessa forma, a convivência pacífica é um marco a ser estimulado através de todos os setores da sociedade. Pensando em técnicas e metodologias de promoção desses objetivos encontramos, na Justiça Restaurativa, um conjunto de fazeres e princípios que poderia ser usado na solução de conflitos que vivíamos, pois os princípios e práticas de Justiça Restaurativa partem da crítica às primícias tradicionalmente associadas à justificação do sistema retributivo-penal, questionando sua perda de foco quanto aos relacionamentos subjacentes ao conflito ou à infração, à sua desatenção para as necessidades da vítima e a consequente desconsideração das possibilidades de reparação dos danos como forma de promover a sensação de segurança na comunidade.

A Justiça Restaurativa oportuniza ao ofensor assumir a responsabilidade pelas consequências dos seus atos; empodera as pessoas pela oportunidade de ter voz e pelo exercício procativo da palavra; fortalece o senso de cidadania, os vínculos comunitários e a coesão social, mediante a ocupação de espaços de autocomposição de conflitos inspirados no modelo

de participação democrático-deliberativo. Essas compreensões fizeram brotar ações articuladas e coordenadas pela orientação educacional, que foi a gênese dos projetos desenvolvidos, ainda no ano de 2012, quando se iniciou a caminhada em Justiça Restaurativa/Círculos de Construção de Paz, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professor Ulysses Leonel de Gasperi, localizada na Rua Gema Piva, Bairro Municipal. Esse projeto que contou com o apoio do Ministério Público do Rio Grande do Sul e da Promotoria da Infância e Juventude.

Essa escola municipal atendia cerca de 270 alunos distribuídos em Ensino Fundamental I e II e na modalidade EJA. A escola faz parte de uma comunidade caracterizada como de periferia, onde, inicialmente, os operários das unidades fabris se instalavam. Dentro dessa realidade, os alunos e suas famílias convivem com uma gama de dificuldades que prejudica as relações e aprendizagens como: violência, tráfico de drogas e roubos. Observou-se, na época, que, as relações da comunidade escolar sofriam o impacto da ausência de capacidade de resolução pacífica dos conflitos, sendo que, na maior parte deles, da intervenção retributiva, por meio de ocorrência policial formalizada, decorria a intervenção do Ministério Público em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ajustando medida socioeducativa ou apresentando representação ao Poder Judiciário. Essas eram práticas recorrentes. Tais práticas caracterizam o processo retributivo, que não permite a relação dialógica e a compreensão, pelo infrator, do mal ou sofrimento causado. Na escola, além da incapacidade de resolução de conflitos de outra maneira, há uma naturalização da violência no próprio modelo pedagógico, de maneira sistêmica, o que colabora para uma socialização maléfica, como diz Rolim:

Se há uma socialização maléfica operando nas comunidades pobres, é preciso pensar políticas públicas tendo em conta o fenômeno. Neste particular, caberia à escola um papel decisivo. Observe-se, primeiramente, que o treinamento violento é um processo pedagógico singular. Ele se torna possível também porque a alternativa de formação, a educação formal em escolas públicas, onde seria possível construir outros vínculos horizontais com os pares, fracassa. (2014, p. 211).

Diante dessa realidade, como educadoras, acreditamos que há, sim, uma possibilidade de mudança de perspectiva para uma mais moderna e eficiente.

A escola não pode deixar de construir outras práticas pedagógicas, mais educativas, que acreditem que o ser humano pode aprender a viver em paz, melhorar seu comportamento por experiências que não a de tornar-se culpado e receber punição, mas na certeza de que a identificação, a conciliação e a reparação podem gerar um ser mais reflexivo e capaz de entendimentos mais competentes, que considerem o *outro* como a si mesmo. Foi com essa certeza que o projeto “Bento da Paz” iniciou, não só pelos conflitos verificados no ambiente da escola, entre alunos ou com professores, mas com o desejo e a certeza de que a escola é terreno mais do que fecundo e capaz de promover a transformação de que a sociedade necessita.

Quando tratamos de Justiça Restaurativa no espaço escolar, consideramos, em primeiro lugar, a escola como local onde convivem pessoas em desenvolvimento; lá o indivíduo aprende a pensar e a agir pelas influências positivas ou negativas. As práticas restaurativas representam um instrumento valioso de intervenção social, possibilitando a reparação, a solução de conflitos, a conciliação e a reconciliação. A escola deve estar organizada para a garantia dos direitos fundamentais do ser humano, tendo em vista a resolução de conflitos advindos do não reconhecimento do direito a ser diferente, a ser múltiplo, a saber e a viver nessa complexidade. Conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, em seu art. 3º, afirma que “todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.” E no art. 26, assegura que

todo ser humano tem direito à instrução [...] esta será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948, p. 6).

Afirmando o que traz essa declaração, as práticas restaurativas são ferramentas, comprovadamente eficazes, para a promoção e a construção do diálogo e não se resumem à solução de conflitos ou à promoção de encontros entre vítimas e ofensores. Ao contrário, age por meio de diferentes

dimensões relacionadas à mudança de pontos de vista, transformando pessoas e relacionamentos, rearticulando, em cada caso concreto, as redes familiares e comunitárias dos envolvidos, modificando procedimentos e culturas institucionais.

Na prática vivenciada no Município de Bento Gonçalves, tendo como início o sucesso e a eficácia do projeto desenvolvido na EMEF Professor Ulysses Leonel de Gasperi, no ano de 2013, a Secretaria Municipal de Habitação e Assistência Social apostou num trabalho com os adolescentes que cumpriam medidas socioeducativas e seus familiares com o objetivo de implementar o diálogo e a resolução pacífica dos conflitos internos nesses lares, além de transcender a comunicação não violenta, a responsabilização e o cuidado com o próximo, como atitudes habituais e naturais que devem ser perpetuadas. O trabalho foi desenvolvido por Benato, que, nesse momento, foi designada para fazer seu trabalho nessa Secretaria do Município, como responsável por organizar uma central de práticas restaurativas.

As ações desenvolvidas com esse grupo de atendimento foram efetuadas utilizando a metodologia trazida por Pranis. Os Círculos de Construção de Paz permitem avaliar, com os atores do processo educativo, as perspectivas de relacionamento e de projetos de vida, motivando o aluno a encontrar sentido no *outro* e na sua própria trajetória, prevenindo situações de infrequência e de abandono escolar. Para além dos “muros da escola”, tais reflexões se estenderam aos pais, redefinindo significados de responsabilidade.

Com o andamento das práticas citadas, a ideia de outras ações nesse sentido foi sendo vista e querida para outros ambientes e casos. Em toda a extensão da Secretaria, passou-se a idealizar a efetivação de algo como uma Central de Justiça Restaurativa, que fosse ponto de referência para a resolução de conflitos e também um lugar para formação de novos facilitadores. O projeto, então, foi acolhido pelo Centro de Referência da Assistência Social (CREAS) e passou a atuar na perspectiva da municipalização de medidas socioeducativas, nos termos da legislação vigente, conforme os encaminhamentos feitos pelo Juizado da Infância e da Juventude, não só contabilizando horas de prestação de serviços à comunidade ou acompanhando a liberdade assistida (medidas

socioeducativas em meio aberto), mas propondo aos envolvidos a restauração da convivência de forma harmônica e a compreensão da atitude que o afastou da conjuntura social e do respeito mútuo, envolvendo infrator, vítima, famílias e pessoas do entorno, na resolução da situação conflituosa, entendendo, assim, a necessidade de reparação do(s) dano(s).

De acordo com o *site*: cidadessustentaveis.org,

o Círculo Restaurativo/Círculos de Construção de Paz é um encontro entre pessoas diretamente envolvidas em uma situação de violência ou conflito, seus familiares, seus amigos e comunidade. Este encontro, orientado por um facilitador/coordenador, segue um roteiro pré-determinado, proporcionando um espaço seguro e protegido onde as pessoas podem abordar o problema e construir soluções para o futuro. (Internet, 2017).

Essa primeira experiência restaurativa permitiu observar que a precedência da intervenção é mais eficaz até mesmo que a resposta do Estado ao ato infracional por meio de medida punitiva com finalidade pedagógica. Essas medidas não deixam de existir também no processo restaurativo. Os Círculos propostos na atuação da equipe técnica do CREAS revelaram a face humana das relações sociais, fazendo crer que outras intervenções sociais podem evitar ou minimizar os conflitos. Conforme Zehr (2012), a Justiça Restaurativa é um processo que busca abranger, voluntariamente, todos aqueles que têm interesse de resolver (apontado o conflito) para, em grupo, identificar e ajustar uma solução que abarque os danos, as precisões e as obrigações decorrentes da ofensa.

O trabalho foi ganhando espaço e disseminando conhecimento sobre o tema pois, nesse Município, falar em educação para a paz, cultura de paz, comunicação não violenta e reparação sem punição, especialmente em escolas, parecia coisa de outro mundo, tamanho era o estranhamento e a indignação que se observava. Desde a gênese da Justiça Restaurativa, a característica de nascer da prática e chegar, depois, à academia esteve presente, fazendo com que a incredulidade das pessoas com seu poder de impulsionar essas ações, estas pessoas não fazem, desvalorizando e aumentando o tempo e os esforços para que sejam percebidos e apoiados.

Nesse caminho de muito esforço, solitário em muitos momentos, no ano de 2015, após sensibilização e observação dos resultados, foi sancionada a

Lei Municipal 5.997, instituindo, em nosso Município, o Programa de Pacificação Restaurativa proporcionando que a Justiça Restaurativa, através da metodologia Círculos de Construção de Paz, fosse aplicada em vários segmentos da sociedade, tais como: escolas de Educação Infantil, empresas privadas, universidades e Ministério Público (pessoas envolvidas nos conflitos e suas famílias, adolescentes em conflito com a lei, crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade em razão da infrequência escolar e/ou evasão, e idosos em situação de negligência e suas famílias) e alunos apenados no Presídio Estadual de Bento Gonçalves.

A avaliação das necessidades e das práticas, assim como da efetividade do alcance dos objetivos a que se propõe se baseou em inúmeros países, como Nova Zelândia, onde o resultado alcançado em 20 anos de constante aplicação da Justiça Restaurativa tem mostrado inegáveis avanços sociais, desde 1989, e está prevista em lei, naquele país, a adoção de práticas restaurativas no início do processo infracional-juvenil, evitando, na maioria das vezes, a internação do jovem infrator. Da mesma forma, no Canadá, são feitos Círculos de Sentenciamento, dos quais o ofensor recebe sua sentença a partir do consenso das pessoas participantes dos círculos. As práticas restaurativas também são utilizadas em grande escala nas prisões tanto para os apenados como para a equipe de funcionários, resultando em ambientes menos conflituosos. A reintegração do preso à sociedade, à sua comunidade e à sua família, ao término de sua pena, recebe igual atenção. Assim, o ofensor perde o caráter de *bandido* e passa a ser visto como um ser humano que cometeu uma ofensa à sociedade em determinado momento de sua existência.

A Justiça Restaurativa tem, ainda, programas em andamento com resultados positivos em diversos países da Comunidade Europeia, na África do Sul, nos Estados Unidos, no Chile e na Colômbia. Sendo uma prática possível em todas as relações sociais, na perspectiva de uma prática de respeito mútuo, também entre as pessoas privadas de sua liberdade, é possível acreditar em reflexões capazes de promover uma mudança de comportamento, com benefícios individuais e coletivos. Ao privado de liberdade, o exercício da prática restaurativa propiciará que ele reflita sobre o sentido do *outro*, com quem convive nas relações diárias, assim como

daqueles com os quais passará cotidianamente a conviver a partir da inserção no mercado de trabalho e/ou do retorno às relações familiares.

No Brasil, a partir de 2005, coube a Porto Alegre a vanguarda dos esforços de aplicação de Justiça Restaurativa, através do projeto “Justiça para o século 21”, que objetiva implantar práticas de Justiça Restaurativa na pacificação de conflitos e em casos de violência envolvendo crianças, adolescentes e seu entorno familiar e comunitário. Pioneiro no País, o projeto foi uma iniciativa que teve a coordenação da 3ª Vara do Juizado da Infância e Juventude, com apoio institucional da Associação dos Juízes do RS (Ajuris), através da Escola Superior de Magistratura e os apoios técnico e financeiro do Ministério da Justiça, através da Secretaria de Reforma do Judiciário, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), da Unesco através do programa “Criança Esperança”, em parceria com a Rede Globo de Televisão.

Considerando que esse movimento já está sendo desenvolvido no Município de Caxias do Sul, desde 2010, mediante “Termo de Cooperação Interinstitucional”, firmado com os protagonistas do projeto “Justiça para o século 21”, visando a estabelecer uma *franquia social* da experiência desenvolvida na Capital do Estado, o Município de Caxias do Sul vem investindo no tema, capacitando profissionais para utilização dessas práticas.

Em 8 de outubro de 2015, após reunião realizada na sala de audiências da 1ª Vara Criminal/VEC da Comarca de Bento Gonçalves, presidida pela Juíza de Direito, pelo Promotor de Justiça, pelo diretor do Presídio Estadual de Bento Gonçalves, pelo representante da 16ª CRE e por Benato, então coordenadora da Central de Práticas Restaurativas, ficou acordado que o programa “Bento da Paz” iniciaria Círculos de Paz com alunos do 2º Núcleo Estadual de EJA e Cultura Popular Admar Bretas Rodrigues, existente no interior do Presídio Estadual de Bento Gonçalves, na Rua Assis Brasil, 368 – Bairro Centro. O Núcleo Estadual de Ensino EJA atendia a alunos do Ensino Fundamental e do Médio, nos turnos manhã, tarde e noite. Iniciar o trabalho pelos Círculos de Paz foi a primeira ação, pois, conforme Pranis,

o Círculo Restaurativo/Círculos de Construção de Paz é um encontro entre pessoas diretamente envolvidas em uma situação de violência ou conflito, seus familiares, seus amigos e comunidade. Este encontro,

orientado por um facilitador/coordenador, segue um roteiro pré-determinado, proporcionando um espaço seguro e protegido onde as pessoas podem abordar o problema e construir soluções para o futuro. (2011, p. 16).

As propostas desenvolvidas foram pensadas, conforme o projeto “Central de Práticas Restaurativas”, elaborado a partir de estudos específicos e observação, visando a atingir os seguintes objetivos: aumentar condutas pacificadoras e a prevenção de conflitos, ligados ao gerenciamento de emoções negativas; desenvolver, no futuro egresso, a capacidade de fazer mudanças assertadas; fortalecer o futuro egresso prisional na direção de sua emancipação em relação à prática de meios racionais e realistas para conquistar seus direitos; fortalecer os vínculos entre os apenados e seus familiares; e promover um espaço de reflexão sobre a família e a paternidade responsável, propondo um espaço de escuta respeitosa.

Os Círculos de Diálogo e de Paz, realizados com os apenados, seguiram as seguintes temáticas: círculos de construção de valores e diretrizes; autoestima, autocuidado, o que é meditação? e para criar um mundo melhor. Estes círculos foram pensados utilizando as mais variadas técnicas como: contação de histórias, meditação, silêncio e consciência corporal e mental, musicoterapia, exercícios bioenergéticos e exercícios físicos específicos para possibilitar aos apenados recursos através dos quais pudessem refletir, se expressar e comunicar suas angústias e necessidades, levando os mesmos a uma responsabilização e mudança de comportamento no término de sua sentença.

Os critérios para participação nos círculos para os apenados foram estabelecidos nas vivências educacionais (já adquiridas pelos apenados) como frequentadores do núcleo NEEJA, instalado no Presídio Estadual de Bento Gonçalves. A participação voluntária foi uma característica dos que vivenciaram as práticas. A anuência da diretora da escola e do administrador do presídio também foi importante para que tais ações fossem realizadas. Posteriormente, conforme a evolução dos encontros e a avaliação dos envolvidos no projeto, bem como a possibilidade de atuação das facilitadoras, na carga horária, foram feitas adequações para incluir os demais apenados que foram despertados a participar.

No decorrer do trabalho desenvolvido em um ambiente com características repressoras, conflitivas e escassas de direitos e subsídios, percebeu-se que o desenvolvimento das atividades “práticas restaurativas” proporcionou resultados que foram ao encontro da proposta sugerida na ocasião, conforme relatos de alunos apenados:

Era bom, saía faceiro, conversava, falava de sentimentos, proporcionou pensar na mudança, autoestima, desempenho. O que vale para mim agora é a liberdade, e por não pensar joguei fora. (L. S.).

Valeu a pena, pelo momento de estar ali falando sobre a vida lá fora. Saber como pensam os amigos, ninguém é igual. Penso que pode abrir as portas, ver a vida de outra maneira. As pessoas guardam tudo pra si, e isso machuca, quando a gente pode falar, muda o ânimo, a gente pensa nas coisas. É importante se colocar no lugar da vítima. Ex.: trabalhar o mês inteiro e receber aí alguém vem e tira de ti. Queria que tivesse ainda o círculo, é um lugar aonde as pessoas podem ser o que realmente são, porque aqui, quando tu entra na cela, tem que ser outra pessoa. No círculo você pode se despir, ser eu mesmo. (L.C.M.).

Me sentia leve, por incrível que pareça, esquecia que tava nesses lugar, eu descobri que o sentimento que a gente tinha e bem mais coisas que eu não pensava. É possível pensar no que eu fiz, através do círculo consegui conquistar a confiança da minha mãe. Acho importantíssimo trabalhar com a família porque tem muitos que não acreditam que as pessoas possam mudar. É importante que minha mãe entenda para que a gente se fortaleça. (J. P.).

Nos atendimentos realizados por esta técnica, pude perceber a importância dos encontros restaurativos no PEBG, estes relatados pelos apenados nos atendimentos individuais do Serviço Social. Percebi que os encontros possibilitaram aos apenados um espaço para amenizar o sofrimento da privação de liberdade, trabalhar com os sentimentos, fortalecer fragilidades e contribuir com a construção de outros caminhos para a vida em liberdade. Foi um momento de escuta e reflexões sobre a trajetória percorrida, o sofrimento causado para si e para todos os envolvidos na situação. Acredito no poder transformador que as práticas restaurativas provocam na vida dos sujeitos envolvidos, pois quando tratamos todos os envolvidos com HUMANIDADE, temos mais chances de modificarmos histórias de vidas. (Larisse Paludo Favrettt – Assistente Social no Presídio Estadual de Bento Gonçalves).

Segundo Howard Zehr (2008), os ofensores precisam aprender a canalizar a raiva e a frustração de modo mais apropriado. Talvez precisem de ajuda para desenvolver uma autoimagem mais sadia e positiva e também

para lidar com a culpa. Como no caso das vítimas, se essas necessidades não forem atendidas, os ofensores não conseguem fechar o ciclo.

A visão deturpada do sujeito que praticou um ato delituoso é desconstruída, durante e após a realização de um círculo restaurativo, pois, nele, todos os envolvidos são estimulados a se colocar como sujeitos participantes do processo. Em sendo assim, têm a oportunidade de dialogar, de expressar seus sentimentos, sua forma de enxergar o conflito e, principalmente, têm a oportunidade de reescrever o futuro a partir do ocorrido. Essa característica do processo restaurativo devolve ao sujeito algo que lhe foi retirado na ocasião da prisão, ou seja, sua autonomia, o que lhe possibilita tomadas de decisão acerca de aspectos relacionados à sua vida, inclusive responsabilizando-se pelas suas atitudes.

Aquele espaço de exclusão, que é o presídio, promove a percepção da importância do diálogo, da escuta, de novo olhar àqueles que praticaram crimes. Os apenados têm necessidades que, pela maneira como o sistema age, lhes é tirada a possibilidade de, de maneira simples, iniciar um questionamento individual e assumir suas responsabilidades, fazendo-os perceber que seus atos prejudicam outras pessoas, e que, ao causar prejuízo a alguém é, necessário reparar o dano. As propostas buscaram desenvolver, nos alunos, a compreensão de que todos somos passíveis de erros, que a mudança depende de cada um, que erramos pelo fato de sermos sujeitos com necessidades não atendidas e, por não saber lidar com essas necessidades, acabamos gerando dívidas e obrigações.

Sabe-se que nossa sociedade está adoecida, e que o modelo atual em que somente a punição está presente, não faz o criminoso pensar sobre seus atos. A Justiça Restaurativa quer fazer com que o sujeito reflita sobre seu delito, se coloque no lugar da vítima e tenha voz ativa para iniciar a mudança necessária, para que, de fato, ocorra sua ressocialização.

Os alunos tiveram a oportunidade de falar e de ser ouvidos, e muitos relataram a necessidade de poder falar de suas “coisas”, de suas famílias, da angústia e da dor de estar preso e de ter de dividir a cela com outras 30 pessoas ou mais, fazendo com que a humanidade de cada ser seja minimizada. As práticas restaurativas são importantes inovações por produzirem e promoverem reflexões que humanizam e geram

responsabilidades, incluindo novamente, essa pessoa em seu espaço de vida. Por isso, fazemos nossas palavras de Pinto (2005, p. 35): “Como oportunidade de uma justiça criminal participativa que opere real transformação, abrindo caminho para uma nova forma de promoção dos direitos humanos e da cidadania, da inclusão e da paz social, com dignidade”.

Colhendo em territórios novos: educando em novas terras

Certamente é bem mais fácil para alguns julgar sem escutar o ofensor; no entanto, é preciso lembrar que a forma atual de penalização, aplicada aos sujeitos que a sociedade por diversas vezes virou as costas, negando-lhes oportunidade de trabalho, educação e cultura, acaba criando e reproduzindo sujeitos que se esquecem de seus sentimentos e valores como pessoas.

Quando nos referimos às propostas desenvolvidas especificamente no núcleo NEEJA, as mudanças de comportamento, nas relações interpessoais, interna e externamente à casa prisional, com melhores perspectivas na qualidade de vida dos participantes dos círculos, puderam ser vistas, no decorrer do percurso em que os apenados permaneceram no sistema. Espera-se que as ações propostas sejam como sementes que fecundem em solos que certamente são férteis.

A escuta e o acolhimento que o Círculo de Paz oferece aos que estão participando, provocam uma autorreflexão acerca dos atos praticados e de suas consequências. Poder compreender, se responsabilizar e se colocar no lugar do *outro* são fundamentais para uma mudança de paradigmas, pois é nítido que o sistema prisional está falido e não produz a ressocialização necessária aos que estão detidos e, um dia, retornarão ao convívio social. É através dos valores que todos possuímos que o diálogo prevalece, gerando um ambiente de reflexão e respeito mútuo.

Assim como as práticas realizadas, inicialmente, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof. Ulysses de Gasperi, que cresceram e chegaram à Central de Práticas Restaurativas, outras ações foram desenvolvidas, concomitantemente, como encontros de formação em metodologia circular para orientadoras em exercício, na Rede Municipal de Ensino, na resolução de conflitos, envolvendo idosos em situações de vulnerabilidade e violência,

famílias em situação de negligência com menores. Foram dadas orientações para o envolvimento de diretores de escolas de Educação Infantil no projeto de implementação de metodologia circular nessas escolas. Esse projeto está sendo estendido às Unidades Básicas de Saúde do Município. A Central de Práticas Restaurativas conta com uma rede de apoio que vai além da realização de círculos; são pensadas atividades voltadas aos desenvolvimentos físico, cultural e ao encaminhamento ao mundo do trabalho através de oficinas.

Passados cinco anos, as práticas voltadas a construir a cultura de paz e a experiência nas escolas da rede produzem frutos que podem ser vistos nos fazeres de orientadores educacionais engajados nessas práticas. Em uma das escolas onde as três autoras deste texto tiveram a oportunidade de trabalhar – a Escola Municipal de Ensino Fundamental Princesa Isabel, tais práticas sempre estiveram presentes. Nessa escola, além de as orientadoras educacionais organizarem Círculos de Diálogo para a resolução de qualquer conflitos, desde 2012, com um projeto gestor inicial, chamado “Gentileza gera Gentileza”, seguiu-se com a ampliação chamada “Comunicação não Violenta” que, na sequência, foi ampliada para “Educação para a paz”. No ano de 2015 (ostra feliz não faz pérola), foi titulado como “Baú das Virtudes”. Em 2016, “Quem Somos...” para, em 2017, abordar o projeto “Ações que Transformam”.

Nessa sequência, a construção de uma cultura de paz foi sempre buscada. A escolha do título desse ano se deu por pensarmos que já havíamos discutido bastante conceitualmente e que precisávamos transformar os saberes em práticas de paz na comunidade escolar. Essa caminhada exemplifica como uma idéia, que iniciou singela e pessoal, contagiou toda a estrutura municipal que não desconhece mais o que é educação para a paz, porém reconhece que muito ainda se tem a fazer, e que tudo, no ser humano está sempre iniciando e é incompleto. Portanto, estão sempre por fazer. Basta acreditar e empreender energias para tal. A educação para a paz faz parte não só de projetos, mas de ações que antecedem à ofensa e, caso elas aconteçam, que não seja necessário apenas encontrar culpados, mas oportunizar momentos, em que, através do diálogo, haja a identificação dos envolvidos, a responsabilização e a reparação dos danos. Que as práticas de orientadores educacionais sejam pautadas por relações dialógicas e

possibilitadoras de humanização, que a escola não seja mais um ambiente de reprodução de condutas que julgam, criminalizam, rotulam e excluem. Assim, queremos ver a educação e a escola, como canta a Legião Urbana:

*[...]. Um bom exemplo de bondade e respeito
Do que o verdadeiro amor é capaz
A minha escola não tem personagem
A minha escola tem gente de verdade. [...]*

Referências

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. *Guia de práticas circulares no coração da esperança: o uso de Círculos de Construção de Paz para Desenvolver a Inteligência Emocional, Promover a Cura e Construir Relacionamentos Saudáveis*. Trad. de Fátima de Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul; Departamento de Artes Gráficas, 2011.

CIDADESSUSTENTAVEIS. 2017. Disponível em:
<http://www.cidadessustentaveis.org.br/boas-praticas/justica-restaurativapararesolucao-de-conflitos>. Acesso em: 15 out. 2017.

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

ONU. Organização das Nações Unidas. Assembléia Geral das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em:
<https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm>. Acesso em: 13 out. 2017.

PINTO, Renato Sócrates Gomes. Justiça Restaurativa é Possível no Brasil? In: SLAKOMN, C.; DE VITTO, R.; GOMES PINTO, R. S. (Org.). *Justiça restaurativa*. Brasília/DF: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento, 2005.

ROLIN, Marcos. *A formação de jovens violentos: por uma etiologia da disposicionalidade violenta*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2014. Disponível em:
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/102225/000931115.pdf?sequence=1>. Acesso em: 22 nov. 2017.

ZEHR, Howard. *Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a Justiça: Justiça Restaurativa*. Trad. de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

Biodatas dos autores

Ângela Maria de Toni Bissolotti

Graduada em Licenciatura em História pelo Centro Universitário Leonardo Da Vinci (Uniasselvi). Especialista em Orientação Educacional pela Faculdade AupeX. Especialista em Educação Infantil, Séries Iniciais e Inclusão pela Faculdade AupeX. Professora na Rede Municipal de Ensino de Bento Gonçalves. Orientadora educacional. Áreas de interesse: Comunicação não Violenta; Educação em Direitos Humanos. Metodologias Circulares na Educação.

Claire Longhi

Pedagoga pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Pós-Graduada em Neuropsicopedagogia e Educação Especial Inclusiva (Censupeg). Professora da turma de Ensino Fundamental e vice-diretora na Apae de Nova Petrópolis. Atua como professora responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE) nessa mesma instituição. Realiza trabalho voluntário, como Pedagoga, no Lar de Idosos Lydia Braun – Nova Petrópolis – RS.

Cláudia Reffati Benato

Pedagoga pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Orientação Educacional. Conselheira Tutelar de 2005 a 2008, atuando no Município de Bento Gonçalves. Atualmente é orientadora educacional. Facilitadora de Círculos de Construção de Paz pelo mesmo município. Áreas de interesse: Prevenção da Violência em Rotinas Escolares e Não Escolares; Metodologias Circulares e Resolução Pacífica de Conflitos.

Clara Costa Oliveira

Professora associada com agregação da Universidade do Minho – Portugal (Uminho). Licenciada em Filosofia. Mestra em Epistemologia e Filosofia do Conhecimento. Doutora em Filosofia da Educação. Associada em Pedagogia e Agregada em Educação para a Saúde. Professora-visitante, formadora e membro de grupos de pesquisa da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa), da PUCRS e da Unisc. Membro dos grupos de pesquisa em Portugal: *EHum2M-Estudos Humanísticos em Migrações & Marginalização*, do Centro de Estudos Humanísticos e do *Science Through Our Lives*, ambos da Uminho. Colaboradora voluntária de entidades como: *Habitat for Humanity International* e *COM ALMA* – educação para o desenvolvimento pessoal. Docente regular na Escola de Medicina e Escola de Enfermagem, além do Instituto de Educação da Uminho. Publicou livros em Portugal

e em outros países, nomeadamente no Brasil. Escreveu dezenas de artigos científicos, publicados em vários países. Pronunciou muitas comunicações em congressos, instituições, cursos (alguns deles por ela organizados) e grupos de pesquisa.

Conceição Clarete Xavier Travalha

Graduada em Física e em Psicologia. Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-Doutora pela Universidade de Holguim – Cuba, na linha de pesquisa: Complexidade e Ensino. Atualmente, é professora associada na Universidade Federal de Minas Gerais, coordenadora do 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.

Elsa Mónica Bonito Basso

Graduada em Tradutor Público em Idioma Português pela *Universidad de La República* – Uruguai. Doutora em Línguas Modernas pela *Universidad del Salvador* – Argentina. Mestra em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Doutoranda em Educação pela Universidade de Caxias do Sul. Professora na Universidade de Caxias do Sul. Atua nas áreas: Ensino de Língua Estrangeira (Inglês e Espanhol) em cursos de graduação e extensão e no Centro de Ensino Superior Cenecista de Farroupilha (extensão). Tem experiência em: ensino de línguas e traduções, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores de Língua Espanhola e Inglesa; Ensino de Língua Estrangeira para a Terceira-Idade. Integra o corpo colaborador do Núcleo de Inovação e Desenvolvimento (NID/UCS), Observatório de Direitos Humanos, Cultura de Paz e Meio Ambiente.

Felipe Gustsack

Graduado em Letras Português-Inglês e Literaturas pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2003). Professor no PPGEdu – Mestrado e Doutorado em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul – RS, vinculado ao Departamento de Educação.

Juan Miguel Batalloso Navas

Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Sevilha – Espanha. Ao longo de sua vida profissional, atuou como professor no Ensino Básico, em zonas rurais, como diretor e orientador psicopedagógico. Coordena cursos de formação docente e profere conferências relacionadas aos temas: tutoria e orientação educativa; avaliação de organizações, dentre outros. Autor dos livros: *Dimensões da psicopedagogia hoje: uma visão transdisciplinar* (Liber Livro, 2011) e *Paisajes educativas y escenarios escolares* (Bubok – Madrid, 2016).

Luis Fernando Biasoli

Graduado em Economia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Imaculada Conceição – Viamão. Mestre e Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre, com dissertação e tese defendidas, respectivamente, sobre o pensamento de René Descartes e a filosofia do século XVII. Atualmente, é professor de Ética e Epistemologia, na Universidade de Caxias do Sul, e de Bioética, na Faculdade Nossa Senhora de Fátima – Caxias do Sul. Participa do Observatório Cultura de Paz, Direitos Humanos e Meio Ambiente, na Universidade de Caxias do Sul, em convênio com a Universidade Católica de Brasília. Desenvolve pesquisas, a partir de um viés interdisciplinar nas áreas de Filosofia, Economia e Direito, com ênfase em Economia Política, Ética, Bioética e Teoria do Estado.

Maria Christine Quillfeldt Carara

Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – Porto Alegre. Psicopedagoga e graduada em Pedagogia pela mesma universidade. Professora no curso de Pedagogia na Área de Humanidades, da Universidade de Caxias do Sul. Pesquisadora e membro-colaborador do Núcleo de Inovação e Desenvolvimento (NID) – Observatório de Cultura de Paz e Espiritualidade.

Atua nas áreas: Educação Infantil, Ensino de Artes, Estágios na Educação Infantil, Educação Inclusiva, Processos de Aprendizagem e Atendimento Educacional Especializado. Atualmente, coordena o Laboratório de Multimeios ou Brinquedoteca Universitária, cursos de extensão na área de Ludicidade e Formação de Educadores para o Trabalho de Apoio Docente em Creche e Pré-Escola. Coordena a especialização *lato sensu* em Educação Especial, em Deficiência Intelectual e Múltipla.

Maria Cristina Müller da Silva

Doutora em Letras (UCS/Uniritter). Mestra em Letras, Cultura e Regionalidade pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). Especialista em Formação para Educação a Distância pela UCS. Graduada em Licenciatura Plena em Letras: Habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Professora extensionista na Universidade de Caxias do Sul (UCS). Tutora no curso de Pedagogia EAD da Universidade de Caxias do Sul – CVALE. Professora de Língua Portuguesa na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cinco de Maio – Montenegro – RS.; analista de Ensino a Distância na Universidade de Caxias do Sul. *E-mail:* mcmsilva@ucs.br. Áreas de interesse: Leitura e Produção de Textos; Interacionismo Sociodiscursivo; Agir de linguagem.

Maristela Pedrini

Graduada em Ciências Físicas e Biológicas – Habilitação em Biologia pela Universidade de Passo Fundo – RS. Especialista em Psicopedagogia e em Formação para a Educação a Distância pela Universidade de Caxias do Sul. Mestra e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Realizou estágio doutoral na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto – Portugal. Professora na Universidade de Caxias do Sul. Desde 2008, desempenha a função de diretora do Campus Universitário de Guaporé – RS – UCS. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação Docente, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores; Prática de Ensino; Estágio Docente; Gestão Universitária e Educação Inclusiva.

Nize Maria Campos Pellanda

Graduada em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em História da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutora em Educação pela UFRGS. Doutorado-Sanduiche na MU (OHIO-USA) sob a orientação do Dr. Peter McLaren. Realizou estágio de Pós-Doutoramento na Universidade do Minho – Portugal, onde atuou como pesquisadora convidada no CEHUM no projeto “Educação, saúde e sofrimento”. Atualmente, faz Estágio-Sênior de pesquisa na Universidade do Minho, onde está desenvolvendo uma plataforma digital para sujeitos diagnosticados com Transtornos do Espectro Autista (TEA), baseada em pressupostos da complexidade sob a supervisão da Dra. Lia Oliveira. Como desdobramento dos trabalhos de estágio, constituiu um grupo de investigação, o Teacomplex, que terá atividades presenciais e a distância. É professora e pesquisadora na Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc) onde atua nos Programas de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado em Educação e em

Mestrado e Doutorado em Letras. Coordenadora do Grupo de Ações e Intervenções Autopoiéticas (Gaia), cujo eixo de convergência é Educação e Complexidades. Os temas predominantes das pesquisas são: Epistemologia da Complexidade; Acoplamento Tecnológico; Sofrimento e Autonarrativas. Atualmente, desenvolve o projeto vinculado “Na ponta dos dedos: o iPad como instrumento complexo de cognição/subjetivação”, voltado ao acoplamento de crianças autistas com o iPad. Bolsista Produtividade DT do CNPq.

Niqueli Streck Machado

Doutoranda em Educação, na Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc). Graduada em Pedagogia – Supervisão Escolar pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). Atualmente, atua como professora na Educação Infantil. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos temas: Infância; Educação e Pesquisa com Crianças.

Sheirla Maria Lazzarotto Gallina

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia – Séries Iniciais do Ensino Fundamental e em Direito pela Universidade de Caxias do Sul – RS. Pós-Graduada em Administração, Orientação e Supervisão Escolar pela Faculdade Portal – Passo Fundo – RS. Tem experiência como professora no Ensino Fundamental, Educação Musical em Canto Coral e Iniciação aos Estudos Práticos de Aulas de Violão Individual e em Oficinas Pedagógicas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Imaculada Conceição – Guaporé – RS. Professora na Escola de Educação Especial Sementes do Amanhã (Apae/Guaporé) por seis anos. Diretora da Escola de Educação Especial Sementes do Amanhã (Apae/Guaporé) por oito anos. Membro do Comdica, Conselho da Educação, Conselho da Assistência Social e Merenda Escolar.

Silvia Letícia Costa Pereira Correia

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação EM Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), da Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Pedagoga pela Universidade Federal da Bahia – Salvador –BA. Professora na Rede Municipal de Ensino de Salvador – BA. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa “Educação e Contemporaneidade” (Geotec/Uneb).

Tarsis de Carvalho Santos

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) – Salvador – BA. Licenciado em História pelo Centro Universitário Jorge Amado (Unijorge). Pesquisador no Grupo de Pesquisa “Educação e Contemporaneidade” (Geotec/Uneb).



EDUCS