

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDREA DOROTHEE STEPHAN

VIVÊNCIAS DE PAZ NA ESCOLA

**Porto Alegre
Novembro de 2005**

ANDREA DOROTHEE STEPHAN

VIVÊNCIAS DE PAZ NA ESCOLA

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Pergentino Stefano Pivatto

Porto Alegre
Novembro de 2005

S827v Stephan, Andrea Dorothee

Vivências de paz na escola / Andrea Dorothee Stephan; Orient. Prof. Dr. Pergentino Stefano Pivatto. – Porto Alegre, 2005.

126 fls.

Diss. (Mestrado em Educação) – PUCRS. Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Paz - Educação. 3. Violência nas escolas. I. Pivatto, Pergentino Stefano.

Bibliotecária Responsável:

Vanessa Pinent

CRB 10/1297

ANDREA DOROTHEE STEPHAN

VIVÊNCIAS DE PAZ NA ESCOLA

Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

BANCA EXAMINADORA:

Orientador Prof. Dr. Pergentino Stefano Pivatto – PUCRS

Prof. Dr. Claus Dieter Stobäus – PUCRS

Prof. Dr. Marcelo Rezende Guimarães – PUCRS – Campus Viamão

Aprovada em 12 de dezembro de 2005.

DEDICATÓRIA

A todos que se empenham na
construção da paz.

AGRADECIMENTOS

*O Senhor é meu pastor, nada me faltará.
Salmo 23, 1.*

Ao Professor Dr. Pergentino Stefano Pivatto que, mesmo possuidor de profunda sabedoria, me conduziu com palavras simples, sempre disposto a ajudar e me fazer aprender: imensamente grata pela amizade. Vielen Dank!

À Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pois compreendo a responsabilidade social que implica usufruir de uma bolsa.

À escola pesquisada e demais pessoas envolvidas, em especial, aos entrevistados pela coragem de mostrarem suas vivências.

Ao Grupo de Estudos de Paz da PUCRS, onde se iluminou a caminhada de estudos sobre a paz, em especial ao Professor Dr. Marcelo Rezende Guimarães.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da PUCRS, os quais estão sempre dispostos a qualificar o Programa.

Aos colegas de aulas e seminários no Programa de Pós-Graduação em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Filosofia e na Graduação em Filosofia, na PUCRS: obrigada pela convivência, ambiente de aprendizagem e amizade.

À PUCRS e todos seus colaboradores pelo acolhimento.

À Secretaria Municipal de Saúde de Porto Alegre, pela liberação de algumas horas semanais, durante dois anos, para fins de estudos.

Aos meus pais, Leonilda e Helmut Stephan, que sempre me incentivaram a estudar.

À minha irmã Miriam Stephan Spier, minha admiração: obrigada pelo teu apoio.

Ao meu irmão Günter e sua esposa Nadja Stephan, por me presentarem com livros para essa dissertação que muito me ajudou.

Ao Dr. Newton Fuentefria, admirável profissional e estudioso: você é um exemplo.

À minha comadre Jucara Dorneles: obrigada pelas inúmeras partilhas que em muito me fortaleceram.

À Professora Dra. Vera Kude, pela gentileza de me disponibilizar materiais sobre Fenomenologia.

São muitas as pessoas às quais quero agradecer. Sempre me senti muito apoiada e gostaria de incluir, neste momento, todos meus amigos, colegas e demais pessoas que de alguma forma vivenciaram esta pesquisa comigo.

E, finalmente, ao Ibi: é maravilhoso partilhar a vida contigo.

[...] a paz perpétua não é uma idéia vazia, mas uma tarefa a ser solucionada passo a passo, para se aproximar continuamente de seu propósito.

Kant

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo compreender as vivências de paz no meio escolar, identificando as condições para que os sujeitos envolvidos possam buscar o desenvolvimento de culturas de paz. Assim sendo, foi construído o seguinte problema de pesquisa: Como é vivenciada a paz no meio escolar?

A dissertação está estruturada em dois capítulos: I - *Metodologia* e II - *Das vivências de paz na escola*. No primeiro capítulo é realizado um estudo crítico da construção do conhecimento, são situados metodologicamente os estudos de paz e, conseqüentemente, esta pesquisa e suas principais implicações. A metodologia utilizada é de cunho qualitativo com abordagem fenomenológica, seguindo diretrizes propostas por Amedeo Giorgi (GIORGI, 2001). Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com oito pessoas, integrantes de uma escola pública, escolhidas intencionalmente e contemplando alunos, professores, pais, equipe diretiva e auxiliares de ensino. No segundo capítulo é estabelecido um diálogo entre os dados emergidos da pesquisa e os dados da literatura específica.

Com relação ao fenômeno paz, há uma complexidade de conceitos que se referem ao mesmo, manifestação do pluralismo da humanidade. Não há um planejamento articulado na escola para que vivências de paz possam ocorrer, mas sua importância é reconhecida. Em termos de vivência (*Erlebnis*) na escola, paz e violência andam juntas. As ações para paz na escola são predominantemente individuais, e há preocupação em reprimir a violência e proporcionar segurança. Não há um consenso sobre como, mas que é possível construir paz. A resolução não-violenta de conflitos, na Educação para a Paz, é pouco explorada. É reconhecida a importância do exemplo e do diálogo na Educação para a Paz. Na escola estão presentes todos os elementos necessários para a construção e para a Educação para a Paz, mas é preciso difundir o conhecimento sobre a paz como ciência com método próprio.

Concluindo, este estudo mostrou como é vivenciada a paz na escola, o potencial de significação das vivências e sua importância para a constituição de culturas de paz. Propõe-se a inclusão da Educação para a Paz na formação de professores.

Palavras-chave:

Paz – Vivências - Educação – Escola - Violência

ABSTRACT

The purpose of this research is to understand peace experiences at school recognizing conditions for the subjects involved be able to develop peace cultures. Therefore was constructed the following research problem: How is peace experienced at school?

This dissertation is structured in two chapters: I - *Methodology* e II – *About peace experiences at school*. The first chapter is a critical study on knowledge construction. It methodologically localizes peace studies and poses this current research and its fundamental relations. This research uses a qualitative method with roots on phenomenology, based on Amedeo Giorgi (GIORGI, 2001). Data from eight participants were gathered through semi-structured interviews. Purposefully selected from a public school, the participants were pupils, teachers, parents, members of the principal's staff and the personnel. The second chapter develops a constructive dialog between the emerging data and the specific literature.

Findings show since the phenomenon of peace embrace a complexity of concepts, it expresses the pluralism of humanity. Peace experiences were not concretely foreseen by this school, but its relevance is recognized by participants. In fact, data shows experiences (*Erlebnisse*) of peace and of violence. Mostly individual, peace actions at school embrace minimization of violence and promotion of safety. Although no consensus is found on how to construct peace, there is agreement that peace construction is possible. The importance of examples and of dialogue in peace education is realized. Since all the fundamental elements for peace construction and peace education are present at school, there is requirement to broadcast knowledge about peace as a science with its own method.

The present study indicates how peace is experienced at school, and acknowledges the potential of meaning of experiences and its importance for the constitution of peace cultures. The inclusion of peace education in teacher's schooling is proposed.

Keywords:

Peace – Experiences - Education – School - Violence

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
I METODOLOGIA	16
1.1 Introduzindo a problemática da construção do conhecimento.....	16
1.2 Sobre pesquisa qualitativa.....	23
1.3 Metodologia dos estudos de paz.....	25
1.4 Procedimentos de pesquisa.....	28
1.4.1 Questões de pesquisa	28
1.4.2 Período exploratório.....	29
1.4.3 Processo de focalização.....	30
1.5 Procedimentos para análise de dados.....	31
II DAS VIVÊNCIAS DE PAZ NA ESCOLA	34
2.1 Mas, o que afinal é paz?.....	35
2.2 Vivências de paz (e violência) na escola.....	43
2.3 O que está sendo realizado na escola para haver paz?.....	60
2.4 Construção de paz: condições e obstáculos.....	72
2.5 Educação para a paz na escola e na família.....	88
CONCLUSÃO	104
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICE	124

INTRODUÇÃO

Paz: necessidade ou desejo da humanidade¹?

Da vontade de contribuir para a construção de paz nasceu esta pesquisa. Tive oportunidade de participar de uma Prática de Pesquisa intitulada de “Educação e Paz”², na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no Programa de Mestrado em Educação, como parte de um projeto maior com a preocupação de plantar a semente para a discussão de paz na mesma Universidade, levado a frente pelo Professor Dr. Pergentino Pivatto com a colaboração do Professor Dr. Marcelo Rezende Guimarães. Os participantes desta prática de pesquisa sobre Educação e Paz vinham de diversas áreas do conhecimento, mas tinham em comum o interesse pelos fenômenos da Educação e da Paz, e ao longo dos encontros aprofundou-se essa temática. Enriqueceu-se o diálogo permanente no grupo sobre o tema da Educação para a Paz com auxílio de leituras de textos de diversos autores. A proposta da Prática de Pesquisa foi a

¹ Nesta pesquisa utilizo a palavra homens, como sinônimo de seres humanos, humanidade, não distinguindo o gênero. O mesmo ocorre com relação aos termos aluno e professor.

² Prática de pesquisa da qual participei no primeiro semestre de 2004.

elaboração de um projeto de pesquisa, e esta caminhada foi a pedra fundamental para a presente pesquisa.

Esta dissertação pretende caminhar nesta direção, contribuir para a paz, através das palavras e do agir; é a pesquisa que está se desenhando. Para agir é necessário crer que é possível. Reconheço aqui as relações que se estabeleceram, desde quando eu ainda morava na Alemanha dividida pelo muro de Berlim, com meus avós paternos morando no lado oriental, enquanto nós morávamos no lado ocidental. Quando saí da Alemanha para emigrar para o Brasil, adolescente de quatorze anos de idade, em 1985, parecia impossível, ao menos na minha perspectiva, do muro deixar de existir; no entanto, isso ocorreu poucos anos depois³. O que o homem constrói, pode ser desconstruído; são as invenções de que falam os estudiosos, e que podem ser substituídas por outras. Muito importante, nesse momento, é destacar que a “queda” do muro de Berlim foi construída, “precedida por anos e décadas de lutas e trabalho corajosos por movimentos de paz e pesquisadores de paz”⁴, nas palavras de Brand-Jacobsen (2004, p. 8) que diz ainda que

[...] ocorreu muitas vezes, em contextos nos quais muitas pessoas, por anos e décadas, diziam que nenhuma mudança seria possível, que nada pode ser feito, que não existe/existem alternativas [...] aconteceu, em parte pelo nosso aprendizado de que *existem muitas alternativas* e tendo a coragem de reconhecer que nós somos os que, todos nós, nas nossas muitas diferentes maneiras, em diferentes níveis, que precisam trabalhar para fazer acontecer” (2004, p. 17) [grifo do autor].

Acreditar que é possível e agir; é nesse campo também que a educação pode se fazer valer. Para Hannah Arendt (1975), a capacidade humana de agir em conjunto com outros é o que constitui o poder. E isso pode ser aprendido. É

³ A queda do muro de Berlim aconteceu em 09-11-1989.

⁴ Eu incluiria ainda o trabalho de políticos e outros.

como paz e educação estão interligadas. É o que expressa também Carlos Rodrigues Brandão (1995): “Pensar culturas de paz significa, em primeiro lugar, reclamar o deslocamento do seu eixo de sentido e poder” (p. 48) e “[...] a paz e os seus sentidos devem ser também aprendidos” (p. 49).

A pergunta que não quer calar é uma pergunta essencial: o que é paz? Busquei iluminação sobre o fenômeno da paz na literatura, e já em 1795, o filósofo Immanuel Kant, em seu tratado *À Paz Perpétua*, expressa que a paz não é um *status naturalis* do homem, mas sim, uma tarefa possível de ser resolvida pouco a pouco. É com Kant que a paz começa a ter relevo no campo filosófico.

A questão sobre o que seja paz geralmente é respondida de maneira inversa: o que não é paz? Quero focar o fenômeno da paz como valor e entidade própria e vibrante, algo para ser vivido e construído, não apenas como ausência de guerra e outras formas de violência direta. O conceito de paz está ligado à democracia, justiça e liberdade.

Esta pesquisa situa-se no campo das pesquisas sobre paz⁵ -*peace research*- uma ciência⁶ constituída depois de 1945 (GUIMARÃES, 2003). Elise Boulding⁷ define os objetivos das pesquisas sobre paz como “olhar como tornar acessível todas essas opções⁸ de outras formas de resolver problemas, e sob que condições você pode fazê-lo, que mecanismos você pode precisar e como você consegue fazer com que pessoas definam situações de novas formas”

⁵ Pesquisas sobre paz ou estudos de paz, *peace studies*, em inglês. Segundo Galtung (2005), estudos de paz configuram um processo, e pode se entrar nesse campo a partir de diversos ângulos.

⁶ Existe também a polemologia, a ciência da guerra (ARENDR, 1975). *Pólemos*, em grego, significa guerra contra os estrangeiros (BAUTISTA, 2004).

⁷ Socióloga e ativista pela paz.

⁸ A autora refere-se a todo conjunto de processos de negociação, assim como soluções integradoras, tais como autoridades reguladoras, no caso de como lidar com poluição de água e do ar, e ainda, sistemas integradores, como, por exemplo, acordos intergovernamentais.

(1980, p. 5). Estudos de paz constituem um amplo campo, pesquisando nos espaços da natureza, espaços humanos, sociais, mundiais e culturais de forma entrelaçada (GALTUNG, 1993). Nos campos de estudos de paz consagraram-se três dimensões fundamentais⁹, em inglês: *peacemaking*, *peacekeeping* e *peacebuilding*. O ‘fazer paz’ (*peacemaking*) aborda essencialmente a prevenção, resolução e transformação de conflitos; o ‘manter paz’ (*peacekeeping*) relaciona-se com assuntos de governança global, segurança humana e desarmamento; e o ‘construir paz’ (*peacebuilding*), onde esta pesquisa se insere, refere-se à Educação para a Paz e culturas de paz.

Procuo desenvolver esta pesquisa abordando as vivências dos entrevistados. Por que o conceito de vivência assume um papel tão fundamental na aprendizagem da paz? É o que caracteriza a vivência, como algo inesquecível e com uma dimensão de estabilidade, para que o aprendizado da construção da paz, seja marcante e, por que não dizer, indelével. E vivência é diferente de percepção e sensação; falando da paz, não basta sentir ou perceber, é preciso vivenciá-la. É Hans-Georg Gadamer, filósofo, que, numa entrevista dada à Revista *Zeitpunkte*, em 1996, chama atenção para o fato de na era automatizada em que vivemos, as vivências tendem a desaparecer do mundo, o qual se apresenta de maneira ordenada demais, suprimindo os espaços necessários para o vivenciar.

E são nossas vivências hoje que darão sentido às nossas vivências próximas. Experiências vicárias¹⁰ profundas que se impregnam em nosso ser. Assim, compreendemos que a paz deva ser vivenciada cotidianamente e

⁹ Além dessas dimensões existem outras, tais como, por exemplo, a diplomacia preventiva e o *peace-building* pós-conflito (*An Agenda for Peace*, 1992).

¹⁰ O termo *vicário* está sendo usado para descrever uma experiência a ser imitada e repetida, própria ou de outrem.

construída, como pensou Immanuel Kant, numa agenda diária, num possível a ser perseguido por todos nós.

Procuro compreender a paz, na perspectiva do mundo da vida dos integrantes de uma escola pública em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, em que se faz presente um contexto temporal, espacial e cultural próprio e regional. Assim sendo, defino como tema para esta pesquisa: As vivências de paz na escola.

Foi baseado nestas reflexões e diálogos, buscando olhar para o fenômeno da construção da paz e tentando compreendê-lo, que construí o problema de pesquisa: **Como é vivenciada a paz no meio escolar?**

O objetivo geral desta pesquisa é compreender as vivências de paz no meio escolar, identificando as condições para que os sujeitos envolvidos, neste âmbito, possam buscar o desenvolvimento de culturas de paz.

Os objetivos específicos são:

- compreender a idéia que os sujeitos têm a respeito de paz;
- identificar as vivências dos sujeitos no meio escolar no que diz respeito à paz;
- retratar o que está sendo realizado no âmbito da escola para haver paz;
- verificar a percepção dos sujeitos das possibilidades para a construção de paz;
- identificar as condições para que a escola proporcione vivências de paz.

Esta dissertação está estruturada em três partes principais. No capítulo *Metodologia* realizo um ensaio, abordando a metodologia dos estudos de paz, apoiando-me na reflexão crítica de Boaventura de Sousa Santos (2003) do

contexto pós-moderno da construção das ciências, fazendo relação com a pesquisa que aqui apresento e explicitando a metodologia que desenvolvi: fenomenológica, seguindo diretrizes propostas por Amedeo Giorgi (1978, 1985, 1997, 2001). É importante a reflexão sobre como se pode construir conhecimento, pois constitui a base de todas as ciências e assim também dos estudos de paz.

No capítulo *Das vivências de paz na escola* estabeleço um diálogo entre os dados que emergiram dessa pesquisa e os escritos dos estudiosos de paz.

Por fim, apresento, na *Conclusão*, considerações sobre o que emergiu desta pesquisa e perspectivas que se abrem.

A reflexão sobre as possibilidades do homem permeia toda dissertação, porque educar é fundamentalmente acreditar nessas possibilidades.

Com esta pesquisa pretendo contribuir para os estudos científicos sobre paz, partindo do pressuposto que estudar a paz pode ajudar na sua construção. Percebo o tema da paz como um assunto pedagógico de suma relevância, reconhecimento já histórico com um amadurecimento de mais de oitenta anos, pois o que é a educação, senão o processo da convivência e do viver e aprender com o outro. O outro que assume um papel fundamental no *modus vivendi* de paz construída, sendo construída e a ser construída entre e por nós.

I METODOLOGIA

O conhecimento, a coisa mais óbvia de todas no conhecimento natural, surge inopinadamente como mistério.¹¹

Edmund Husserl¹²

Através desta pesquisa, na qual enfoco a problemática da paz, no meio escolar, busco lançar luz ao que alunos, professores, auxiliares de ensino e pais relatam referente ao que compreendem por paz e como a vivenciam. Foi o problema que me instigou a procurar um método adequado, como dizia Edmund Husserl (1965, p.71)¹³: “Não das filosofias, mas das coisas e dos problemas deve partir o impulso da ciência”.¹⁴

Partindo do problema e dos objetivos propostos, realizei uma investigação de cunho qualitativo com abordagem fenomenológica e segui diretrizes propostas por Amedeo Giorgi (1978, 1985, 1997, 2001).

1.1 INTRODUZINDO A PROBLEMÁTICA DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Ao me deparar com os inúmeros estudiosos da epistemologia¹⁵, visualizo um mundo de possibilidades se abrir para o ato da pesquisa com a finalidade

¹¹ “Die Erkenntnis, im natürlichen Denken, die allerselbstverständlichste Sache, steht mit einem Mal als Mysterium da” (HUSSERL, 1973, p. 19).

¹² Edmund Husserl (1859-1938).

¹³ Obra publicada primeiramente na revista *Logos*, Volume I, 1910/1911.

¹⁴ “Nicht von den Philosophien sondern von den Sachen und Problemen muss der Antrieb zur Forschung ausgehen” (p.71).

¹⁵ Estou fazendo uso do termo epistemologia – do gr. *episteme*: ciência, e *logos*: teoria – num sentido amplo, designando tanto uma teoria geral do conhecimento, como direcionado à gênese e estruturação das ciências (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996).

última da construção de conhecimento e que esse conhecimento tenha valor para a humanidade.

A busca pelos fundamentos e pelo que de fato é importante e uma visão do todo constituem metas primordiais para a pesquisa, assim como métodos que permitam a obtenção de contribuições efetivas na construção do conhecimento e que possam levar à mudança de paradigmas, melhoras nas práticas contemporâneas e porque não dizer, melhora na vida das pessoas. É o que Demo (1997, p. 299) considera essencial para uma ética do conhecimento: “Conhecimento pode ser o método central de análise da realidade, conferindo ao ser humano a condição de intervenção consciente e competente”.

Penso que um dos grandes méritos de Husserl foi o de se preocupar e ocupar dos fundamentos sobre os quais se edificam todas as ciências, a procura por uma ciência fundamental e pura, uma ciência da essência do conhecimento. Husserl redefiniu a relação entre objeto e sujeito trabalhando com a intencionalidade¹⁶ da consciência humana. Elaborou, assim, uma teoria do conhecimento, realizando uma análise extremamente meticulosa do pensamento e do conhecimento, nominando e qualificando os atos relacionados, com uma dedicação intensiva, almejando chegar no puro ver da consciência, a qual é o próprio fenômeno do sentido, na medida em que significa pela intenção que contém (LEVINAS, 1967). É como Emmanuel Levinas (1967, p.23) define a busca de Husserl: “É o significado da verdade, o *sentido de ser*, como Husserl dirá mais tarde - o *Seinssinn* - que a análise fenomenológica descobre, refletindo sobre o sentido em que o pensamento entende, estabelece e verifica seu objeto”

¹⁶ Levinas (1967, p. 29-30) nos fornece uma explicação de fácil compreensão a respeito do que seja a intencionalidade: “Esta forma do pensamento *conter idealmente outra coisa sem ser ele* – constitui a intencionalidade.[...] *Ela é essencialmente o acto de emprestar um sentido* (a *Sinngebung*)” [grifo do autor].

[grifo do autor]. A incansável reflexão de Husserl sobre o pensar e sua busca por clareza¹⁷ caracterizam-se por profundidade e exatidão bem exemplificados pela expressão “*im prägnanten Wortsinn*” (HUSSERL, 1992, p. 540), freqüentemente empregada em suas obras, cuja tradução é “no sentido mais exato da palavra”.

Das muitas riquezas da fenomenologia uma é a busca contra o dogmatismo inato do homem, expressão usada por Levinas (1967, p.47), clamando pela fuga do dogmatismo das ciências, em que perdem de vista as evidências que estabeleceram seus objetos, quando se baseiam na atitude natural.

A *Sinngebung*, o fato de pensar e emprestar um sentido, a intelecção – não é um compromisso como outro qualquer. Ela é liberdade. Todo o compromisso é, pelo contrário, redutível em princípio a um sentido e, dessa forma – ainda antes de ser sujeição do espírito aos seres-, é liberdade e origem (LEVINAS, 1967, p. 51).

Entretanto, a tentativa de se chegar até o puro ver da consciência compreende a redução fenomenológica.

A consciência cuja análise a fenomenologia fornece não está de forma alguma enredada na realidade, nem comprometida pelas coisas ou pela história. Ela não é a consciência psicológica do homem, mas a consciência irreal, pura, transcendental (LEVINAS, 1967, p. 45-6).

E esse é um dos pontos em que Levinas (1967, p.46) irá adiante, pois para ele, a intencionalidade é uma atividade entre seres e: “Desde logo, o meu pensamento de ser humano constituído já não é o puro ato de emprestar um sentido, mas uma operação efetuada sobre o mundo e no mundo, um trato com o real”. O que quer Levinas dizer com *desde logo*? Será o fato de sermos nascido neste e para este mundo e que há elementos que não são passíveis da redução

¹⁷ “Was ich will ist Klarheit [...]” (HUSSERL, 1973, p. 6) é a expressão que aparece e que traduzida significa “o que quero é clareza”.

fenomenológica? E Husserl, em sua fase tardia, pronunciou o mundo da vida (*Lebenswelt*), “uma espécie de não-lugar, onde e a partir do qual todas as coisas tomam seu lugar” como diria Ernildo Stein (2004, p. 20). E, após estudar as *Investigações Lógicas* e tomar conhecimento das preocupações profundas de Husserl em detalhar os atos do pensamento até chegar na verdade, num fluxo contínuo de descrições detalhadas e apuradas, causou-me uma certa não-comodidade este termo da *Lebenswelt* sendo pronunciado por Husserl. Mas, também Husserl viveu as influências deste mundo, e o termo *Lebenswelt* foi criado em 1924 (STEIN, 2004), época de efervescência, gestação histórica e criações filosóficas, às influências das quais também Husserl estava exposto. E compreendi a grandiosidade deste filósofo ao abrir-se para este novo conceito.

Questiona Husserl (1962, p. 126): “Será o mundo da vida, como tal, não o mais conhecido, o mais óbvio na vida humana, no seu tipo sempre já confiado a nós através da experiência? [tradução nossa]¹⁸”. Muito elucidativa é uma passagem, também do livro *A crise das ciências européias e a fenomenologia transcendental*¹⁹, em que Husserl prevê a grandiosidade do problema do mundo da vida, em que demonstra sua importância ainda não totalmente compreendida e sua sugestão de como poderemos desenvolver um método, um caminho para a evidência.

Através da última série de observações, tornou-se compreensível para nós o tamanho, o significado universal e próprio do problema do mundo da vida numa visão futura. Contrário a isso aparece o problema do mundo “objetivamente real”, isto é, da ciência objetivo-lógica – o quanto e com que boa razão ele sempre se recoloca – como um problema de interesse secundário e específico [...] Então, de qualquer maneira, deve ser levado em consideração o mundo da vida concreto para o esclarecimento de qualquer resultado de atividade humana, e

¹⁸ A citação original é: “Ist die Lebenswelt als solche nicht das Allerbekannteste, das in allem menschlichen Leben immer schon Selbstverständliche, in ihrer Typik immer schon durch Erfahrung uns vertraut”.

¹⁹ Título original do livro: *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*. Os manuscritos principais que constituem este livro datam de 1935-1936.

isso na universalidade verdadeira e concreta, na qual ela inclui, de forma a abrir horizontes e de forma atual, todas as validades obtidas dos homens para o mundo de sua vida em comum, e que direcionou, por último, para um núcleo de mundo abstrato e a ser destacado: o mundo das experiências intersubjetivas e simples. [...] Nós somos aqui absolutamente iniciantes e nada temos para uma normatização aqui, em termos de uma lógica relacionada; podemos nada, do que refletir, aprofundarmo-nos no sentido ainda não desdobrado de nossa tarefa, do que com cuidado mais absoluto para com a ausência de pré-conceitos, para a manutenção da pureza de outras interferências [...]; e a partir disso deve-se incrementar para nós, como em qualquer empreendimento novo, o método. (HUSSERL, 1962, p. 136-137)²⁰ [grifo do autor] [tradução nossa].

Para Husserl, a *Lebenswelt* seria um universo - a vida - mas que “passou a ser o universo anterior à experiência, portanto, antepredicativo” (STEIN, 2004, p. 30-31). Seria para Husserl um núcleo de mundo, explica Stein (1997), sendo universal para qualquer afirmação de sentido, mas, da forma que as ciências humanas hoje entendem, o mundo vivido é o resultado de nossas vivências e como tal não é universal, porque é concreto-histórico, constituindo um outro sentido.

Para Giorgi (1978, p. 130):

O significado do mundo-vivido, contudo, reside em sua prioridade. Por prioridade quer-se dizer que o mundo-vivido é o primeiro mundo que todos nós viemos a conhecer simplesmente por termos nascido seres humanos, e que todos os outros mundos especializados

²⁰ Trecho original: “Durch die letzte Reihe von Betrachtungen ist uns die Grösse, die universale und eigenständige Bedeutung des Problems der Lebenswelt in einer vorrausschauenden Einsicht verständlich geworden. Demgegenüber erscheint nun das Problem der “objektiv wahren” Welt bzw. der objektiv-logischen Wissenschaft – wie sehr und mit wie gutem Grunde es sich immer wieder entgegendrängt – als Problem von sekundärem und speziellerem Interesse. [...] Also jedenfalls muss für die Aufklärung dieser wie aller sonstigen Erwerbe menschlicher Aktivität zuerst die konkrete Lebenswelt in Betracht gezogen werden, und zwar in der wirklichen konkreten Universalität, in welcher sie aktuell und horizonhaft alle von den Menschen für die Welt ihres gemeinsamen Lebens erworbene Geltungsaufgaben in sich schliesst und diese letztlich insgesamt bezogen hat auf einen abstrakt herauszupräparierenden Weltkern: die Welt der schlichten intersubjektiven Erfahrungen. [...] Wir sind hier absolut Anfänger und haben nichts von einer hier zur Normierung berufenen Logik; wir können nichts als uns besinnen, uns in den noch unentfalteten Sinn unserer Aufgabe vertiefen, als in äusserster Sorgsamkeit für Vorurteilslosigkeit, für die Reinerhaltung von fremden Einmengungen sorgen [...]; und daraus muss uns, wie in jeder neuartigen Vorhabe, die Methode zuwachsen. Klärung des Aufgabensinnes ist ja Evidenz des Zieles als Zieles, und wesensmässig gehört zu dieser Evidenz auch die der möglichen “Wege” dahin. Die Umständlichkeit und Schwierigkeit der Vorbesinnungen, die noch bevorstehen, wird sich von selbst rechtfertigen, nicht nur durch die Grösse des Zieles, sondern durch die wesensmässige Fremdheit und Gefährlichkeit der dabei in Funktion tretenden notwendigen Gedanken.

– como o mundo da Ciência, da Música, do Esporte, das diversões – são mais estreitos que o mundo vivido, e são ainda o resultado de atitudes especializadas que produzem significados mais específicos.[...] Em termos ideais, a experiência do mundo-vivido deveria ser tomada em sua imediaticidade original, isto é, tal como a temos independente e anteriormente a qualquer tipo de conceitualização especializada.

Os estudiosos, por vezes, antagônicos em seus pensamentos, em muito contribuem para alargar nossos horizontes de pensamento e nos desafiam, cada um de sua maneira, a visões próprias de epistemologia, do mundo e do outro. Penso que, também nesta pesquisa, seja quase que inevitável incorrer em algum tipo de reducionismo, embora a intenção seja abarcar-se o todo – uma pretensão audaciosa – fruto, porém, do reconhecimento de que existem muitas dimensões de suma importância além daquelas que conseguimos objetivar.

Quando vivemos ingenuamente na evidência, os objetos visados pelo pensamento e aquilo que é atingido sobrepõem-se sem distinção possível. Desfazer essa confusão [...] é reencontrar o sentido completo das noções, a sua constituição real para lá da superfície equívoca que elas oferecem ao olhar do lógico; é *voltar às próprias coisas* (LEVINAS, 1967, p. 21) [grifo do autor].

Tento, mesmo ciente das limitações que se impõem, ir ao encontro das próprias coisas, no entanto, com a premissa de que elas estão profundamente contextualizadas. E é aqui que se encontra outro risco, segundo Stein (2004), o de um relativismo conceitual, em se falando do mundo da vida.

Portanto, a Filosofia, enquanto busca justificação e fundamentação para o conhecimento no universo concreto-histórico da vida, não renuncia a sua pretensão de desenvolver as condições de possibilidade, do apriori, dos critérios que garantem a racionalidade das ciências humanas, de um lado, e, de outro, continua com a pretensão de dizer algo da vida, das estruturas da realidade, que não se reduz ao discurso científico (STEIN, 1997, p. 8).

O pensamento de Stein expressa minha preocupação de, nesta pesquisa, andar entre estes desafios: o da busca de fundamentação do conhecimento,

implicado no mundo da nossa vida. E a questão filosófica de fundamentação universal do mundo vivido converge com a questão da generalização da pesquisa qualitativa, a qual abordarei mais adiante. O conceito da *Lebenswelt* continua em constante elaboração.

Ir em busca das próprias coisas, nesta pesquisa, possui uma conotação diferenciada da originária de Husserl. Trata-se de sentidos diferentes ou, talvez, apenas de diferentes graus de sentido. O sentido em Husserl, um ato puro, é o dos atos que compõem o pensar, que ele mesmo classificou. Falar em sentido atribuído às vivências é outro grau de sentido. O primeiro, em nível de essência (consciência); o segundo, em nível de vivência. Há repercussão no nível e no objetivo da análise fenomenológica, que na concepção filosófica é a busca pela essência dos atos da consciência, e que na concepção utilizada no desenvolver desta pesquisa é a busca pelo significado atribuído às vivências de paz. Giorgi (1997) faz uma diferenciação muito pertinente entre a busca das essências filosóficas e das essências que ele denomina de *científicas*, em que as últimas são mais contextualizadas e mais dependentes da perspectiva disciplinar do pesquisador, podendo ser uma perspectiva educacional, sociológica, psicológica ou de outra origem. Ressalto que o olhar do pesquisador, independentemente da redução experimentada, durante o caminho da análise, impregna e constitui a pesquisa, inclusive seu conhecimento tácito e que quanto mais holística for a formação do pesquisador, maior será a possibilidade de emergirem novos aspectos no processo de investigação, pois sua experiência se incorpora ao estudo dos dados²¹.

²¹ No âmbito da ciência pós-moderna considera Santos (2003) que há uma fragmentação, porém não disciplinar, mas sim, temática, havendo uma composição transdisciplinar, e pergunta: “[...] se Foucault é historiador, filósofo, sociólogo ou cientista político” (p. 79).

E a pergunta em torno da qual tudo gira: de onde surgem os sentidos, os significados? E de onde surgem os significados que eu chamo de primeiros? Stein (2004) responde a esta pergunta: os sentidos surgem a partir da matriz da significabilidade, que se encontra na existência concreta, no fato de sermos. “O mundo vivido é esse lugar emergente do sentido para onde qualquer epistemologia das ciências humanas nos dirige” (STEIN, 2004, p. 38). Penso que a matriz de significabilidade pode ser a terra na qual se planta e da qual crescerão os sentidos²², mas que construímos nossos significados na relação com os outros, que será o campo de possibilidades da educação.

1.2 SOBRE PESQUISA QUALITATIVA

O termo qualitativo engloba uma série de abordagens metodológicas, as quais se caracterizam, de uma maneira geral, por buscar a compreensão. Com relação aos diferentes procedimentos analíticos, a pesquisa qualitativa vale-se de indução, na medida em que com o não-estabelecimento de hipóteses prévias permite o emergir de significados ao longo do processo da pesquisa como um todo. Para Lincoln e Guba (1985), a definição mais imediata da análise indutiva de dados é de um processo que “faça sentido” dos dados de campo²³. É isso que caracteriza uma pesquisa qualitativa num *continuum* de planejamento de estudo mais ou menos estruturado, resultando em graus de indução, podendo resultar numa “teoria fundamentada²⁴”.

²² Pivatto (2005a) explicita a diferença entre significado e sentido: “O ato de significar é um ato criador de sentido, em direção a um novo significado”.

²³ A expressão original em inglês é *making sense* (p. 202).

²⁴ O termo original em inglês para teoria fundamentada é *grounded theory*. Foi primeiramente elaborada por dois sociólogos: Barney Glaser e Anselm Strauss. É definida como um método qualitativo que utiliza um conjunto sistemático de procedimentos para elaborar indutivamente uma teoria fundamentada a respeito de um fenômeno (STRAUSS; CORBIN, 1990).

Teoria fundamentada, ou seja, teoria que vem após os dados e não os precede (como numa pesquisa convencional) é uma consequência necessária do paradigma naturalístico que presume realidades múltiplas e faz transferibilidade dependendo dos fatores locais contextuais. Nenhuma teoria a priori poderia antecipar as muitas realidades que o pesquisador encontrará inevitavelmente no campo, nem abarcar os muitos fatores que fazem a diferença no micronível ou nível local (Lincoln e Guba, 1985, p. 204-205).

Uma teoria fundamentada, segundo Lincoln e Guba (1985), pode e requer expansão e refinamento contínuo. Isso, automaticamente, implica uma certa dinâmica na elaboração do planejamento e na execução de um estudo qualitativo a qual permite escolhas de atitudes metodológicas e ajustes ao longo do processo de pesquisa, configurando um foco aberto²⁵. No entanto, maior variabilidade interna do estudo também significa maior responsabilidade para com o rigor e a ética metodológicos. Uma atitude de abertura frente aos aspectos emergentes da coleta e análise dos dados, desprendido de um possível conhecimento anterior sobre o assunto, é de suma importância. O que se almeja é que novas categorias emergjam, verificando se esta categoria existe e o que outros pesquisadores relataram a respeito.

Como construir conhecimento no campo da paz? Conhecer o que Husserl preconizou²⁶ para a construção do conhecimento auxiliou no ato de responder o 'como' e 'através do que' se pudesse conhecer as vivências de paz das pessoas entrevistadas. Significou construir meios de coleta e de análise²⁷ que me

²⁵ Para Lincoln e Guba (1985), o foco da pesquisa é seu problema. Refiro-me aqui ao processo de pesquisa que inicialmente apresenta um problema com muitas possibilidades de estudo, que, no caso desta pesquisa é como a paz é vivenciada no meio escolar hoje, e que sofre uma focalização progressiva ao longo do processo.

²⁶ Seminário ministrado pelo Prof. Dr. Pergentino Stefano Pivatto. A fundamentação ética do agir humano II. Fenomenologia da intenção: significação e sentido em Husserl. Porto Alegre, PUCRS, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 07. mar. 2005 a 07. jul. 2005.

²⁷ Considero importante, no contexto do construir meios de coleta e de análise, citar Alves (1991, p. 77): [...] uma metodologia não se define por uma coleção de técnicas e instrumentos, e sim pela lógica que orienta o processo de investigação; lógica esta que, por sua vez, é determinada pelos pressupostos teórico-epistemológicos que caracterizam um dado paradigma”.

possibilitaram ouvir, ver, vivenciar, testemunhar e partilhar, procurando deixar de lado meu conhecimento anterior, minhas crenças e minhas opiniões, de forma a me colocar no meio escolar, com simplicidade, abertura e com doação, em contato com as pessoas que ali vivem, trabalham, estudam e transitam, permitindo que também me visualisassem da forma mais inteira possível. Segundo Husserl (1965, p.32), “O verdadeiro método segue a natureza das coisas a serem pesquisadas, não os nossos pré-conceitos ou quadros pré-formados”²⁸.

A epistemologia e a metodologia dos estudos de paz têm suas características próprias que analiso no ponto a seguir, para então expor a metodologia que desenvolvi nesta pesquisa e as diretrizes nas quais me fundamentei, descrevendo os procedimentos de pesquisa e de análise.

1.3 METODOLOGIA DOS ESTUDOS DA PAZ

El campo transdisciplinar de la paz pretende ser ante todo un espacio de debate de los problemas que afectan a la humanidad, a la consecución de su bienestar.

Pérez; Rueda; Muñoz²⁹

A busca por uma ciência que une saberes e não os fragmenta é o que Boaventura de Sousa Santos (2003) descreve como paradigma emergente da construção da ciência numa análise crítica que ele faz do paradigma que ele

²⁸ “Die wahre Methode folgt der Natur der zu erforschenden Sachen, nicht aber unseren Vorurteilen und Vorbildern.”

²⁹ Apesar das normas ABNT recomendarem epígrafes como elementos opcionais nas folhas de abertura de cada capítulo, as coloquei como introdução em seções secundárias. Nas epígrafes também mantive a língua original do texto citado nas referências, quando em espanhol.

considera ser dominante e estando em crise³⁰. Observa-se a fragmentação das ciências em disciplinas, e segundo ele, no paradigma emergente, o enfoque deixa de ser disciplinar para assumir uma constituição temática. Portanto, os objetos de estudo não são mais as disciplinas em si, mas temas, com os quais as mesmas se ocupam. E, muitas vezes, os temas podem ser abordados por mais de uma disciplina. Penso que as disciplinas (ou as diferentes ciências) constituem meios para a compreensão dos temas com os quais a humanidade se ocupa e que seriam o objetivo ulterior.

Com relação à fragmentação dos saberes, há uma tendência em direção à fusão dos mesmos. A inclusão do aspecto social na ciência natural; a característica do conhecimento ser local ou regionalizado, mas também total; o autoconhecimento contido no conhecimento e a transformação dos saberes científicos em senso comum são pilares do paradigma emergente (SANTOS, 2003).

Especialmente para os estudos de paz aplica-se a transdisciplinaridade³¹, pois a paz é considerada um tema que transcende, podendo ser abordada por meio de várias disciplinas (PÉREZ; RUEDA; MUÑOZ, 2004, p. 56):

Pretendemos fazer e partilhar uma reflexão que nos sirva de caminho de união com investigadores de outras disciplinas, universidades e culturas a partir de um enfoque transcultural, que aprenda das diversas culturas, saberes e conhecimentos e transdisciplinar, que o faça a partir das diversas disciplinas e ciências.

³⁰ O livro intitula-se 'Um discurso sobre as ciências' e a primeira edição foi em 1987. Considero que atualmente a construção das ciências encontra-se num período de transição entre o paradigma dominante e o paradigma emergente, com ajustes sucessivos do último.

³¹ Para Galtung (2005), os estudos de paz podem ser multi, inter, *cross* e transdisciplinares. Ele define: multidisciplinar como a colaboração feita por pesquisadores de diversas áreas numa conferência; interdisciplinar como havendo diálogo entre abordagens de diferentes disciplinas referente a um tema e *crossdisciplinar* (fiz uma adaptação do termo inglês *crossdisciplinary*) quando há o uso de teorias de uma disciplina em outra e vice-versa. Na transdisciplinaridade, será o tema que determinará as escolhas dos caminhos, o processo passa pelo diálogo, mas as próprias disciplinas se modificam.

Penso que para elucidar mais o conceito de transdisciplinaridade seja importante citar os artigos terceiro e quinto da *Carta de la transdisciplinariedad*, elaborada no Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade, que ocorreu em 1994, em Portugal:

Artigo 3. A transdisciplinaridade é complementadora ao enfoque disciplinar; faz emergir a partir do confronto das disciplinas, novos dados que as articulam entre si, e nos oferece uma nova visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não busca o domínio de muitas disciplinas, mas a abertura de todas as disciplinas àqueles que as atravessam e as transcendem.

Artigo 5. A visão transdisciplinar é decididamente aberta na medida em que ela transcende o domínio das ciências exatas através do seu diálogo e sua reconciliação, não somente com as ciências humanas mas também com a arte, a literatura, a poesia e a experiência interior.

A transdisciplinaridade é descrita como um processo de “ida e volta” (PÉREZ; RUEDA; MUÑOZ, 2004, p. 69), em que os pesquisadores levam o conhecimento para aplicá-lo em outros campos e o devolvem carregado de novas questões.

Seguindo a linha de pensamento de que as disciplinas constituem um meio para a abordagem dos temas, sugiro o termo *transtemático* a ser incluído na descrição do paradigma emergente, para descrever a atitude epistemológica. Na proposta transtemática há a integração dos temas. O tema *paz* é transcendente, para sua construção é necessária a inclusão de outros temas que influenciam nesse processo. Desta forma, o transtemático atravessa e une os temas, valendo-se das disciplinas.

1.4 PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

1.4.1 Questões de pesquisa

Após a elaboração do problema e o estudo do mesmo construí as questões de pesquisa:

- Qual a percepção que os sujeitos têm de paz?
- Quais são as vivências dos sujeitos no meio escolar hoje no que diz respeito às culturas de paz?
- O que está sendo realizado no âmbito escolar no que diz respeito às culturas de paz?
- Qual a possibilidade que os sujeitos percebem para a construção de paz?
- Quais são as condições para que a escola proporcione vivências de paz?

Escolhi a entrevista semi-estruturada como instrumento de coleta de dados, devido a sua natureza dinâmica e interativa e por considerá-la adequada com relação ao problema e a abordagem metodológica desta pesquisa. Elaborei as seguintes perguntas a partir das questões norteadoras desta pesquisa:

- O que é paz para você?
- Você tem/teve vivências de paz na escola?
- O que está sendo realizado na escola para haver paz?

- O que pode ser feito para haver paz?
- O que é necessário para a escola proporcionar vivências de paz no meio escolar?

1.4.2 Período exploratório³²

Surgiu como desafio a escolha da escola a constituir meu campo de pesquisa³³. A escolha da escola foi intencional. Ter um vínculo com esta escola me pareceu importante, outrossim, que a escola fosse pública, estadual ou municipal. Somando minha experiência como profissional e educadora na área da saúde, em cinco anos de atuação, numa Unidade Básica Sanitária Municipal localizada num bairro periférico de Porto Alegre, à vontade de pesquisar este assunto de suma importância que é a paz, e tendo em vista as muitas crianças e adultos do bairro que já tinha atendido, escolhi a escola na frente da qual passara durante cinco anos, todos os dias de trabalho. O conhecimento profundo daquela comunidade, em termos socioeconômicos, educacionais, de saúde e, porque não, emocionais, conhecedora de muitas de suas angústias, dificuldades e preocupações, me motivaram para me aproximar dessa escola³⁴. Um expressivo número de alunas e alunos conhecia a partir do trabalho na Unidade Sanitária.

Apresentei-me à direção, explicando meu vínculo com a Unidade Sanitária próxima à escola, minha função como mestranda em Educação e minha vontade de pesquisar as vivências de paz dos integrantes daquela escola. Levei uma carta

³² Para a descrição das etapas da pesquisa valho-me das fases caracterizadas por Alves (1991) para os estudos qualitativos: período exploratório, investigação focalizada (coleta sistemática de dados) e análise final com elaboração do relatório.

³³ Penso ser importante aproximar o mundo da vida acadêmico com o mundo da vida de uma escola num bairro da cidade.

³⁴ A escola oferece Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos.

de apresentação, explicando minhas pretensões de pesquisa e o porquê eu havia escolhido aquela escola. Tive uma recepção muito positiva, cordial e resolutiva. Fui apresentada para uma pessoa da orientação educacional que durante todo processo de coleta de dados revelou-se como muito prestativa e acolhedora. Busquei preservar os padrões éticos, tomando as medidas práticas, tais como o consentimento livre e esclarecido, no que diz respeito aos participantes da pesquisa.

1.4.3 Processo de focalização

A escolha das pessoas entrevistadas também foi intencional, iniciando por pais e alunos que eu conhecia a partir do meu trabalho, no bairro. Com relação aos professores e auxiliares de ensino, comecei minhas entrevistas uma pessoa da equipe de auxiliares de ensino, a qual, de forma muito solícita me indicou professores para entrevista, configurando a técnica bola de neve (LINCOLN e GUBA, 1985). Entrevistei oito pessoas da escola no total, contemplando professores, pais, alunos, equipe diretiva e auxiliares de ensino, de ambos os gêneros.

Na categoria de alunas/alunos entrevistei duas pessoas, com idade de 19 e 20 anos, cursando uma o Ensino Médio de dia e a outra, Educação de Jovens e Adultos, à noite. Uma está na escola há um ano; a outra, desde a quarta série, e ambas moram no bairro.

Na categoria dos professoras/professores entrevistei duas pessoas, com vivência na escola há mais de três anos. Uma é dos turnos da manhã e da tarde; a outra atua nos três turnos e mora próximo à escola.

Na categoria de pais entrevistei duas pessoas, cada uma com dois filhos na escola, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Ambas são moradoras do bairro, há muitos anos.

Na categoria da equipe diretiva entrevistei uma pessoa, com vivência na escola há mais de cinco anos.

Na categoria dos auxiliares de ensino entrevistei uma pessoa com vivência há mais de um ano na escola.

Para as citações diretas e indiretas dos entrevistados utilizo os nomes de planetas do sistema solar como codinomes, com intuito de preservar a identidade dos mesmos, procurando preservar os padrões éticos da pesquisa científica.

As entrevistas, com duração de até uma hora e quinze minutos, foram todas realizadas, gravadas e transcritas por mim. O local das entrevistas foi a escola e também no caso de duas entrevistadas, na casa das mesmas no próprio bairro. Encerrei as entrevistas após verificar a saturação dos dados. Após obter as respostas dos sujeitos ao questionário semi-estruturado por meio de entrevista entrei na pesquisa propriamente dita, operando num contexto de descoberta.

1.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Dizer que os fenomenólogos funcionam estruturalmente ou de modo holista é dizer que todos os fatores importantes são pesados através do processo analítico, apesar de que, devido à finitude humana, somente um aspecto de cada vez pode ser desenvolvido. Mas mesmo pensar em um aspecto de cada vez já é respeitar o todo. Não é a separação de uma parte para concentrar-se somente nela sem considerar a relação das partes com a totalidade (GIORGI, 2001, p. 147).

Para a análise do material obtido utilizei-me fundamentalmente dos passos³⁵ preconizados por Amedeo Giorgi (1985, 1997, 2001), elencados a seguir:

Primeiro passo

Fiz leituras das entrevistas completas para obtenção de um sentido global ou da experiência total.

Segundo passo

Este passo compreende a divisão do todo em partes. Para fins de discriminação de unidades de significado, fiz uso de uma perspectiva temática focalizada no problema elaborado nesta pesquisa – as vivências de paz no meio escolar – além da perspectiva disciplinar preconizada por Giorgi (1997). Demarquei as unidades de significado na entrevista na linguagem do sujeito, conforme meus *insights* e minha intuição, a cada momento em que percebia uma transição de significado.

Terceiro passo

Giorgi (2001) considera este passo o cerne do método. Procedi à transformação das unidades de significado, da linguagem do sujeito em linguagem cientificamente inteligível³⁶, fazendo uso da variação imaginativa livre, em que prevalecem os significados individuais.

³⁵ Amedeo Giorgi (2001) admite a possibilidade de variações no procedimento da análise o que também aconteceu no caso desta pesquisa, conforme discriminado no item da análise.

³⁶ Por linguagem cientificamente inteligível compreende-se não usar as palavras do sujeito para a descrição da estrutura que emerge, mas sim, uma linguagem de acordo com as perspectivas temática e disciplinar, sendo que, por outro lado, segundo Giorgi (1997) não há uma linguagem única estabelecida para este fim.

Quarto passo

Neste passo, há uma reintegração das partes, através da elaboração de uma estrutura. Todas as unidades de significado transformadas devem estar contempladas nesta síntese. Descrevi a estrutura³⁷ essencial da experiência concreta e vivida dos sujeitos entrevistados, realizando uma síntese das unidades de significado transformadas. Há significados essenciais, aos quais cheguei através da variação imaginativa livre.

Apresento, na próxima parte da dissertação, uma análise dialogada a partir dos significados que emergiram na análise das entrevistas e do que consta no contexto da literatura.

³⁷ Segundo Giorgi (2001), a estrutura pode ser situacional ou individual, específica da situação ou relativa a cada sujeito entrevistado, ou geral, elaborando seus aspectos mais gerais.

II DAS VIVÊNCIAS DE PAZ NA ESCOLA

A razão é uma possibilidade do homem : possibilidade que significa que o homem *pode* [...] a saber, que os homens, de ordinário, não dispõem da razão e da linguagem razoável, mas que eles *devem* dispor delas para serem homens *plenamente*³⁸.

Eric Weil

Questionei-me de como os entrevistados vivenciam paz, a partir do seu mundo da vida e no mundo da vida da escola pesquisada. Em que pontos haveria, entre os depoimentos dos entrevistados e as conceituações dos estudiosos de paz, aproximações, divergências ou aspectos novos, não pensados até então? O que os seus depoimentos me fariam compreender e refletir sobre a construção de paz a partir do mundo da vida na escola? Procurei, portanto, estabelecer um diálogo entre os significados emergidos das entrevistas e fundamentos encontrados nos escritos dos estudiosos e educadores da paz.

Os dados convergiram para cinco dimensões, as quais possuem no seu interior a diversidade na forma de pontos que descrevo considerando aspectos de qualidade e de densidade. Procuro fazer um diálogo dinâmico, analisando cada subdimensão, no momento em que ela emerge, para facilitar sua compreensão³⁹.

³⁸ A citação original da primeira parte é: “La raison est une possibilité de l’homme: possibilité, cela designe ce que l’homme *peut* [...]” (WEIL, 1974, p. 57) [grifo do autor]; a citação original da segunda parte é: “[...] à savoir que les hommes ne disposent pas d’ordinaire de la raison et du langage raisonnable, mais qu’ils *doivent* en disposer pour être hommes *pleinement*” (WEIL, 1974, p. 5) [grifo do autor].

³⁹ Para as citações diretas dos entrevistados utilizo o estilo de fonte itálico e para as citações diretas de fontes bibliográficas, o normal.

2.1 MAS, O QUE AFINAL É PAZ?

Estamos transformando esperança e a busca por um mundo melhor em *método*⁴⁰.

Kai Frithjof Brand-Jacobsen
[grifo do autor]

Nos depoimentos, os entrevistados expõem uma gama ampla de idéias de paz.

Surge fortemente⁴¹ a idéia de paz como um estado subjetivo⁴², nas palavras de Plutão “[...] *é coisa assim bem de espírito mesmo [...]*”; em que regem o equilíbrio, a tranqüilidade e a harmonia interior: “*Às vezes, as pessoas nem pensam para onde estão indo, mas estão correndo [...] essa sensação de, acho que, de equilíbrio*⁴³ *contigo mesmo e com os outros*” (Netuno);

Paz para mim, eu acho que é tranqüilidade, primeira palavra que me veio na cabeça, tranqüilidade assim, sabe, estar tranqüilo. E é uma coisa mais interior [...] É, eu acho, da gente, do sujeito, sabe, não é externo assim (Saturno);

Harmonia, porque eu entendo assim, a paz não só como uma paz em termos de humanidade, de povos que não se guerreiam, não se matam, mas eu entendo também que paz, a gente tem que pensar essa, este bem-estar interior que a pessoa tem (Urano).

Nota-se a descrição de uma possível movimentação da paz (se for entendida como algo que se possa passar de uma pessoa para outra), num fluxo que vai do interior do sujeito em direção ao outro: “*Acho quando a gente tem paz, tu fica tranqüilo, e tu não agita o mundo exterior*” (Saturno).

Há, portanto, conotações que vão desde o estático, em que a paz é algo que o sujeito possui: “*Se a gente não tiver isso, a gente não vai para lugar*

⁴⁰ A citação original é: “We are turning hope, and the search for a better world, into *method*” (BRAND-JACOBSEN, 2004, p. 9) [grifo do autor].

⁴¹ Refiro-me ao aspecto de densidade dos significados que emergiram.

⁴² Subjetivo no sentido de ‘relacionado ao sujeito’.

⁴³ A entrevistada refere-se à paz.

nenhum [...] eu penso assim, que se tu tiveres a paz, se tu tiveres em paz, tu vais transferir para os outros” (Netuno), até que o outro seja envolvido pela paz do sujeito.

Jares (2002a) comenta que não existe uma idéia universal do que é paz, havendo diferentes concepções conforme as diversas culturas e civilizações. Existe, porém, o querer se instituir a paz universal (KANT, 1795), assim como uma crescente reivindicação no mundo todo por paz. O desejo de que a paz saia do abstrato⁴⁴ e vigore efetivamente também está expresso nas palavras de Ernst Bloch (1977, p. 445): “*Pax vobiscum*, isso é até agora apenas um cumprimento, no melhor dos casos, um portal inter-humano; muito melhor se isso fosse a casa”.

Jares (2002a) apresenta um suporte conceitual de paz, em que mostra as origens da paz na tradição conceitual ocidental, onde ela aparece como intervalo entre conflitos, e, portanto, com a conotação de tranqüilidade, serenidade, ausência de conflitos, associado inclusive ao estado íntimo da pessoa. Este intervalo entre conflitos ou guerras, vigorando tratados de paz, termo erroneamente utilizado, como dizia já Kant (1795), por se tratar de armistícios, configura uma paz passiva, como que à espera de que algo, o conflito armado ou a violência direta, aconteça. Isto relacionar-se-ia à sede por tranqüilidade e calma, expressa pelos entrevistados.

É o gozo de um estado de paz impregnado pela continuidade de uma rotina de vida, sem mudanças ou sobressaltos, como relata Marte:

[...] ter aquela vida normal, eu vejo os vizinhos, as pessoas, paz para mim é assim. Aquela minha rotina, as pessoas estudando,

⁴⁴ Também Max Scheler (1990, p. 90), já no período entre 1926 e 1928, escreveu um texto intitulado *A idéia da paz perpétua*, no qual ele diz: “O que nós rejeitamos fortemente é o gesto de todos que apontam para o céu na presença da palavra paz; querendo com isso consolar ou indenizar as pessoas pela paz mundial faltante”.

conversando; meus filhos, o que é normal deles, briga de irmão, mas normal para mim; meu marido chega de noite [...].

Paz descrita como ausência de briga é um conceito de paz que os estudiosos classificam de paz negativa, pois não caracteriza presença de paz em si, mas ausência de violência. Já em 1932⁴⁵, num discurso que proferiu no Escritório Internacional da Educação em Genebra, Maria Montessori⁴⁶ (2004, p.26) explicita esta compreensão que existe da paz como ausência de violência direta e ela vai além, considerando esse entendimento como a vitória da guerra:

O que entendemos em geral pela palavra paz é simplesmente a cessação da guerra. Mas esse conceito negativo não permite uma descrição adequada da paz autêntica. E sobretudo, vendo o objetivo aparente das guerras, a paz, vista por esse ângulo, representa principalmente triunfo permanente e final da guerra.

Também para Emmanuel Levinas⁴⁷ (1991, p. 10), ausência de guerra não significa paz: “A paz dos impérios saídos da guerra assenta na guerra e não devolve aos seres alienados a sua identidade perdida”.

Nos depoimentos, a mera ausência de briga é ultrapassada: “*É onde as pessoas vivem bem, tem uma felicidade, sem briga, sem discussão*” (Mercúrio). Mesmo onde há a conotação de paz enfocando o interior do sujeito, aparece o aspecto relacional, sendo a paz não apenas de um, mas relacionado ao outro. A intersubjetividade da paz vai ganhando, desta forma, densidade nesta pesquisa:

⁴⁵ Há uma produção significativa de ensaios literários sobre paz e violência (guerra) da época entre as duas guerras mundiais do século XX. Vemos hoje que também há uma grande preocupação com o tema da paz, em que o conceito de violência não se restringe à guerra ou ao perigo da bomba atômica, mas sim também a violência urbana, violência estrutural, o terrorismo e outras formas de violência. Há, outrossim, no século XX, um enfoque predominante com relação aos totalitarismos, e atualmente uma ampliação com focalização na diminuição da injustiça em todos os níveis.

⁴⁶ Maria Montessori viveu de 1870 a 1952, era psiquiatra e educadora, natural de Chiaravalle (Itália).

⁴⁷ Filósofo judeu nascido na Lituânia (1905-1995), professor honorário na Universidade de Paris-Sorbonne.

surge o outro, na figura da família, amigos, colegas, vizinhos, pessoas em geral e o meio, interligado por uma boa convivência.

O *viver bem*, uma forma de bem-estar, é considerado pelos entrevistados um indicador de paz⁴⁸ e assim eles ampliam o conceito para um patamar de positividade: “[Paz] Significa que as pessoas estão bem” (Urano); “Paz é onde há felicidade” (Mercúrio).

Bem-estar é o que caracteriza o estado de saúde; é o que consta no conceito de saúde dado pela Organização Mundial de Saúde, um “estado de completo bem-estar físico, mental e social e não meramente ausência de doença ou enfermidade” (WHO, 2005). Há, portanto, um paralelo muito interessante entre saúde e paz; ambos são conceitos de bem-estar e não são conceituados, teoricamente, como ausência de doença e violência, respectivamente. Minha experiência como profissional na área da saúde me possibilitou vivenciar que no entendimento das pessoas, de uma maneira geral, saúde ainda continua sendo ausência de doença e dor. O gozo de um bem-estar ainda não é vivenciado intensamente como é o sofrimento de uma dor. E, o conceito de paz negativa contempla esta visão: de que paz seja ausência de violência direta.

Galtung (2003a) utiliza duas metáforas para descrever o processo de promoção de paz. Uma metáfora é a saúde, sendo a relação da paz com a violência como a da saúde com a doença; a outra, o amor, sendo o milagre da união de corpo, mente e espírito, e a união entre duas pessoas ou grupos, partilhando alegria e sofrimento, resultando em harmonia. Para Galtung (2005, p. 2) “Violência, como doença, é sofrimento. E paz, como saúde, é liberação do sofrimento [...]”.

⁴⁸ Existem indicadores de violência para conflitos e violência social.

O como se entende paz ou saúde será determinante para a forma como as pessoas as vivenciarão e para os caminhos de promoção de paz e saúde, respectivamente. O conhecimento na área da saúde fortalece a promoção da saúde, pois é gerada compreensão dos processos envolvidos. Entendo que o mesmo acontece nas pesquisas sobre paz, nesta ciência que vem se desenhando: o profundo conhecimento de seu processo permitirá a difusão e promoção da mesma. Maria Montessori (2004, p. 29) também fez uso da analogia entre paz e saúde, ressaltando a contingência de pesquisas científicas em prol da paz:

Esses fatos desconhecidos devem ser objeto de um estudo científico. A idéia mesma de pesquisa implica a existência de fatores escondidos verdadeiramente duvidosos, muito distantes de seus efeitos finais [...] A título de ilustração, consideremos a história de um fenômeno análogo, no domínio da medicina, que oferece paralelos chocantes com as guerras. Quero falar das epidemias de peste [...] A peste só foi vencida quando suas causas desconhecidas foram cientificamente estudadas.

Emerge dos dados o reconhecimento da paz como uma complexidade que envolve justiça social, em termos salariais, de condições de vida e condições humanizadoras no trabalho. Exclama Urano: *“Olha só, a gente está falando em outras coisas e se a gente vai ver, está ligado à paz também”*.

Kai Brand-Jacobsen⁴⁹ (2004, p. 3) explica que o desafio da construção da paz vai muito além da redução e prevenção da violência direta, constituindo-se, portanto, numa paz positiva, que pode ser construída:

⁴⁹ Kai Brand-Jacobsen é membro da TRANSCEND, uma organização virtual que trabalha em prol da paz e do desenvolvimento para a transformação de conflitos. A TRANSCEND foi fundada em agosto de 1993 por Johan Galtung e Fumiko Nishimura, Otto Scharmer e Katrin Käufer como uma organização para a mediação de conflitos, baseada na experiência de Galtung com 20 conflitos em 35 anos. Dietrich Fischer se juntou à organização, e seu início verdadeiro foi em 16 de junho de 1995 quando Fischer e Galtung convidaram mais onze integrantes. O comitê executivo consiste atualmente de Galtung como diretor, Fischer como co-diretor, Kai Frithjof Brand-Jacobsen secretário executivo e Katrin Käufer tesoureira.

[...] não estamos falando sobre *paz* como ausência de violência direta, mas também do transcender e da transformação da violência muito mais profunda construída em nossas estruturas sociais, econômicas e políticas, e as culturas que a reforçam e as fazem ser vistas como normais e aceitáveis: profunda *violência estrutural* e *violência cultural* [...] o que nós fomos reconhecendo como paz e movimentos de justiça social no mundo inteiro é que não existe paz real e significativa sem justiça, assim como não pode existir justiça verdadeira sem paz [grifo do autor].

A complexidade do conceito de paz positiva⁵⁰ pode ser ilustrada na seguinte conceituação que a considera “aumento en el grado de satisfacción de las necesidades humanas básicas y, en definitiva, a la creación de las condiciones necesarias para que el ser humano desarrolle toda su potencialidad en sociedad” (PÉREZ; RUEDA; MUÑOZ, 2004, p.65).

Embora os entrevistados não tenham mencionado o termo cultura de paz, a ampliação da percepção de paz que emerge dos dados vai ao encontro do conceito de cultura de paz. Cultura de paz, para Boulding (1998), não é apenas ficção, mas existe no mundo da vida das pessoas, na vida diária e na intersubjetividade naturalmente conflitante⁵¹. Mas o que vem a ser cultura de paz⁵²? As Nações Unidas, na Assembléia Geral de 1998, definem cultura de paz⁵³ como sendo “um conjunto de valores, atitudes, modos de comportamento e modos de vida que rejeitam violência e previnem conflitos tentando resolver suas

⁵⁰ Existe uma diferenciação que é feita entre paz positiva e paz neutra. Paz positiva, nesse entender, é a ausência de violência estrutural ou indireta e paz neutra, a ausência de violência cultural e/ou simbólica (BAUTISTA, 2004). O autor ressalta essa neutralidade não deve ser confundida com indiferença. Trata-se de “neutralizar nuestros esquemas mentales para poder encontrarnos con esos *otros* distintos” (BAUTISTA, 2004, p. 39) [grifo do autor]. Para o autor, paz é a soma de paz negativa + paz positiva + paz neutra, resultando em cultura de paz.

⁵¹ O termo conflito será abordado na dimensão *Vivências de paz (e violência) na escola*; o mesmo dá margem a um conceito negativo, o que não é a significação que pretendo nesta dissertação.

⁵² Usarei o termo “cultura de paz”, no singular, não excluindo, com isso, a multiplicidade intrínseca ao termo cultura e o fato de existirem, nas palavras de Brandão (1995, p.55), “diferentes vocações culturais para a paz”.

⁵³ O termo cultura de paz foi inspirado numa iniciativa cultural denominada “Cultura de paz” desenvolvida no Peru (1986) e pelo “Manifesto de Sevilha” sobre violência, do mesmo ano. Este manifesto reconhece que guerra não é uma fatalidade biológica, mas sim, uma invenção social (UNESCO-mainstreaming, 2005).

causas para solucionar problemas através de diálogo e negociação entre indivíduos, grupos e nações” (UNESCO-mainstreaming, 2005, p. 5). Significa levar em conta que paz é cultural; é o reconhecimento de sua possível construção e/ou desconstrução por parte da humanidade.

Galtung (2003a) chama a atenção para a existência de uma cultura de paz em potencial, a qual ainda não foi internalizada e ainda não está sendo vivenciada pelas pessoas, situando-se no reino do simbólico, e a diferencia de uma cultura de paz atual e impulsionada. É como se tivéssemos uma idéia a respeito do que seja paz, do que e como gostaríamos que fosse, mas havendo um distanciamento entre o que se pensa e o que se vive.

Emergem mais idéias dos dados a respeito do que seja paz. Para (Plutão), “[...] não é ausência de preocupação”, assim como “não significa que tem que haver silêncio” (Urano) para haver paz. Assim, nesta pesquisa, a paz passa de um estado a um acontecimento⁵⁴, assumindo um contorno produtivo e ativo, como uma “emoção” (Netuno), fazer o que se gosta e “ter-se resultados positivos no trabalho de educador” (Plutão) e poder aprender (Mercúrio).

A paz como acontecimento ou processo pode significar que a mesma possui um caráter inacabado, pois sua construção constitui uma tarefa a ser realizada continuamente. Há quem chame isso de “paz imperfeita” (PÉREZ; RUEDA; MUÑOZ, 2004, p. 72), denominação que não penso ser a melhor, pois é pelo fato de ser processo que a paz encontra suas possibilidades de instituição e aperfeiçoamento contínuos. A caracterização da paz como “estado dinâmico”

⁵⁴ Guimarães (2003) estabelece uma relação muito interessante entre a paz e o conceito heideggeriano *Ereignis* (acontecimento) e o conceito de *physis*, como algo que brota.

(PÉREZ; RUEDA; MUÑOZ, 2004, p. 72) também penso não dar conta de sua amplitude como processo.

Nesta pesquisa, a intersubjetividade na paz chega ao perdão: “[...] *perdoar as pessoas também, acho que paz é isso [...]*” (Mercúrio).

Para Mahatma Gandhi⁵⁵ (2003, p. 112), perdoar é qualidade dos fortes: “O fraco não pode perdoar. Somente o forte é capaz disso”. Para Anselm Grün (2004), o perdão liberta. Interessante é citar Derrida (2003) que acentua a dimensão da impossibilidade do perdão, em que ele expressa que quando desculpar é fácil, não há perdão. Diz o autor:

Eu só posso então, quando eu perdôo, apenas perdoar ali, onde há algo imperdoável [...] Dito de outro modo, o perdão deve, se ele existir, perdoar o imperdoável, senão não é perdão [...] significa que a gente deve fazer o impossível (DERRIDA, 2003, p. 29-30)⁵⁶.

Penso no perdão como uma grande expressão de vivência de paz da intersubjetividade, a qual requer superação; é o que diferencia o ato existencial da palavra fácil do discurso.

A conceituação da paz é uma tarefa desafiante e até hoje muito discutida entre os estudiosos por se tratar de um conceito em desenvolvimento nas suas mais diversas dimensões⁵⁷, entre as quais se encontra o *continuum* que abrange desde o abstrato até o concreto, de um conceito negativo a um conceito positivo, do passivo ao ativo, do individual ao coletivo e do vivenciado ao que se gostaria

⁵⁵ Mahatma Gandhi viveu de 1869 a 1948.

⁵⁶ O trecho original é: “Ich kann also, wenn ich vergebe, nur da vergeben, wo es Unverzeihliches gibt [...] Anders gesagt muss die Vergebung, wenn es sie gibt, das nicht Vergebungsfähige vergeben, sonst ist sie keine Vergebung [...] Das bedeutet, dass man das Unmögliche tun muss.”

⁵⁷ Marcelo Guimarães, na primeira parte de sua tese de doutorado, no item 2.3 faz uma análise detalhada da resignificação da noção de paz, levando em conta a modificação dos conceitos, sendo os subitens: da paz como negatividade à paz como positividade; da paz como um estado à paz como acontecimento; da paz como unicidade à paz numa perspectiva multicultural; da paz como ordem à paz como um processo dialógico-conflitivo; da paz como subjetividade à paz como intersubjetividade e da paz como ideal teórico à paz como agenda e ação (GUIMARÃES, 2003).

de vivenciar. A conceituação da paz também pode ser realizada a partir de enfoques diferentes, tais como o ontológico, antropológico, cultural, metodológico, epistemológico, ético, religioso e outros, o que pode acarretar diferentes compreensões da mesma. Encontro, nesta pesquisa, a compreensão da paz de forma multidimensional, mas reconhecida por todos os entrevistados como substrato fundamental da vida humana e desejada de forma unânime.

2.2 VIVÊNCIAS DE PAZ (E VIOLÊNCIA) NA ESCOLA

A paz pode carregar marcas de sofrimento. A paz pode trazer lágrima no rosto, cisco nos olhos, amor desfeito, noites indormidas, passos tropeçados, buscas frustradas, soluções abafados.

Juvenal Arduini

O desenvolvimento humano acontece por toda vida, durante todo tempo e em todos os espaços, formalmente e informalmente. Porém, muitas vezes, coloca-se em segundo plano, o que dever-ser-ia a razão de toda busca por desenvolvimento: o ser humano. Tomemos o exemplo da escola. O que está em primeiro plano? São as notas, os desempenhos, as instalações físicas, os uniformes, os lemas, as taxas de aprovação no vestibular, o bairro onde a escola se localiza ou são os alunos? Os alunos com suas vivências as quais estarão em suas memórias, muitas vezes, por uma vida inteira.

Que vivências se tem na escola? Como a escola marca a vida das pessoas que nela convivem e principalmente a vida dos alunos? Que sentido terão essas vivências na vida futura das pessoas?

Vivenciar uma determinada situação é diferente do que ouvir algo a respeito da mesma. É o que expressa Netuno: *“A gente até encontra palavras, mas que não vão ter sentido nenhum, porque não é uma coisa, se é uma coisa que tu já experimentaste, a veracidade vai ser muito maior.”*

Ter a possibilidade de conhecer a paz é fundamental para Saturno; conhecer através de vivências que possam abrir escolhas: viver paz ou viver violência.

Conhecer como é viver em paz, para eles poder optar. O que eu quero continuar fazendo. Eu acho que eles só conhecem aquilo ali, como eu falei, eu acho que eles só conhecem agredir, agredir, agredir, mas no momento em que eu conhecer outro meio, eu vou poder escolher o que eu vou continuar fazendo. Primeiro é conhecer, ver o que eu me sinto melhor, se é viver num mundo em paz, tranquilidade, mas para isso precisa conhecer [...] Como é que tu vai escolher, só porque eu vou te dizer que é bom, tu não vai optar por aquilo, sem tu vivenciar. E como é que eles vão vivenciar isso, se a própria condição deles já não permite (Saturno).

A vivência da paz, portanto, precisa ser algo consciente na vida das pessoas; é importante ter a idéia da vivência da paz presente. É como acontece com a vivência da guerra; ela é um fenômeno conhecido e muito lembrado. As palavras de Mead (1971, p.25) exemplificam este pensamento, em que a guerra se torna quase que um hábito, um ato que se repete, sem que haja reflexão sobre o mesmo: *“Se um povo tem a idéia de ir à guerra e a idéia de que a guerra é a forma como certas situações, definidas dentro de sua sociedade devem ser manejadas, fará guerra”*.

Também emerge a dúvida a respeito do que seja uma vivência de paz. *“A que se refere?”* me questiona Júpiter, quando pergunto se já teve vivências de paz na escola. E me utilizo da compreensão de uma vivência de violência para

chegar na vivência de paz. Mesmo assim, Júpiter não relata nenhuma vivência de paz.

É preciso haver um significado para ser uma vivência e para ser passado adiante, é o que pensa Plutão: “*Eles viram que aquilo foi legal, foi importante, teve significado para eles, e muitos passaram adiante.*” Vivências de paz podem envolver as pessoas: “*E que passa para ti quando tu vê.*” (Plutão).

O que as vivências podem significar na vida de uma pessoa? Pode se ter uma noção de seu significado e de sua amplitude, através do estudo do conceito de vivência. Vivência é um termo, quando analisado do ponto de vista histórico, relativamente novo. Seu uso tornou-se mais freqüente nos anos 70 do século XIX, e aparece, primeiramente, na literatura biográfica (GADAMER, 1990). Gadamer, em *Verdade e Método*, faz uma análise do termo⁵⁸, descrevendo suas origens⁵⁹ e significados, que penso ser relevante explicitar a seguir.

O termo vivência (*Erlebnis*) tem o sentido de ter sido vivenciado pela pessoa. Longe de ser uma redundância significa que não se trata de algo que foi transmitido por outrem. Caracteriza-se por um conteúdo estável. A vivência em si passa, porém seu conteúdo é “como um produto ou resultado, que na passagem da vivência ganha duração, peso e significado” (GADAMER, 1990, p. 67). Há, portanto, duas dimensões na palavra vivência: sua instantaneidade, a qual fornecerá o conteúdo para seu produto o qual permanece. A relação entre essas duas dimensões é uma relação produtiva.

⁵⁸ O termo em alemão é *Erlebnis* e provém de *erleben* que traz em seu bojo o significado de um acontecimento que nós vivenciamos, em nosso viver. (GADAMER, 1990).

⁵⁹ Gadamer cita biografias sobre Goethe (Dilthey e Hermann Grimm), uma comparação de Goethe com Rousseau (Dilthey) e uma biografia sobre Schleiermacher (Dilthey).

Relata Gadamer (1990, p. 69) que o termo vivência desenvolveu-se numa defesa contra a “mecanização da vida na existência massificada do presente” e que no seu uso, ainda hoje, sofre influência dessa significação.

Quanto à evolução do significado do termo vivência, ele emerge para diferenciar-se da percepção e da sensação e toma importância na teoria do conhecimento como um conceito de vida⁶⁰. Na contraposição das ciências naturais com as ciências espirituais⁶¹, essas últimas apresentam uma construção de sentido, na qual, as unidades que as compõem são derivadas de algo “dado”, são “unidades vivenciais”, assim como a arte de séculos passados é algo dado para nós hoje, no qual o passado se torna presente (GADAMER, 1990, p. 71).

O conceito de vida implícito no termo vivência é teleológico, pois, para Dilthey, na finalidade da vida é vista a produção. Também em Husserl, a finalidade teleológica do termo vivência aparece na sua unidade de sentido como algo intencional, em que se vivencia algo. Em Husserl, o conceito de vivência amplia-se para todos os atos da consciência cuja essência é a intencionalidade (GADAMER, 1990, p. 72). Cito Husserl (1973, p. 55): “As vivências cognoscitivas, e isto pertence à sua essência, têm uma *intentio*, elas querem dizer algo (visam algo), elas se relacionam, de algum modo, com uma objetividade”.

A vivência não é apenas algo passageiro no fluxo da vida da consciência, mas constitui, no seu conteúdo significativo que permanece, lembrança, que se funde com a vida como um todo.

Para enriquecer esta reflexão sobre o termo vivência, cito também Nathalie Zacaï-Reyners (1995) que faz uma diferenciação muito oportuna entre a

⁶⁰ Conceito de vida: *Lebensbegriff*.

⁶¹ Ciências naturais: *Naturwissenschaften*; ciências espirituais (de espírito): *Geisteswissenschaften*, tais como arte e história.

experiência e a vivência⁶². A autora considera a vivência algo infalível, no sentido de que não difere daquilo que efetivamente é, enquanto a experiência, falível, depende de como se percebe um determinado objeto. A vivência, nas palavras de Zaccai-Reyners (1995, p. 34) é “nem verdadeira, nem falsa, ela é simplesmente⁶³” [grifo da autora]. Compreendo que a experiência é experiência de algo, enquanto a vivência é a vivência em si. Também Zaccai-Reyners (1995) refere-se à vivência como algo ligado à memória.

A inclusão da vida e do conceito de mundo da vida na ciência mostra um considerar da história, do mundo e da vida. Nesse sentido, entra a matriz da significância que está na nossa existência concreta (STEIN, 2004). E o que é nossa existência concreta se não a vida?

Os significados que nós damos às coisas e aos acontecimentos possuem relação histórica, pois as vivências, em sua constituição memorável, são acontecimentos da história de vida das pessoas. É baseado nas vivências que futuras decisões são tomadas, são as vivências que impregnam o nosso ser. Habermas (2005, p.16), quando faz um relato de sua vida e do que o motivou a perseguir seus trabalhos científicos e sua vida política, fala das “raízes em sua história de vida”, acontecimentos de sua vida que o marcaram durante infância, adolescência e vida adulta.

As vivências não se relacionam apenas a fatos e objetos, mas trazem em seu bojo uma grandiosa dimensão de intersubjetividade. Onde entra a paz nesta relação? Entra em todas as partes que compõem este imenso mosaico que é a relação entre pessoas e com o meio no mundo da vida.

⁶² No francês não existe um termo específico para vivência: usa-se o termo experiência vivida (*expérience vécue*). No alemão, há a experiência (*Erfahrung*) e a vivência (*Erlebnis*).

⁶³ A citação original é: “ni vraie ni fausse, elle est tout simplement”.

Emergem dos depoimentos dos entrevistados relatos, na escola, de vivências de paz e de vivências de violência: paz e violência andam juntas. *“Aqui, paz é difícil. Principalmente, eles são muito agitados e brigam muito”* (Saturno). Relata Urano que teve vivências de paz em todas as instituições educacionais pelas quais já passou, assim como vivências que não eram de paz: *“Claro que em todas elas a gente teve vivências de paz, e também em todas elas a gente viu momentos de desarmonia também, de discórdia, desentendimentos, essas coisas ruins que acontecem”*.

Como são as vivências na escola? Que sentido sobressai? Neste ponto, não há uma convergência nos dados, mas há diversidade de vivências, sendo de paz e de violência.

As vivências de paz na escola, para Vênus, são poucas. Logo surgem os relatos de violência. Ela conta de roubos na escola, e descreve o ambiente escolar como uma correria de criança, um ambiente de desordem, de gritos e perigoso à noite, com risco de assalto. Ela diz:

Olha, muito pouco. Muito pouco, mais é grito, tu te incomodando com colegas, pedindo para colegas ficarem quietos para tu poder aprender a matéria. Eu tem que tá socorrendo colegas, às vezes, no corredor, apanhando de outros, no banheiro.

Também Saturno relata que vivências de paz são escassas e também relembra violência e a relaciona com agressividade:

É, é muito acentuado isso aqui, de brigar, de bater, de brincar de lutinha na hora do recreio. Às vezes, tu olha, será que eles estão brincando ou brigando, porque eles estão com pau na mão, se agarrando, rolando no chão, sempre sai um chorando, sempre tem um no recreio, ah, Fulano me bateu [...] tu vê que eles são muito agressivos.

De tanta vivência de violência, Saturno desabafa: “*Têm dias que não dá vontade de vir, tu pergunta, porque que eu tem que passar por isso*”.

É no contexto da contradição de paz e violência vivenciadas na escola que os educadores atuam. Portanto, faz-se mister que tenham consciência dessa situação, pois, segundo Jares “[...]ignorá-la seria, além de uma ilusão, fonte inesgotável de frustrações e conflitos sem resposta” (2002a, p. 191).

Como violência e agressividade se relacionam? O ser humano traz em seu ser a dimensão da agressividade. A agressividade deve ser entendida aqui como uma expressão básica natural que move todo o ser humano em sua expansão e desenvolvimento. Esta base é anterior a qualquer classificação de ordem moral. Da agressividade derivam atos; estes podem ser agressivos ou não. De acordo com a forma com que se reveste, a agressividade pode nos levar a imensas construções, sejam culturais, físicas, etc. mas também a catastróficas destruições, do que nós mesmos edificamos ou do que a natureza nos oferece de forma tão exuberante. É uma energia vital que pode ser usada de várias formas, e é preciso se conscientizar dessas possibilidades e potencialidades.

Erich Fromm (1979, p. 212), psicanalista e filósofo social, vai à etimologia da palavra agressão: *aggredi* derivando de *ad gradi* (*gradus* significando passo e *ad*, em direção à). Define que ser agressivo é, na origem da palavra, “ir em direção a um destino, sem hesitação descabida, dúvida ou temor”. Fromm diferencia a agressividade benigna, biologicamente adaptativa, da agressividade maligna; a primeira, como reação e defesa, comum aos animais e os homens; a segunda, não é reação e caracteriza unicamente o gênero humano.

Para Kant, filósofo do século XVIII e início do XIX, é através da razão que se pode instituir a paz. São, portanto, a racionalidade, a liberdade e a consciência que caracterizam o homem na tarefa da construção da paz. A liberdade, através da qual temos a possibilidade de variar nossas respostas e a consciência que nos leva a uma tomada de decisão.

A violência encontra um outro sentido sob o olhar de Eric Weil (1974). Para ele, a violência aparece como pulsão no próprio ser. A racionalidade é uma faculdade, uma potencialidade da qual os homens *devem* dispor para se tornarem *plenamente* homens. Violência, no sentido de Eric Weil, é anterior ao que entendemos por violência hoje, que tem conotação moral, cultural e outras tantas. Para o autor, violência faz parte da essência do *indivíduo*, diferentemente da *pessoa*, a qual elabora a violência por meio da razão, e lhe confere sentido humano e social (PIVATTO, 2005c). Visto assim, há algo de positivo na violência, como Eric Weil a vê: ela é como uma mola propulsora. É mais do que energia vital ou élan vital, porque é para nos tornarmos homens. A busca do sentido é a partir dela, é autocriação, é um movimento que jamais cessa. Novamente aparece a possibilidade da Educação para a Paz, de buscar esta conquista: auxiliar na transformação de violência em razão, indivíduo em pessoa.

Para Hannah Arendt (1975), violência é um fenômeno humano, não um fenômeno natural, pois não é animal e nem irracional. A racionalidade, portanto, pode nos levar a caminhos opostos: ao da paz e ao da violência. Comumente, entende-se que a razão tenha a conotação de *fazer a coisa certa*, porém poderia também significar a capacidade de arquitetar mentalmente um projeto, seja de paz ou de violência.

Portanto, paira a dúvida se a razão se mostra e se oculta. É a pergunta pelo *sentido* da razão. E assim à razão adicionam-se adjetivos. Se assumirmos a posição prática de que a razão seja ligada ao *correto*, então, face às muitas misérias humanas, em última análise produzidas pela própria humanidade, entre as quais a guerra, Montessori (2004, p. 34) expressa: “A triste verdade, infelizmente, é que a razão, hoje em dia, está obscurecida por sombras e quase desfeita [...] A característica essencial de nossa situação atual é uma loucura insidiosa e nossa necessidade mais imediata de retornar à razão”. E Bárcena e Mèlich (2000, p. 134) questionam: “Existe un problema: tras la experiencia de los totalitarismos, es legitimo plantear la “pureza de la razón práctica” como fuente de los principios morales? [grifo dos autores].

Importante, acerca das características da violência, penso ser o fato de que sua vivência deixa marcas profundas. Galtung (2003a) alerta: “Violência é tão terrivelmente irreversível”, e Arendt (1975, p. 79-80) diz: “A prática da violência muda, como todo agir, o mundo [...] ações não podem ser revertidas [...]”. A expressão *prática da violência*, como disse Arendt, remete-me a refletir que violência não surge do nada, implica ação, omissão ou falta de ação. Violência direta, nessa concepção, é resultado do que se fez ou não fez; violência indireta, resultado do que se construiu ou não construiu.

Mas, o que mesmo é violência? O conceito de violência também é complexo, assim como é o da paz. Pode se dizer que são conceitos que nunca estão prontos, em constante elaboração. Uma forma de entender violência é tudo aquilo que, sendo evitável, impede, obstaculiza ou não facilita o desenvolvimento

humano⁶⁴ (PÉREZ; RUEDA; MUÑOZ, 2004). Na reflexão sobre as expressões diversas da violência percebe-se também que há uma certa capacidade de adaptação das mesmas ao meio em que elas acontecem. Nas palavras de Pérez, Rueda e Muñoz (2004, p. 61), as formas de violência são como “seres mutantes” que querem “assegurar seu domínio e hegemonia”. Violência, portanto, também é processo, assim como é a paz. Assim, o que se considera violência hoje, pode não ser amanhã, e outras formas de violência podem ter tomado seu lugar. Por isso, é preciso estar atento para o que acontece, pois novas situações surgem, e nem sempre ocorre de imediato a análise dessas situações quanto ao seu teor de violência, a qual, por vezes, é banalizada e incorporada no mundo da vida. É importante ter consciência dos mecanismos da violência para poder desconstruí-los.

Quanto aos tipos de violência, Galtung (1993) classifica: direta, onde houver um agente que a causa e um receptor que a sofre; indireta, a violência estrutural, que advém da estrutura social, entre indivíduos, sociedades e alianças de sociedades e violência cultural, a qual se situa no reino simbólico, na religião, ideologia, linguagem, arte, ciência, lei, mídia e educação.

A violência parece direcionar-se de homens para homens, seja entre indivíduos ou grupos, mas inclui também a violência que o homem pratica contra a natureza⁶⁵ e todos os seres vivos, em que parece haver, para usar o termo de Erich Fromm, agressividade maligna, ou seja, nesse caso, depredação sem sentido.

⁶⁴ Com relação ao termo *desenvolvimento humano*, Galtung (2003e) usa o termo *auto-realização*, descrevendo a provável definição de Gandhi para violência.

⁶⁵ A violência contra a natureza opõe-se à chamada paz gaia (BAUTISTA, 2004). Gaia, segundo Boff (2002), é um dos nomes da Terra na mitologia grega.

A violência está presente no ser humano e na sociedade. No mundo da vida da escola também há os acontecimentos (*Ereignisse*) que se tornam vivências (*Erlebnisse*)⁶⁶; muitas vezes, os mesmos são de violência, mas há quem vivencie a ida à escola como uma vivência de paz. É na passagem de acontecimento para vivência que a Educação para a Paz pode encontrar espaço para se desenvolver.

Para Mercúrio, a escola é uma possibilidade das vivências de paz:

Sim, a gente tem paz no momento em que vem estudar. Além do mais, a gente está aprendendo, as pessoas são muito legais com a gente, eles conversam com a gente. Uma professora de sociologia, ela conversa assuntos trilegais com a gente, acho que é uma segurança para a gente, sei lá, um clima de paz que a gente tem com os colegas, os professores. A gente tem paz [na escola].

Marte vivencia paz, sem ter certeza que sejam vivências de paz:

“[Vivências de paz] Aqui na escola? Eu acho que para mim eu acho que já.” E descreve as vivências de paz como sendo ausência de perturbação e, ao mesmo tempo, como eventos ativos:

[...] ele [o filho] está bem, está tranqüilo, não está nervoso. Vejo as crianças brincando, as crianças brincando, né, eu vejo as crianças brincando, felizes, e aquela brincadeira saudável, e as professoras, bem humoradas [...] que elas estão bem, estão ali trabalhando, as crianças bem, assim para mim é a paz (Marte).

Plutão exemplifica uma vivência de paz, contando:

[...] então eu acho que isso é também uma vivência de paz sim, porque eles [os professores], no momento em que muitos estão vindo de outras escolas, cansados, ou mesmo de casa, estão cansados, mas eles tinham aquele momento ali de paz entre eles. De chegar um colega e eles se abraçarem [...] Aí disseram, estamos fazendo a terapia do abraço, então se chegava um, faziam a maior festa assim abraçava, daqui a pouco chegava outro, eles vinham e abraçavam tudo junto, sabe.

⁶⁶ *Aus Ereignissen werden Erlebnisse*, expressão que quer dizer, acontecimentos tornam-se vivências.

Há outros relatos de vivência de paz:

Quando tem música, música, dança, na hora de contação de história para as crianças. Até tem da biblioteca, a vinda das turmas de alunos, de crianças para ouvirem histórias, para retirarem livros, e assim, eu acho que até a própria alegria que eles chegam, às vezes elas chegam meio – correndo, alegres, isso eu acho que é uma vivência de paz (Urano).

E conta da experiência de um sábado de eventos que a marcou significativamente:

E também uma coisa muito bonita que aconteceu aqui ano passado, fizeram um sábado de talentos. Só que claro a maior parte das pessoas que vieram foi gente que era parente de quem ia se apresentar ou os próprios que iam se apresentar. Ouve entendimento, houve harmonia, houve respeito, porque todo mundo tinha interesse, cada um ia apresentar uma coisa e ia ver o que os outros iam apresentar. Foi no pátio, foi ao ar livre [...] (Urano).

A resolução de conflitos também é considerada uma vivência de paz: “[...] Então assim, às vezes, a gente consegue que aquilo se pacifique, aquele conflito [...]” (Plutão). Relata também Netuno a vivência de um conflito com os alunos que foi superado e resultou numa peça de teatro elaborada coletivamente pelos alunos:

Com certeza. Na verdade é assim que acontece [...] Então eles, nós tínhamos que nos retirar, daí eles colocaram as cadeiras, parainfo e demais componentes da turma, no canto, no lugar onde não comprometesse a apresentação. Ficamos todos até emocionados, eu sei que eles estavam e eu estava. Uma coisa mágica, um momento mágico, de troca [...] Eles [os alunos] na verdade se convenceram que têm capacidade, daí tu pensa que teve uma “briga”, mas essa briga foi em função de um crescimento.

Para Galtung (2003b, p.2), descobrir se há uma cultura de paz meramente simbólica ou uma cultura de paz vivenciada, está relacionado à maneira de

resolver-se conflitos: “Diga-me como você se comporta num conflito e dir-lhe-ei o quanto de cultura de paz você tem⁶⁷”. Para Boulding (1998), cultura de paz não é sinônimo de ausência de conflito, pois precisa lidar com as diferenças que existem, numa tensão constante entre nossa busca por união-convivência e autonomia-espaço próprio para expressão da individualidade.

As palavras conflito e luta geram muita ambigüidade na sua compreensão, pois freqüentemente são relacionadas com violência. Galtung (1978, p. 110) contesta esta concepção negativa do conflito e o define como “incompatibilidade entre metas e valores de atores num sistema social”. O mesmo autor afirma:

Quero falar de uma concepção positiva de conflito: conflito como desafio, incompatibilidade de metas como desafio intelectual e emocional enorme para as partes em conflito. Com tal concepção, os conflitos podem ser compreendidos fundamentalmente como uma das forças propulsoras mais potentes de nossa existência, como causa, efeito colateral e consequência de mudança, como um elemento necessário para a vida em sociedade tanto como o ar para a vida humana (GALTUNG, 1978, p. 115).

Em seu livro *O caminho é a meta: Gandhi hoje*, Galtung (2003c, p.86) faz uma análise profunda da conflitologia de Gandhi, considerando como “ponto básico da conflitologia gandhiana: *o conflito é uma dádiva, uma rica oportunidade em potencial para o benefício de todos*” [grifo do autor]⁶⁸. O fenômeno do conflito é ubíquo. Nessa ótica, a resolução de conflitos sem violência é o que constrói cultura de paz.

A compreensão da resolução não-violenta de conflitos está presente no depoimento dos entrevistados de duas formas: como pacificação do conflito, mas

⁶⁷ Interpreto esta frase do Professor Galtung não como fazendo alusão a uma medição quantitativa de cultura de paz, mas sim, a existência de uma paz meramente simbólica ou ativamente vivida.

⁶⁸ Interessante denotar a mudança sutil na escrita de Galtung, em que nos anos 70 observa-se uma forma muito técnica e esquemática de escrever, talvez ainda impregnada dos estudos da matemática, e nos últimos textos do autor há uma fluidez maior, uma proximidade maior com o mundo da vida.

também numa dimensão transformadora do mesmo, em que resulta numa nova situação pós-conflito. Emergem dos dados, portanto, duas formas de ver o conflito: como algo não desejado que precisa ser eliminado e como um evento que faz parte do viver humano em conjunto e que pode ser trabalhado de forma criativa e não-violenta.

Além dos exemplos práticos também emergem descrições do que se os entrevistados consideram base para às vivências de paz, como o respeito: *"Mas aquelas coisas assim de se respeitar, de olhar no olho e dizer bom dia, boa tarde, como é que tu estás [...]"* (Plutão).

As vivências de paz se multiplicam e podem ser levadas da escola para casa, como conta Marte: *"[...] tem aula de música com o Professor Pedro, eu gosto muito, o João⁶⁹ toca flauta, e o João faz a festa na família, quando a gente vai na minha sogra lá, né, minha sogra, ele toca músicas cantadas, tocando [...]"*. Os aprendizados são transmitidos a pessoas e lugares que não se relacionam diretamente com a escola: *"É, aprendi muita coisa, sabe, até em relação à minha filha já mudei alguma coisa, que é importante às vezes, quando a gente não sabe tudo. Realmente gostei [...]"* (Mercúrio).

Emerge dos depoimentos a preocupação, que a escola não está conseguindo proporcionar vivências de paz, mas com o reconhecimento de que são imprescindíveis:

Acho que as pessoas se preocupam com outras coisas em si, dentro da escola, e não se preocupam com essa parte humana, essa parte, dessa vivência em si, da paz [...]. Só que assim, a gente tem que começar a fazer, porque se ninguém fizer, qual é a vivência que essas crianças têm, fora da escola? (Plutão)

⁶⁹ Alterei os nomes do professor e do aluno.

O proporcionar das vivências de paz no meio escolar está em dependência direta com as condições de infra-estrutura e de segurança da escola, segundo os entrevistados. Entre os requisitos de infra-estrutura na escola foram citados um auditório para apresentações e atividades na escola e um ambiente com valorização da natureza.

[...] se tem um auditório onde as pessoas possam apresentar seus talentos artísticos, onde a escola pode no início de um ano letivo, no início de um semestre ou quando está acontecendo alguma coisa de ruim, ou quando quer comemorar alguma coisa de bom, diferentes eventos, quantas coisas acontecem, ela poderia reunir no auditório [...] tu poderia trabalhar a questão de saber o silêncio, de valorizar o talento dos outros, de passar mensagens, de passar uma orientação em conjunto, de dar boas vindas [...] pode circular nas escolas públicas, ver quais as escolas públicas que têm árvores de diferentes espécies, bem cuidadas, que têm flores ou jardins ou folhagens bem cuidados [...] (Urano).

Quanto à segurança na escola, aumentar a mesma parece garantir vivências de paz na escola, ou, pelo menos, evitar vivências de violência. Emergiram sugestões como muros mais altos e um guarda para cuidar: *“Eu acho que para a escola aqui, fechar os muros, fazer um muro bem alto, porque eles aqui estão sempre arrombando. Que tivesse um guarda aqui presente, que pudesse ficar disponível sempre, para cuidar [...]”* (Marte). Também Vênus sugere aumentar a segurança: *“Acho que deveria ter uma carteirinha, ter alguém que ficasse ali diariamente, na portaria, que tivesse tipo uma roleta do Trensurb, no show que a gente vai, um negócio para identificar, deveria de ter, ah, tu é aluno, tá [...]”*.

É interessante realçar que a relação entre segurança e vivências de paz que emergiu a partir das entrevistas é também vista nos estudos de paz em nível de pesquisa. Estudos de paz na Europa enfocam o estudo da segurança (GALTUNG, 2005).

Encontro dados muito divergentes, na mesma escola, com relação às vivências de paz. De um lado, o significar de vivências de paz como sendo aumentar a segurança para manter a violência (direta) do lado de fora e com isso proporcionar um estado de paz; e do outro lado, vivenciar significando experienciar o *valor paz*. É o que Max Scheler denomina de *Werterfahrung*, experiências do tipo espirituais⁷⁰ (ZAGAL e MONTELONGO, 2000), que penso serem, referente a esta pesquisa, vivências de paz.

Impregnei-me dos dados emergidos nos depoimentos dos entrevistados. São as vozes que vêm de dentro da escola, as quais escuto. Propor-se a trabalhar com as vivências como educador, educador para paz e para a vida⁷¹, é um desafio, que não escolhe hora, pois a *acontecencialidade do ato educativo*⁷² se dá a todo instante. Portanto, o ato educativo, nesse sentido, não é apenas um ato, mas uma continuidade ininterrupta de atos; ato e respostas, ações e reações.

O currículo da escola é “tudo aquilo que o meio escolar oferece aos alunos como possibilidade de aprender” (RAYO, 2004, p. 149), e a aprendizagem se prolonga fora dela. Mas, o espaço da escola é um lugar privilegiado para que aconteça a aprendizagem, porque é um local apropriado e pensado para acontecer o ato educativo. Se currículo é tudo o que ocorre na escola, as vivências na escola também fazem parte do mesmo. Existe o currículo oculto⁷³, como alguns autores definem, mas atualmente não se está separando a aprendizagem que é prevista e aquela que acontece espontaneamente.

⁷⁰ O que espírito significa para Max Scheler está explicitado na dimensão *Construção de paz: condições e obstáculos*.

⁷¹ Jares (2005, p. 94-5) menciona a expressão “educar para vida”; relacionada ao que impossibilita “a vida, suas infinitas possibilidades, sua qualidade ou longevidade”.

⁷² Trabalho esse conceito na dimensão *Educação para a Paz na escola e na família*.

⁷³ Abordo a questão do currículo oculto também na dimensão *Educação para a Paz na escola e na família*.

Educar para a paz e proporcionar vivências de paz é também decisão de como gerir uma escola. Fazer da vivência uma matriz pedagógica requer conscientização da importância das vivências por parte dos educadores, uma ênfase “no ensino-aprendizagem das artes do desenvolvimento humano” (ARROYO, 2000, p. 66). Também precisa de planejamento, fazer parte da missão e dos objetivos da escola. Vivência não pode ser apenas conteúdo, necessita ser processo.

Significa, outrossim, incluir a própria pessoa do educador na dinâmica da educação, pois não há como ficar de fora desse processo, como talvez se poderia ter ficado, por ocasião da transmissão de conteúdos. Precisa, para isso, de coragem para se desnudar um pouco das roupagens que nos protegem e, algumas vezes, nos afastam do educando, que são nossos saberes, os papéis que desempenhamos, entre outras. Miguel Arroyo (2000, p. 67) denomina isso de *humana docência*, e diz: “Aprendi, aprendemos que educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana”.

Educar para a paz também é valorizar nossas próprias vivências⁷⁴, tentarmos compreender nossa história, inscrever e reinscrever significados. É como diz Brandão (1995, p. 41):

[...] de um lado o próprio trabalho pedagógico conscientizador deve partir da idéia de que, individual e coletivamente, o verdadeiro conhecimento não é uma aquisição de um outro, mas uma construção com outros, a partir do diálogo fundado sobre as matrizes e representações da experiência vivida por cada sujeito, em cada cultura.

⁷⁴ Estabeleço, nesse ponto, um nexa com a educação holística, a qual, segundo Yus (2002a, p. 91), “dá um grande valor para a experiência, entendendo-se por experiência aquilo que é vivenciado dentro do que se ensina”.

2.3 O QUE ESTÁ SENDO REALIZADO NA ESCOLA PARA HAVER PAZ?

Como é possível para nós trabalhar em uma comunidade sem sentir o espírito da cultura que está lá há muitos anos, sem tentar entender a alma da cultura?

Paulo Freire

O como cada entrevistado percebe o que a escola realiza para haver paz depende do olhar de cada um, o qual vem embasado pelo mundo da vida e, conseqüentemente, pelas concepções de cada sujeito a respeito do que seja paz, de qual seja o papel da escola e de quem compõe a mesma. É diferente falar da escola na terceira pessoa ou da escola na primeira pessoa, em que o sujeito se inclui e, portanto, é mister perguntar: quem é a escola? Será um *nós*, alunos, professores, pais, auxiliares de ensino, enfim, uma comunidade escolar ou será um *eles*: os alunos, os professores, a direção, o prédio? O como se percebe o que a escola realiza para haver paz origina-se também do que cada um e uma imaginem que possa ser realizado pela escola, o como visualizam as possibilidades de construção da paz.

Junto com os significados que emergiram dos depoimentos dos entrevistados a respeito do que está sendo realizado na escola para haver paz também vêm apontamentos do que não está sendo e do que deveria ser realizado.

Realizações para haver paz, na visão de Marte, incluem aumentar a segurança na escola e de repressão da violência: “[...] *Eu acho agora, o que está sendo feito na escola para ter paz é que assim, têm os funcionários, têm os funcionários que estão olhando, estão cuidando, e agora, que um tempo atrás, bem antes, não tinha muito [...]*”. Permitir a entrada dos responsáveis no recreio

na área escolar também é apontado por Marte como uma realização da escola para haver paz: “[...] um tempo atrás, não deixavam as mães entrar na escola, deixavam os filhos e não podia. Agora não, agora a gente pode entrar na escola, pode entrar, pode conviver com a criança ali junto [...]”⁷⁵.

A repressão à violência para haver paz ainda se enquadra em ações por uma paz negativa, como ausência de violência. E estas ações são percebidas pelos entrevistados como algo que a escola faz e deve fazer para haver paz. “[...] que tivesse um guarda aqui presente, que pudesse ficar disponível sempre, para cuidar, como agora está bom, tem até câmara também [...]” (Marte). Revista de todos os alunos em caso de roubo na escola e punição⁷⁶ também são importantes para Vênus:

Acho que tem que revistar sim, não é humilhação, não é expor, porque será que pode revistar um aluno quando some uma bolsa de um professor e não pode revistar um aluno quando forem coisas de um aluno do próprio colégio [...] Hoje ele pegou uma caneta, amanhã ele está pegando uma bolsa, pegando qualquer outra coisa na esquina aí.

Evitar violência também passa por medidas vistas como preventivas como a diminuição do número de alunos no pátio na hora do recreio:

Então até assim uma das coisas que a gente fez até para evitar mais as brigas nos recreios foi separar em duas partes o recreio, então tem o recreio das primeiras e segundas séries, o recreio das terceiras e quartas, separadas. E a gente vê que diminuiu bastante, porque os menores com pátio, depois eles entram, daí saem os outros, aí os de quinta, de ensino médio também num outro recreio separado [...] Os maiores machucavam os menores, os menores provocavam os maiores e depois os maiores vinham em cima. Então a gente resolveu separar, então ‘tá, no recreio a gente sempre tinha criança machucada, criança chorando, sempre aquele caos. Claro, não digo que isso acabou, continua, mas diminuiu bastante. Até os pais nos deram um retorno positivo quando a gente começou fazer essa separação no recreio começou a diminuir mais os tumultos que dava. Diminuiu o número de crianças no pátio, as idades deles são muito mais próximas. Claro que,

⁷⁵ A preocupação de Marte em acompanhar o recreio deve-se a um fato ocorrido na escola, em que uma criança apanhou de outra mais velha no recreio e o filho de Marte ficou traumatizado por ter presenciado o fato.

⁷⁶ Na dimensão *Educar para a paz na escola e na família* abordo a questão da punição.

às vezes, acontece, os imprevistos, onde tem criança, a gente sabe que têm os imprevistos. Acho que isso diminuiu bastante (Plutão).

Emergiu dos dados a necessidade por medidas positivas e construtivas como realização da escola para haver paz. Nesse sentido, Urano discorda dos entrevistados supracitados, pois pensa que aumentar as medidas de segurança não construirá a paz. Faz uma crítica no sentido do que a escola deixa de realizar para haver paz:

Tu vêes que são coisas tão simples, que geralmente não têm. Eles [os professores] só procuram assim cumprir carga horária, cada um está no colégio só dentro da sua carga horária, e só cumprir as matérias, as disciplinas, aula, aula, aula e disciplina. E aí claro, o aluno sobe as paredes, risca classe, destrói as coisas, e aí tu fica assim policiando assim, querendo cuidar. Pode botar circuito interno de TV, pode botar o que tu quiser, mas não existe harmonia. Porque a repressão não é o que vai fazer a paz (Urano).

Porém, com relação ao que a escola pode fazer para haver paz, emergem as ações construtivas de paz. As atividades extra-classe oferecidas pela escola são apontadas como realizações em prol da paz: *“Aqui a escola está bom, porque a escola tem dança, tem bale, tem grupo de dança, tem capoeira, tem aula de música agora [...]”* (Marte). Também Urano relaciona essas atividades com a paz: *“Porque se existe música, se existe arte, diferentes expressões de arte, tem paz. Já existe paz.”*

Há projeto de educação para valores com enfoque maior nas séries iniciais, sendo que a escola faz reuniões com os professores dessas séries, a partir das quais os professores decidem como trabalharão assuntos como amizade, amor, respeito e outros valores.

Desde pequenos eles têm esse contato com essas coisas [na escola], de aprender a conviver com os outros, saber que têm normas que têm que ser cumpridas, que eles têm que ter respeito, que eles têm que ter amizade, que eles têm que ter coleguismo, todas essas coisas

que vão fazer com que eles convivam bem. E aí assim, com as séries finais, claro, a gente não faz tão intensivo, mas a gente continua o trabalho. É diferente o perfil em função da idade deles, a gente trabalha de outra maneira, mas também tem essas questões envolvidas, ou temas que vão se enosando, imbricando, que acabam a gente achando, de alguma maneira ou outra aparece o resultado (Plutão).

Mercúrio reconhece ter tido o aprendizado da amizade na escola: “*Eu aprendi a conviver com meus colegas, a conviver com os outros [...] A gente aprende que tem uma amizade aqui, eu tenho uma amizade com as minhas colegas. Ah, tu não sabe isso, Fulana, eu te ensino.*” E fala da importância do aprendizado na escola para a vida: “*Acho que isso cria um clima bom, trazendo paz para gente. Uma união de briga assim, não dá futuro nenhum para gente*” (Mercúrio).

Referente ao aprendizado de valores, surge a temática do cuidar⁷⁷:

[...] relacionar com o ambiente, de saber cuidar, porque às vezes a gente fala assim, o meio ambiente, o ambiente, parece uma coisa tão distante dos alunos, então a gente tem que aprender a cuidar aqui, a sala deles, a cadeira, mesa deles, onde eles estão, para depois poder cuidar de uma coisa maior [...] O meio ambiente é a floresta amazônica que eu tem que cuidar, como é que eu aqui da escola vou cuidar da floresta amazônica. Não tem relação com os alunos, é difícil para eles, então qual é o ambiente, qual é o meio ambiente deles? É ali, a cadeira onde eles estão, a mesa deles, eles podem começar a por aí. Cuidou dali, pode cuidar da sala em si, das paredes, do corredor, das plantinhas lá na rua, dos – aqui no pátio (Plutão).

Educar para a paz é educar localmente, mas também globalmente. Plutão refere-se que à importância que existe no agir da pessoa com relação a si e seu entorno. Porém, penso ser oportuno ressaltar que a Educação para a Paz também quer estabelecer conexões, mostrar que é possível pessoas das mais diversas regiões do planeta agirem em conjunto em prol de uma coisa, formando

⁷⁷ Para Leonardo Boff (2002, p. 35), o ser humano “é um ser de cuidado, mais ainda, sua essência se encontra no cuidado. Colocar cuidado em tudo o que projeta e faz, eis a característica singular do ser humano”.

redes e exercendo sua cidadania e ‘mundania’, formando grupos, mesmo que à distância⁷⁸. Aplica-se aqui a teoria da complexidade de Edgar Morin (MORIN e KERN, 2003) e o que Hannah Arendt (1975) compreende por poder, que é, para a autora, sempre relacionado com um grupo, não com um indivíduo isoladamente.

Há o relato de várias ações que foram realizadas na escola, por alunos, professores e auxiliares de ensino em conjunto:

[...] começou por iniciativa do professor de inglês⁷⁹, ano passado, e ele resolveu que não queria mais ver a sala dele daquele jeito que estava. Então ele perguntou para a direção se ele podia juntos com os alunos pintar a sala. Pintaram a sala. Então assim não tem mais problema de sala quebrada, sala suja, está lá a sala de matemática pintada. E os alunos grafitaram. Depois logo a professora de biografia [...] Depois a professora de matemática resolveu também [...] Fica um ambiente mais agradável, os alunos começam a cuidar mais, sabem que a escola é deles [...] (Plutão).

E as ações se multiplicam: *“[...] isso [a pintura das salas juntamente com os alunos] partiu de um professor, o professor de inglês, acabou desencadeando [...]*” (Plutão).

Há reuniões de professores dentro da escola, dando espaço para que os professores se posicionem com relação aos problemas, o que contribui para a paz. A identificação entre pares, no caso dos professores, incentiva o exercício da profissão. Partilha dos problemas vivenciados auxilia na superação de dificuldades e emociona os professores. Exemplifico com a fala de Netuno:

[...] a escola faz muitas reuniões, onde os próprios colegas se posicionam com relação aos problemas. Nós temos leituras, depois a gente associa a prática à escola, aos problemas vivenciados, e aí a gente se emociona, porque a gente vê, puxa vida, ele também tem o mesmo propósito que eu, ele tem o mesmo objetivo, ele também sente as inseguranças que eu sinto.

⁷⁸ Marcelo Guimarães trabalha educativamente a paz em seu livro *Cidadãos do presente: crianças e jovens na luta pela paz*, dando ênfase também ao aspecto da solidariedade internacional, explicando para jovens e crianças o *como* da ação para a paz.

⁷⁹ Mudei o nome das disciplinas de cada professor.

Esses momentos de encontro entre os professores são vistos como importantes por Urano: “[...] têm reuniões com grande freqüência e, eu penso, que isso seja assim, não só para estudar determinados assuntos, mas é também para que tudo flua de uma melhor forma aqui dentro.” Para promover a confraternização entre os professores também são realizados encontros voluntários fora da escola:

Eles têm tentado também fazer de vez em quando um almoço ou uma janta, algum lugar assim, algum momento, onde as pessoas se reúnem para comer junto ou para comemorar alguma coisa junto, porque ai não é só o serviço, é alguma coisa agradável que se faz fora. Não é obrigado a comparecer, comparece quem quiser. Porque se obrigassem uma pessoa a comparecer a um momento desses, já não seria de paz. As pessoas iam se revoltar, iam começar, e já sabe o que ia acontecer (Urano).

Para Plutão, dinâmicas de grupo com os professores são um meio para proporcionar tranqüilidade:

[...] as reuniões que a gente faz, com as dinâmicas em grupo [...] e que a gente acaba conseguindo resgatar certas coisas relacionadas à paz, que eles possam ter essa tranqüilidade [...] Que a gente se preocupa também com a tranqüilidade do professor, com a paz de espírito do professor, porque se ele não tiver isso como que ele vai lidar com aluno com todas as dificuldades que eles trazem [os alunos] (Plutão).

Há quem não visualize ações de repressão à violência, de paz negativa, nem ações em prol de paz positiva, na escola. “Para haver paz?! Sinceramente, eu não sei. Não sei mesmo [...] eu não sei te responder, o que está sendo feito para a paz?! (Saturno).” Aparecem desilusão e resignação nas palavras de Saturno, com relação a sua tentativa de realizar algo pela paz, ou pelo menos para diminuir a violência:

Notei, tu vê assim, que eu até tentava mudar, vou mostrar para eles um outro caminho, mas que de conversar, só que com o tempo eu

‘tô vendo que nada, eles não mudam nunca, eles continuam brigando, continuam brigando até hoje, não tem como intervir assim, sabe, não melhora.

Saturno pensa que existe quase que uma impossibilidade da escola realizar algo para haver paz, com relação aos alunos:

A escola, o tempo na escola é muito curto, é curto, imagina se eles estão quatro horas. Não estou dizendo que nessas quatro horas a gente faz tudo que poderia fazer para ter paz, porque não, né, mas mesmo assim, eu acho que quatro horas é um período muito curto, mesmo se tiver que inserir alguma coisa, tu não ia ver muito, seria, que eles ficam outras vinte horas com outra realidade.

Júpiter pensa que a escola pouco realiza para haver paz. Emerge a questão dos limites. Diz Júpiter: *“E os alunos ficam muito à vontade [...] uns têm limites, outros já não tem [...] Eu não vou condenar o colégio [...] porque é difícil de coordenar uma turma dessas de adolescente”*.

Realizações para haver paz na escola, na visão de Plutão, são uma tarefa para todos os que estão interligados pela escola:

[...] acho que isso é função de todos [...] Eu acho assim que muitas vezes eles esperam que outras pessoas façam [...] Porque é natural do ser humano, de alguns também, né, de passar a bola para outros. Eu não, porque que eu vou ficar me estressando com isso. Deixa que outros fazem, pessoas que têm mais jeito para essas coisas, tu acaba passando para os outros.

O diálogo emerge fortemente como um instrumento na escola para haver paz. Dialogar, explicar, conversar são verbos que representam o relacionamento interpessoal ativo com o outro, através do dizer da palavra e do ouvir e compreender, e pressupõem relações e um clima na escola baseados no respeito. *“Ah, eu acho que o respeito entre os colegas, os professores, isso daí tem que ter sempre. Quando tiver um aluno que retruca o professor, já não é de*

paz, atrapalha os alunos, e já não se tem paz” (Mercúrio). O diálogo em sala de aula sobre o mundo da vida dos alunos é considerado muito importante por eles.

[Há conversas] Sobre família, sobre a educação que a gente deve dar para os filhos, como é que é o relacionamento das famílias de hoje em dia, dos séculos passados, que era, o que mudou, sabe [...] E de agora, como é que as coisas funcionam agora. Como é que a gente educa os filhos. Como é que os filhos eram educados antigamente, e as mudanças que acontecem (Mercúrio).

Há campo fértil para a aprendizagem da paz, na opinião de Mercúrio: *“Têm aqueles alunos que faltam bastante, mas tem uma freqüência de um monte de alunos que estão realmente para aprender”.*

Com relação ao diálogo, Júpiter pensa que precisa haver mais por parte da escola com relação a pais e alunos: *“Eu acho assim, o diálogo está pouco, é pouco diálogo com os alunos, e com a maioria dos pais, que a maioria trabalha também.”* É o que Mercúrio expressa também: *“Acho que a escola pode conversar com os alunos [...].* Entretanto, quando há o diálogo, a compreensão não está garantida, é o que expressa Júpiter: *“[...] pelo menos assim, a gente às vezes vai nas reuniões e eles explicam bastante. Só que é difícil o povo entender.”*

A orientação educacional procura dialogar e em todos os níveis da escola: pais, professores, alunos e auxiliares de ensino. *“[...] Claro com os pais, a gente chama [...] com os alunos também; ou eu entro em sala de aula, eu chamo individualmente” (Plutão).*

Em contrapartida, é sentida dificuldade por parte dos professores para manterem um diálogo, que não seja relacionado ao conteúdo, e, no entanto, às vezes, se faz necessário que o professor pare a aula para dialogar com os alunos, é o que expressa Plutão: *“Os professores, muitas vezes, acham assim, vou*

perder um período inteiro conversando com esses alunos [...] não é perder tempo, tu está ganhando [...]”.

Na opinião de Vênus, é preciso haver mais esclarecimento sobre o que envolve a questão da paz: *“[...] eles [os professores] conversam, eles dão trabalho, redação, explicam, pouquíssimas palestras, eu acho que nesse meio tempo, se eu tive uma palestra sobre paz.”* Mais clareza sobre paz, mais subsídios para pensar e refletir, mais aprendizagens a respeito da paz é o que reivindica Mercúrio:

É, isso, conversar mais com os alunos, sobre o que é a paz, que a gente precisa da paz, é importante, eu acho que isso ajuda mais. Geralmente para as pessoas que estão entrando crianças, que as crianças que estão entrando, elas não sabem muito bem, explicando, os professores explicando, eu acho que se adquire mais paz, tem, não é, até a união dentro de casa também, se aprende na escola. Isso é muito bom.

Dos dados emergidos, focalizarei o diálogo, numa reflexão que questiona: ética *do* diálogo ou ética *no* diálogo? Penso que a primeira soaria como uma prescrição para o diálogo, regras a serem seguidas, o que não pretendo. A ética se constrói no dialogar e o diálogo, na ética, na interpelação com e pelo outro.

Dialogar é diferente de discursar, debater ou argumentar. O que vem a ser um diálogo?

Ferreira (1986, p. 585) define-o como “fala entre duas ou mais pessoas; conversação, colóquio”, sendo dialogar uma “fala alternada” e/ou “travar um entendimento com vista à solução de problemas comuns”.

A forma de como duas ou mais pessoas possam se entender encontra no diálogo sua excelência. Visto assim, diálogo é possibilidade e é reciprocidade. Buscar compreensão, através das palavras certamente não é a única via possível,

sendo que gestos, olhares e outras formas de comunicação não-verbal também participam da dinâmica da relação humana e do diálogo. A palavra dita tem um grandíssimo valor, porque as relações humanas se baseiam na confiança e no crer naquilo que é dito. A ética no diálogo pressupõe não mentir. A compreensão não é garantida pelo diálogo, mas sua busca encontra caminho no mesmo.

Para Demo (2002, p. 45), “toda comunicação humana pressupõe acordos tácitos, que permitem o entendimento não problemático” e, com isso, o fluxo do diálogo. Pressupõe-se uma certa racionalidade, mas também a “envolvência humana” (DEMO, 2002, p. 46), que vai além da razão formal, na qual poderia se incluir o que Souza (2004b) chamou de *razões plurais*⁸⁰.

Para haver diálogo, é preciso que haja a possibilidade da pessoa dizer a sua palavra, e isso pode ser aprendido. Dizer a sua palavra não é tão simples quanto talvez possa parecer, e envolve uma série de pressupostos. Entre esses pressupostos cito primeiramente que a pessoa precisa reconhecer o dizer da palavra como um meio de comunicação e de ação. Necessita, outrossim, ter aprendido a transformar aquilo que pensa ou vivencia em palavras e em frases que possam explicitar o conteúdo dos pensamentos e das vivências para torná-los inteligíveis para o outro⁸¹.

A ética no diálogo, para o mesmo acontecer, requer também que alguém ouça, ouça verdadeiramente no sentido haver um *querer* de compreensão daquilo que está sendo dito. Isso significa que pressupõe que deixemos, pelo menos

⁸⁰ O autor reflete sobre o sentido da razão, à luz de alguns dos grandes autores do século XX, tais como Bergson, Rosenzweig, Adorno, Derrida e Levinas.

⁸¹ Habermas (2005), ao encontrar dificuldade no dizer de sua palavra, na fala, optou por um dizer escrito, diálogos do autor com o leitor. Com relação ao diálogo, portanto, existem várias formas, mas enfocarei a palavra falada, no sentido como é usada habitualmente nas escolas.

enquanto dure o diálogo, nossa zona de segurança, o território⁸² do nosso suposto saber, para nos aventurarmos a conhecer o saber do outro. E trata-se não apenas de conhecer o saber do outro, mas também seus sentimentos, seus motivos, suas angústias e seus desejos. Significa fazer uma redução fenomenológica, um despir-se ou um colocar entre parênteses do conhecimento prévio. Senge et al. (2005, p. 56) expressam que pode haver uma suspensão dos pressupostos, no sentido de “trazer os pressupostos à superfície”, isto é, mostrá-los para o(s) outro(s). Significa, antes de tudo, o exercício da alteridade. Para Pivatto (2005a), “dialogar requer o acolhimento do outro”, antes de tudo.

Fromm (1980, p. 51) considera o diálogo como um modo de *ser*, não de *ter*.

Visto desse modo,

o diálogo deixa de ser uma troca de mercadorias (informações, conhecimento, *status*) e torna-se um diálogo em que não importa mais quem esteja certo. Os adversários começam a dançar juntos, e despedem-se não com triunfo ou derrota [...] mas com alegria [...] Enquanto as pessoas do modo *ter* confiam no que *têm*, as pessoas do modo *ser* confiam no fato de que *são*, que estão vivas e que alguma coisa nova nascerá, bastando para isso que tenham coragem para deixar-se ir e reagir [grifo do autor].

Peter Senge et al. (2005, p. 55), em seu livro intitulado de “Escolas que aprendem”, enfatiza a importância do diálogo, pois

durante o processo de diálogo, as pessoas aprendem como pensar juntas – não apenas no sentido de analisar um problema compartilhado ou de criar novos conhecimentos compartilhados, mas no sentido de ocupar uma sensibilidade coletiva, na qual os pensamentos, as emoções e as ações resultantes não pertencem apenas a um indivíduo, mas a todos eles juntos.

⁸² Uso propositamente a palavra território, pois, na relação com o diálogo, ela contém uma ambivalência de que é preciso transpor nossos limites e ao mesmo tempo indica a fragmentação do saber e a sua relação com a pessoa portadora.

Para Habermas (2005), os participantes do ato da comunicação, que aqui chamo de diálogo, conseguem se comunicar transpondo fronteiras dos seus mundos de vida divergentes, com vista a um mundo objetivo em comum. O diálogo, nesse sentido é unificador e, ao mesmo tempo, plural, e ocorre também entre diferentes culturas e saberes, de forma transtemática.

Certamente, a ética no diálogo não se esgota nessas poucas linhas, no entanto, as mesmas podem fornecer uma idéia inicial da profundidade do tema.

Precisa haver diálogo na escola, em todos os níveis. Educar é deslocar-se de sua posição ou da posição das regras através do diálogo. Yus (2002b, p. 18) pensa que “um professor comprometido com a educação para a não-violência⁸³ usa o *diálogo* como método pedagógico”[grifo do autor]. Além de haver diálogo, ele precisa ser aprendido e construído. Diálogo é vida; é também tão valioso na resolução de conflitos, e inclui uma ética como fundamento do *modus vivendi* da paz. As palavras de Jean Guitton (1967, p. 200) abrem para a possibilidade e amplitude que estão contidas no diálogo: “Isso indica que o diálogo não é um fim, mas um meio. Ele não dá a verdade. Ele a procura. É um método e não um sistema⁸⁴”.

Para o planejamento de qualquer projeto, é preciso haver um diagnóstico inicial da situação. Assim também ocorre na escola e com a Educação para a Paz. É importante conhecer o mundo da vida da escola e das pessoas que a compõem para a partir do reconhecimento desse panorama poder se visualizar necessidades, condições e obstáculos referentes à Educação para a Paz. Todo

⁸³ A não-violência é considerada via da Educação para a Paz.

⁸⁴ A citação original é: “Ceci indique que le dialogue n’est pas une fin, mais un moyen. Il ne donne pas la vérité. Il la recherche. C’est une méthode et non pas un système”.

conhecimento total também é local; é o que expressa Boaventura de Sousa Santos (2003, p. 76) quando diz que o conhecimento

constitui-se em redor de temas que em dado momento são adotados por grupos sociais concretos como projetos de vida locais, sejam eles reconstituir a história de um lugar, manter um espaço verde, construir um computador adequado às necessidades locais, fazer baixar a taxa de mortalidade infantil, inventar um novo instrumento musical, erradicar uma doença [...]

e educar para a paz.

A Educação para a Paz não emerge dos dados como entidade própria e também não como uma organização de ações específicas das quais a escola pode fazer uso para haver paz e para educar para a paz. Entre essas ações pela paz, Guimarães (2002), cita o incentivo à prática do abaixo-assinado, videodebates, cartas, mesas-redondas, debates, estande ou banquinha, caminhadas e exposições.

2.4 CONSTRUÇÃO DE PAZ: CONDIÇÕES E OBSTÁCULOS

Pessoas que (não) conseguem
imaginar paz (não) saberão como
trabalhar por ela.

Elise Boulding

[adaptação nossa]

Ao perguntar o que pode ser feito para haver paz, obtive respostas que apontaram para as condições e os obstáculos para a construção de paz.

A paz, nas suas diferentes concepções, analisada na dimensão *Mas, o que afinal é paz?*, é vista pelos entrevistados como uma condição *sine qua non* para que haja futuro. “[...] conseguir instaurar dentro da gente esse equilíbrio, essa

sensação de, acho que, de equilíbrio contigo mesmo e com os outros [...] é fundamental. Se a gente não tiver isso, a gente não vai para lugar nenhum (Netuno).

Construir paz é visto como uma tarefa difícil e busca constante (Júpiter): *“[...] acho que é isso aí, que para ter paz começa já que com violência gera violência, então tem que procurar sempre, só que hoje em dia é difícil.”* Urano partilha desse olhar, quando diz que: *“Porque a paz, ela tem a ver com muitas outras coisas, é uma coisa bem complexa, não é fácil [...] Acho difícil, difícil.”* Também a primeira reação de Saturno é dizer: *“É, difícil, né”*. Que há uma longa distância a percorrer na construção da paz é o que pensa Júpiter: *“Falta muito para ter mais paz.”*

Paz não pode ser imposta e nem é realizada por decreto, mas sim, um meio para construí-la pode ser a educação, num processo de dedicação e esforço. Exemplifico com as falas de Saturno e Urano.

Só que a gente não pode impor também, chegar e dizer para eles, não, vocês têm que ser assim, assim e assim, que isso é o certo. Eu acho que nunca vai mudar, só muda quando eles [os alunos] perceberem que eles podem ser diferentes, que vai ser melhor para eles ser diferente (Saturno).

“Tu tem que educar corações e mentes. E educar corações e mentes é o mais difícil. É um trabalho de lançar sementes, é um trabalho de formiguinha, e isso aí não é por decreto” (Urano). A importância da educação na construção da paz também é vista por Marte: *“Eu acho que aí tem que ser mais, vir da educação.”*

O que os entrevistados Urano e Marte expressam vem ao encontro de todo trabalho da UNESCO (1996-2001, p. 45) que reconhece a educação como caminho para a construção da paz:

Educação é o coração de qualquer estratégia para a construção de paz. É através da educação que a introdução mais ampla possível aos valores, aptidões e conhecimento pode ser viabilizada, os quais formam a base para o respeito aos direitos humanos e princípios democráticos, a rejeição da violência e um espírito de tolerância, compreensão e reconhecimento mútuo entre indivíduos, grupos e nações.

Com relação aos agentes construtores da paz, é realçado pelos entrevistados o papel de cada um nesse processo. Assim, a construção da paz é vista como um movimento que vai do indivíduo em direção ao outro, como expressa Netuno:

Acho que, primeira coisa que é fundamental é eu buscar essa paz dentro de mim. Se eu não tiver dentro de mim, eu não vou ser jamais uma ponte que vai instaurar essa sensação de paz. Agora onde que se encontra isso, acho que cada um tem que descobrir, se é na religiosidade, se é no esporte que a pessoa gosta de praticar, mas acho que tem que estar constantemente alimentando isso de alguma maneira. Tem que ser fundamental, eu tenho que buscar isso. Se eu tiver isso, e eu tiver encontrado um caminho para sentir essa paz dentro de mim, eu tenho mais chance de fazer com que os outros também sintam.

Saturno compartilha dessa visão: *“Quando a gente fica procurando ter paz na rua, mas não olha para nós mesmos.”* E também Plutão vê na construção de paz um fluxo do individual para o coletivo: *“Essa questão de fazer cada um a sua parte, que um dia aparece o fruto, mesmo sendo que nós não vejamos isso, mas isso vai aparecer mais tarde, na sociedade.”*

Mas também emerge nos dados uma noção, mesmo que tênue, da coletividade no processo de construção de paz. *“Acho que tem que unir mais as turmas [...]”*, pensa Vênus. Essa idéia expressa por Vênus vem ao encontro do sentido da Educação para a Paz⁸⁵ que “sugere um meio de aprendizagem no qual os estudantes estão trabalhando com os demais, agindo juntos para abordar e

⁸⁵ Abordarei a Educação para a Paz mais detalhadamente na última dimensão *Educação para a Paz na escola e na família*.

resolver problemas” (YUS, 2002b, p. 18). E penso que seja não apenas para resolver problemas, mas também para construção de projetos e sonhos em conjunto.

Ainda com relação a possíveis construtores de paz, paira um sentimento de impotência no depoimento de Júpiter: *“Pois é, o que somos nós!? Tem bastante coisa que dá para ser feito, né.”* O começo da construção de paz é colocado na responsabilidade de instâncias superiores e relacionado com fatores como a criação de empregos e oportunidades de estudo: *“Isso aí teria que começar já pelos, já começando pelo presidente, pelo governador, tinha que dá mais apoio, como é que vou dizer, emprego, trabalho [...] Então, tem que ter isso, tem que ter estudo”* (Júpiter).

A impotência que as pessoas vivenciam referente à construção de paz, em que se pensa que alguém com mais poder deve fazer algo, faz par com o que divulga a cultura da guerra, que uma pessoa, escolhida por Deus ou delegada pelo mesmo, tem o poder e o dever da guerra (GALTUNG, 2003a, p. 3). Colocar paz no plano do abstracionismo e idealismo, através de um “processo de heroicização”, em que a construção da paz fica restrita a pessoas especialmente notáveis, retira a mesma do mundo da vida das pessoas (GUIMARÃES, 2003, p. 197), tanto em termos de responsabilidade como do usufruir da mesma.

Com relação à construção de paz, ela não é realizada apenas através da cultura, mas precisa levar em conta aspectos políticos e econômicos (GALTUNG, 2003a), os quais são indispensáveis para a efetivação da paz.

Em nível de escola, Júpiter atribui a responsabilidade de iniciar a construção de paz aos profissionais que nela trabalham: *“Precisaria começar o negócio com a diretora, os professores, o supervisor geral”*, mas, ao mesmo

tempo, reconhece o papel da família nesse processo: “E isso aí já começa desde de dentro de casa [...]” (Júpiter).

Emerge dos dados a dúvida sobre como e quem pode construir paz. É também o que observa Brandão (1995, p. 48):

Não nos vemos construindo a paz como uma experiência do cotidiano [...] um dever de direitos que nos cabe, por quem somos individual e coletivamente responsáveis, seres da sociedade, dos povos e nações da Terra.

E o autor afirma categoricamente que não há como passar adiante a responsabilidade de construir paz, dizendo que esta “deve estar centrada em nós, pessoas comuns do dia-a-dia e nunca em esferas de poder alheias a nós ou colocadas sobre nós, mesmo quando democraticamente constituídas” (BRANDÃO, 1995, p. 48-9).

Somos capazes de construir paz? Até onde vai nossa imaginação, a imaginação do homem? Neste momento, um pequeno intermezzo para refletir sobre essa questão.

Lembrando todos os atos da consciência que Husserl explicitou, de forma estrutural, pergunto-me que sentido esses atos do pensamento tomam no homem. O que ele faz com suas possibilidades? Somos conscientes de todas as nossas liberdades e responsabilidades?

O homem diferencia-se do animal no seu conceito natural-sistemático e na sua essência⁸⁶, que lhe confere uma posição especial entre os seres vivos e no

⁸⁶ O termo essência, utilizado no português para traduzir o termo alemão *Wesen*, penso que ainda não consegue abranger o significado do termo original. Talvez poderia se substantivar o termo *próprio*, não como *propriedade*, mas *proprietipo*. E para coisas, talvez o termo *Sosein*, *ser assim*.

cosmo, é o que diz Max Scheler, em obra publicada⁸⁷ em 1929 (SCHELER, 1995). E é o espírito⁸⁸ com sua função cognitiva⁸⁹ que possibilita ao homem “[...] seu desatar existencial do orgânico, sua liberdade, seu descolamento...do laço, da pressão, da dependência do orgânico, da vida e de tudo que pertence à vida[...].” (SCHELER, 1995, p. 32). Então é esse desprendimento que nos torna livres, confere a capacidade de inversão, de sermos capazes de nos comportarmos de forma aberta para o mundo, em tensão com os laços do meio que nos circunda.

É como Ernildo Stein (2003, p. 173) caracteriza o homem, referenciando Heidegger, como homem formador:

[...] o ser humano formador de mundo sempre projeta mundo, deixa o mundo ser mundo de formas sempre novas e por isso a sua maneira de ser mundo é tê-lo sempre como perda e reconquista. É essa sua riqueza de mundo. O pobre de mundo é rico de mundo definitivo (instinto, segurança). O formador (rico) de mundo é pobre porque sempre tem apenas o mundo como projeto, possibilidade (sem instinto, insegurança).

Com relação à paz, o mundo também é projeto e possibilidade, e isso implica que “A paz não é o ideal de uma vida ancorada na segurança, mas no esforço. Trabalhar pela paz significa mesmo abandonar os pressupostos da tranqüilidade” (GUIMARÃES, 2003, p. 247).

Compartilho, sem estar preocupada de ser rotulada de idealista, dessa crença no homem que Scheler (1995, p. 33) expressa de forma incondicional: “*O homem é o X, que pode se comportar de modo aberto para o mundo,*

⁸⁷ A obra intitula-se “Die Stellung des Menschen im Kosmos” (A posição do homem no cosmo) e encontra-se no compêndio das obras tardias de Max Scheler, conforme referenciado no texto.

⁸⁸ Espírito para Scheler (1995) é razão, pensar de idéias, intuição, atos volitivos e emocionais, tais como bondade, amor, arrependimento, respeito, admiração, bem-aventurança e desespero, os quais se fazem presente em toda decisão livre.

⁸⁹ Uso o termo ‘função cognitiva’ para designar esse tipo de conhecimento que, segundo Scheler (1995, p. 32), “[...] só ele (o espírito) pode dar [...]”.

ilimitadamente” [grifo do autor]. A crença no homem que faz do meio ambiente, o mundo. E encontro também aqui a possibilidade da educação, em que “[...] vir a ser homem é a elevação para a força-de-abertura-para-o-mundo do espírito” (SCHELER, 1995, p. 33).

Penso que há um consenso, de que o homem é capaz de muito. É capaz de criação, de invenção. É o que diz na Constituição da UNESCO⁹⁰, em seu preâmbulo, quando se refere à guerra que inicia na mente dos homens, e assim pode ser com a paz. “[...] paz, como guerra, é uma invenção social” diz Elise Boulding (1998, p. 8). Também Margaret Mead considera que a guerra é uma invenção, tais como outras invenções da humanidade, citando, por exemplo, o casamento. Para ela, a guerra não é uma necessidade biológica, pois há povos que não guerreiam e também não é consequência inevitável do desenvolvimento do Estado. Sendo uma invenção, há esperança de que um dia ela deixe de ser paradigma ativo e a educação possa ser um dos meios para isso. E a mesma autora identifica pelo menos duas condições para que uma invenção que se tornou indesejada deixe de vigorar:

As pessoas devem reconhecer os defeitos da velha invenção e alguém deve criar uma nova. A propaganda contra a guerra, a documentação de seu custo terrível em sofrimentos humanos e devastação social, tudo isso prepara o fundamento para ensinar ao povo que se trata de uma instituição social defeituosa (Mead, 1971, p.31-32).

A história mostra que muitas invenções da humanidade já foram abolidas, mesmo muito arraigadas e hegemônicas, durante muito tempo, como a escravidão; é preciso acabar com a institucionalização da guerra e deslegitimizá-la (GALTUNG, 1993).

⁹⁰ Vide UNESCO-mainstreaming: the culture of peace. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001263/126398e.pdf> Acesso em 30-08-2005.

A construção de paz pode se dar por meio de pequenas ações⁹¹ na escola, as quais, às vezes, não são valorizadas (Plutão):

[...] eu acho que isso é, para quem não, não digo tu, mas eu digo assim, porque tu até estás envolvida fazendo um trabalho sobre isso, sobre paz, mas eu digo assim para a pessoa que não está envolvido com essa questão da escola, tudo isso que a gente passa com aluno, com pai, com professor, de repente vai, uma coisa tão pequena, tão sem valor [...] Sem valor, mas têm pessoas que pensam assim. Infelizmente, têm pessoas que pensam assim.

Para Leonardo Boff (2003, p. 96-7), as pequenas ações para paz resultam no chamado efeito borboleta. O autor vê em cada pequeno gesto a possibilidade dele constituir o marco inicial de um processo de mudança: “O pequeno produziu o grande por uma concatenação de relações [...] Sim, do pequeno poderá vir a força secreta da paz”.

Guimarães (2003) alerta para que não haja uma subjetivação excessiva no processo de instauração da paz, com uma conseqüente perda da dimensão política⁹², com riscos de uma tendência de reduzir a Educação para a Paz a uma tarefa moral⁹³. Penso que seja salutar associar um certo grau de subjetivação a uma dimensão de coletividade e de ação, em que se passe de nível estático – a moral – ao nível de engajamento ético. Na ética há espaço para a criação, para a movimentação do sujeito que não ficará engessado em regras.

O engajamento ético conduz ao que precede todos os sistemas morais, todas as prescrições, todos os regulamentos. A moral define as Boas Formas da conduta, enquanto a ética interroga o sujeito preso nesta moral, interpelando-o exatamente onde ele acredita estar em regra [...] a práxis [educativa] se expõe ao risco de um confronto com sujeito [...] não reduzidos [os sujeitos] ao estatuto de objetos de ensino, mas com plena posse de sua história singular, de suas dimensões de razão e de afetividade, de consciência e de inconsciente, assim como

⁹¹ Por pequenas ações, Plutão entende, por exemplo, a pacificação de um conflito, em que duas pessoas voltam a conversar uma com a outra.

⁹² Segundo Arendt (1975), o que faz do homem um ser político é sua capacidade de agir, de se juntar com seu semelhante, realizar algo coletivamente e definir metas, através dessa dádiva própria do homem, que é poder iniciar algo novo.

⁹³ Moral aqui se entende como discurso normativo.

de sua capacidade de produzir significações (IMBERT, 2001, p. 93, 101).

Faz-se mister, portanto, que haja a atitude de ação para paz ou da paz como ação/ações. Hannah Arendt (1997) nos coloca que agir compreende tomar iniciativa, iniciar e imprimir movimento a alguma coisa. É através das palavras e dos atos que se dá a nossa inserção no mundo, que Arendt enxerga como um segundo nascimento, cujo “ímpeto decorre do começo que vem ao mundo quando nascemos, e ao qual respondemos começando algo novo por nossa própria iniciativa” (ARENDR, 1997, p. 190-1). Também o pacifista e estudioso da paz, Marcelo Guimarães (2003), em sua tese de doutorado, nos leva ao encontro da idéia de ação que está ligada à palavra paz⁹⁴.

As ações que levam à construção de paz podem ser pontuais, mas concomitantemente é preciso direcionar os esforços para provocar mudanças nas sociedades (PÉREZ; RUEDA; MUÑOZ, 2004).

Para a construção de paz, é visto pelos entrevistados como condição geral, o respeito em todos os níveis e dimensões. *“Eu acho que isso falta, em todos os níveis, eu acho que falta a questão do respeito. Eu acho que muitas brigas surgem, muitos desentendimentos, e indo para outros eixos, guerras, porque um não respeita a individualidade do outro”* (Plutão). Também para Netuno, é imprescindível

a questão do respeitar, de respeitar, porque nem todos têm as mesmas habilidades que nós temos. Então não posso sair criticando o outro, porque ele não fez, tem que respeitar. Vai ter coisas que ele saber fazer muito melhor do que outro, isso acontece também com os alunos, com os colegas, com todos.

⁹⁴ Em sua origem latina (*pax*), a palavra paz remonta a um pacto firmado, o que implica ação entre sujeitos.

Uma boa convivência em família também favorece a construção de paz, na visão de Urano.

Agora, claro se tu estás num lugar tranquilo, onde a família, ela faz as refeições junto, até se diz onde as pessoas tomam chimarrão em conjunto; um lar onde marido e mulher tomam chimarrão junto, eles dificilmente os dois, o casal, se separam, se é um hábito deles em diferentes momentos do dia, fazem as refeições junto, dialogam. Os pais ouvem os filhos, os filhos estão juntos com os pais, ajudam os pais,

então será um ambiente com condições propícias para o surgimento de paz.

Outra condição que é apontada pelos entrevistados para a construção de paz é a vivência mais intensa de valores e de limites:” *Agora, uma coisa que eu acho assim tudo ainda poderia ser controlado se as pessoas tivessem mais valores, mais limites*” (Urano)⁹⁵.

Para Mercúrio, haver mais esclarecimentos sobre drogas e desemprego⁹⁶, pode ajudar na construção da paz:

É, [falar] na televisão, as escolas também, explicar mais que as crianças não devem se enfiar nas drogas, uma coisa ruim, eu acho que isso daí melhoraria muito, principalmente das drogas, que não traz futuro para ninguém. E é muito triste, também [...] Falar mais sobre as drogas, o que leva as pessoas a isso, falar mais sobre desemprego.

E novamente surge a importância do diálogo e do explicar na construção de paz. Mercúrio exemplifica através da descrição de sua ação:

O que geralmente eu faço [para construir paz], eu converso com as pessoas, geralmente quando vejo uma pessoa que está numa situação que não é aquela ali para aquela pessoa, eu geralmente converso, como meu irmão. Conversei com ele, não é assim para esse

⁹⁵ Urano refere-se ao desvio de verbas públicas, a ganância por poder e egocentrismo – obstáculos à construção de paz.

⁹⁶ Para Maldonado (1997), o desemprego, a miséria e o uso abusivo de álcool e de outras drogas estão entre os fatores que mais contribuem para a violência no contexto social, e fazem parte da prevenção terciária à violência na escola e na família. Referente aos três níveis de prevenção de violência, Gerhardt (2005) descreve: prevenção primária, para evitar que a violência ocorra; prevenção secundária, para elaboração das respostas imediatas a eventos violentos, amenizando as conseqüências dos mesmos, e prevenção terciária, para reduzir as seqüelas, a longo prazo.

lado, tu tem que fazer, tem que ir para o outro. E a escola, não pegar e matar aula para sair [...] teria se falar mais nisso. Acredito que ajudaria talvez mais. Daria um mundo com mais paz.

O diálogo entre as pessoas também emerge neste ponto como um caminho para a construção da paz: “Uma criação do exercício generoso do diálogo entre as pessoas, que não pode ser outorgado (BRANDÃO, 1995, p. 48).

Emerge o empoderamento de pessoas como condição para a construção de paz. Para Júpiter,

[...] não, tem que, como é que eu digo, não é dar o peixe na mão, dar a rede e ensinar a tu pescar. Porque se ganha muito teu pão, tu não vai fazer. Eles têm que ir fazer, tem que buscar, nada vem nas mãos, tudo é luta, na luta e na batalha.

Empoderar pessoas é mostrar meios e possibilidades, na visão de Saturno: “*Sim, então não adianta eu oferecer alguma coisa para eles ou dar consciência de uma realidade para eles, sem eles ter a possibilidade de chegar até lá ou eu não oferecer um meio para eles chegarem.*”

O empoderamento de pessoas pode ser fomentado em diversas dimensões. Pode-se dar através do aprendizado de competência comunicativa, da construção de uma auto-estima saudável ou da apropriação das metodologias de transformação (informação verbal)⁹⁷.

Juntamente com as condições para paz emergem fortemente os obstáculos para sua construção nos dados que se apresentam. Os obstáculos que os entrevistados reconhecem como tais são das mais diversas naturezas e origens, concretos ou mais abstratos. São vistos como empecilhos, de dimensões menores ou maiores para que a paz possa ser construída.

⁹⁷ Explicação do Prof. Marcelo Guimarães sobre o empoderamento de pessoas durante encontro do Grupo de Estudos de Paz na PUCRS no dia 18-08-2005.

Os obstáculos à construção da paz podem ser de ordem interior⁹⁸ da pessoa ou relacionados à subjetividade da mesma e o seu comportamento. *“Muito difícil conquistar esse estado de paz nos dias atuais, porque, na verdade, parece que todo mundo é contra essa paz, numa voracidade, uma pressão, uma concorrência, uma disputa, um desespero por conquistar algo”* (Netuno). Urano também pensa nos obstáculos e faz uma descrição dos mesmos:

Elas [as pessoas] não pensam tanto assim, não pensam tanto em termos de fraternidade, humanidade, de igualdade, de bem-estar social, não pensam nada, elas pensam mais no seu próprio eu. Eu quero que para mim esteja tudo bem, eu quero que o meu país seja rico, eu quero que ter projeção social, quero ter o máximo de poderio nas mãos, e o resto que se dane.

No relacionamento interpessoal, a falta de diálogo é apontada como um fator que dificulta a paz. *“[...] cada um só quer falar no eu e no eu e no eu, e não quer saber de escutar, porque a gente tem que saber ouvir. Se a gente não escuta nunca o outro, então já começa aí, também”* (Urano).

Netuno amplifica a visão referente aos obstáculos para paz e inclui as injustiças sociais: *“[...] tu não quer nem pensar muito, porque quando a gente pensa nas injustiças sociais que existem [...]”*.

Não ver a paz apenas como um fator isolado de todos os outros que influenciam a vida humana neste planeta é levar em consideração o bem-estar das pessoas. E esse bem-estar é construído em termos de satisfação das necessidades básicas⁹⁹ e respeito aos direitos humanos; é a dignidade no viver.

⁹⁸ Chamo de ‘ordem interior’ para fazer uma correlação com as concepções de paz apresentadas na dimensão *Mas, o que afinal é paz?*.

⁹⁹ Para haver bem-estar *lato sensu* (*well-being* em inglês; expresso como bem-estar *lato sensu*), é preciso que sejam contempladas quatro necessidades básicas: sobrevivência, bem-estar (*wellness* em inglês; denomino de bem-estar *stricto sensu*; é alimentação, moradia, saúde e educação), liberdade e identidade. A isso se opõem como negações das mesmas: violência, miséria/doença, repressão e alienação (GALTUNG, 2003d). Segundo Galtung (2003c), as quatro

Soa para mim antagônico falar que haja paz onde pessoas morrem de fome ou não têm habitações dignas. É o que diz Galtung (2003a, p. 7-8) num artigo em que pergunta o que é uma cultura de paz e quais são os obstáculos: “Não podemos permitir que uma economia mate 100.000 pessoas por dia, um quarto dessas pessoas de fome, outros três quartos sofrendo o déficit de serviços de saúde acessíveis”¹⁰⁰. Paz, portanto, não é apenas ausência de violência direta (GALTUNG, 2005). Mas há quem pense que houve uma ampliação do conceito de paz de forma demasiada, e cito Bobbio (2003, p. 147):

[...] alguns *peace researchers* preferem afirmar, por espírito de corporação, que ao ocupar-se do problema da paz, desde que por “paz” se entenda não mais apenas aquela como foi entendida durante séculos, mas a justiça social, procurando desse modo cobrir uma real reviravolta nas suas pesquisas com uma acrobacia terminológica.

Para ele, tratar de paz e tratar de desenvolvimento são assuntos separados. Isso talvez sejam apenas divergências terminológicas, em que, na essência se concorde que para haver paz é imprescindível justiça social. Penso também que há uma interligação cada vez mais crescente dos temas. E referente aos estudos de paz, nenhuma disciplina tem o monopólio dos mesmos, todas as disciplinas têm o que contribuir (GALTUNG, 2005). Portanto, o que Bobbio denomina de excesso pode ser uma tendência epistemológica como a descreve Sousa Santos (2003) em *Um discurso sobre as ciências* e que abordei no capítulo da Metodologia, denominando-a de transtemática.

Sede de poder e dinheiro, vontade de dominar outros povos e os outros faz com que as pessoas se tornem violentas (Urano).

necessidades básicas também podem servir de guia para o planejamento de cidades propícias para a construção de paz.

¹⁰⁰ Aqui aparece uma das ligações entre economia e paz, mostrando que a ciência para a paz pode fazer as mais diversas ligações, como, por exemplo, também existe a psicologia para a paz (SOUZA, 2003).

Claro que tu tem que pensar também que os políticos, os comerciantes, que gira muito dinheiro e muita sede de poder, dinheiro, e a vontade de poder, domínio sobre as pessoas, sobre os povos, sobre os outros, a vontade de ascensão também, fazem com que as pessoas, elas se tornem violentas [...]

Drogas em geral e consumo excessivo de álcool também são obstáculos para paz, na visão de Urano:

[...] como é que a gente vai falar em paz se as drogas estão cada vez mais tomando conta [...] se esta pessoa está drogada, ou está tomada pelo álcool [...], porque o álcool também é uma forma de drogar, então o que tu vai fazer com uma pessoa, se essa pessoa vira um monstro [...] e como tu vai falar em paz [...] com um monstro, é porque daí ele pega uma arma, qualquer tipo de arma ou então as próprias mãos, que às vezes se tornam uma arma, aí acontecem as coisas mais horríveis. E isso quando não acaba com sua própria vida mesmo. E daí falar em paz assim fica uma coisa bem difícil mesmo.

Mercúrio também vê as drogas como causa de violência e obstáculos à paz: *"Então o mundo fica todo bagunçado como se diz, muitas pessoas saem do caminho para seguir outro caminho, aí vêm brigas, vêm mortes, que acontece muitas pessoas morrendo por causa disso [por causa das drogas]."*

Entre os tantos obstáculos, cito algo que se assemelha a uma conjuntura desfavorável à construção de paz hoje, a qual é vista como característica da contemporaneidade e descrita de diversas formas:

[...] a produção e o consumo tornaram-se um fim em si mesmos, em vez de um meio de atingir uma vida mais humana, mais criadora. Estes e outros valores institucionais secundários tornaram-se, para a maioria das pessoas, indistinguíveis dos valores básicos da vida [...] nosso vazio interior e nossa arraigada falta de esperança acabarão levando à queda da civilização ocidental, a menos que uma autêntica renascença do seu espírito substitua a complacência, resignação e confusão atuais (FROMM, 1981, p. 26).

Para Morin e Kern (2003, p. 79) trata-se da tragédia do desenvolvimento em que “a monetarização e a mercadorização de todas as coisas destroem a vida comunitária de serviços prestados e a convialidade”.

A conjuntura atual também pode ser descrita de forma positiva. Pode-se considerar que a ciência tenha evoluído com passos gigantes. A humanidade está descobrindo territórios antes nunca alcançados, outros planetas, o interior do corpo humano, as heranças genéticas, tecnologias as mais complexas e, ao mesmo tempo, continua procurando o sentido da vida no mundo.

Penso que buscar compreensão sobre os fatores e os processos que possam ter levado à atual constituição do mundo pode ilustrar o atual panorama, através da descrição que os autores realizam para a modernidade e a pós-modernidade. A pós-modernidade é vista como necessária para superar os aspectos negativos da modernidade.

[...] os pressupostos da *modernidade*, como fenômeno cultural que tem suas raízes na velha Europa e que articulou toda uma visão paradigmática do mundo, em que a racionalidade, a confiança na ciência e a tecnologia, o progresso, o cosmopolitismo, etc., terminaram por consolidar determinados modos de vida sociais, pessoais e grupais [...] Os êxitos e os fracassos do mundo contemporâneo, do mundo ocidental, estão relacionados em grande medida com esta modernidade (PÉREZ; RUEDA; MUÑOZ, 2004, p. 60) [grifo dos autores].

A forma de como o mundo se apresenta pode ser interpretada, portanto, de várias maneiras. Dependendo desse olhar interpretativo, a construção para paz pode encontrar obstáculos ou possibilidades para sua concretização.

Emerge a falta de amor como obstáculo à paz: “*Se a pessoa não se sente bem quista, aí que dá o problema, entende. Porque dá essa infelicidade, e essa infelicidade, esse desamor, essa falta de amor é que geram esse montão de problema que tem*” (Urano).

Incluir o amor na análise do processo da paz é humano e realista. Penso que não se pode reduzir a construção da paz a um processo técnico, em que se resolve os conflitos de forma não-violenta e se proporciona a satisfação das necessidades básicas, enfim, a construção da paz não é apenas a soma dos fatores. Amor é o algo a mais e necessário, e é essa capacidade que também diferencia o espírito humano, como diria Scheler (1995), e cita ainda a bondade, o remorso e a bem-aventurança, entre outras. Galtung (2003a) chega a fazer uma metáfora do amor para descrever a paz, descrevendo-o como o milagre de duas pessoas, e aqui eu diria, duas partes, partilhando alegria e sofrimento. E isso significa também que viver paz não é apenas viver a alegria, mas sim, também superação dos momentos difíceis e de crise. Cito também Yus (2002b, p.17) para quem “um compromisso pela não-violência implica que o melhor modo de viver é estabelecer relações autênticas e respeitadas sobre a capacidade humana de amar: atenção e caridade para com os demais, compaixão, amizade e amabilidade”.

Trazer para dentro da escola a discussão sobre a possibilidade da paz ser construída e de que cada um e cada uma podem ser construtores de paz, individual e coletivamente, é imprescindível. Assim, a paz será tirada do abstrato e trazida para o concreto, regionalizada, vivenciada no mundo da vida das pessoas e da escola. Uma vez reconhecidas as condições e os obstáculos para a construção de paz, será possível partir para a ação e concentrar esforços para atingir esse objetivo.

2.5 EDUCAÇÃO PARA A PAZ NA ESCOLA E NA FAMÍLIA

[...] do comércio intersubjetivo com os semelhantes aprendemos significados.

Fernando Savater
[grifo do autor]

O como podem ocorrer vivências de paz na escola gerou dados sobre a educação para paz, o desafio do professor com relação à paz e o papel da escola *versus* o papel da família nesses processos.

O que vem a ser Educação para a Paz? Como pode ser empreendida? Os dados que emergem apontam para múltiplas direções e se diferenciam em condições que fomentam as vivências de paz e outras que diminuem as vivências de violência.

Há, por parte dos entrevistados, o entendimento de que o aprendizado de paz é possível: por meio de um aprendizado da não-violência e através do aprendizado da convivência. Esse é o fundamento para qualquer anseio de Educação para a Paz; acreditar que é possível. Porém, existem também as incertezas sobre como viabilizar uma Educação para a Paz na escola. Surge o questionamento de como educar para a paz na escola e em turmas de alunos.

[...] eu realmente, eu aprendi muita coisa, desde que eu entrei. Que a gente não deveria brigar com os colegas, que era feio, que teria que ter uma união entre as pessoas do colégio, acho que isso traz paz. Eu aprendi a conviver com meus colegas, a conviver com os outros [...]
(Mercúrio)

Mas o que poderia ser feito aqui dentro? [...] Pensando assim, outros meios, na escola, oportunizar essa vivência, mas como [...] Daí como trabalhar isso dentro da escola? Não sei [...] primeiro tu tem que entender ele [o aluno], porque é um trabalho que não é uma coisa que tu pode fazer em grupo, porque dentro de uma turma, às vezes, com quarenta, com trinta, como é que tu vai buscar cada um ali para desenvolver, para eles pensar o que é melhor para eles, acho que isso daí já é difícil (Saturno).

Educar para a paz, na visão de Jares (2002b, p. 12), significa “educar para que as pessoas não sejam indiferentes, especialmente em relação ao sofrimento humano”. É trabalhar o ser humano em três dimensões: ele mesmo, com os outros - o ser humano no meio social - e no meio ambiente. Sendo assim, para esse autor, Educação para a Paz¹⁰¹ é o ponto de encontro de uma educação afetiva, sociopolítica e ambiental.

A indiferença do ser humano põe-se como ponto de partida da educação para paz. Vivências podem provocar rupturas nessa indiferença, dando início a um processo de valoração. O *valor paz*, portanto, poderia ser a quebra da indiferença com relação à mesma. O ato de valorar parte do sujeito, assim como as vivências são próprias de cada um; a valoração não se submete à regras. Qual o papel do educador nesse processo; quando é que uma criança muda? O educador pode despertar o desejo da mudança, mas para isso, ele mesmo precisa estar desperto.

Como trabalhar isso dentro da escola? Uma das formas que o autor sugere é a criação de grupos, “o aprender a conviver” (JARES, 2002b, p. 12). Que educar para paz é construir relações baseadas no respeito como fundamento para uma boa convivência é expresso por Mercúrio que relata ter tido essa vivência na escola. Há, nessa forma de compreensão, uma diferença entre uma turma e um grupo. Uma turma de alunos poderá se transformar num grupo, em que há conflitos e diversidade, mas onde se aprende a resolução não-violenta dos conflitos e o respeito ao outro e à diversidade. A visão de Saturno enfatiza a

¹⁰¹ A Educação para a Paz, segundo Jares (2002b) segue dois eixos: a criação de grupos com o cultivo das relações interpessoais e a resolução positiva dos conflitos.

educação com relação ao aluno individualmente. Mas a Educação para a Paz também pode se valer do fato de que no coletivo podem existir mais do que um construtor de paz – o educador – mas sim, vários ou muitos, os alunos como atores e multiplicadores.

Emerge dos dados o sentimento de coletividade, num desejo por interação entre alunos, professores, pais, enfim, todos que fazem parte da escola e entre escolas: *“Acho que tem que unir mais [...] unir colégios, fazerem teatro, uma coisa educativa que ao mesmo tempo diverte, mas diverte ensinando, explicando, como que é para fazer, como que não é para fazer”* (Vênus).

Conseguir a atenção dos alunos na sala de aula, sem usar da violência, é visto como um desafio por Netuno:

Então, na verdade, aí vem o maior desafio do professor, que tu entra em turma que vem dos mais diversos ambientes, das mais diversas emoções, e eles estão num clima de agitação imenso, e tu tens que conseguir entrar com uma paz interior tão grande que tu consiga fazer eles pararem, sem usar da violência. E aí que é o desafio, porque às vezes têm coisas que te atingem, que te alteram o clima interior teu. Tentar respirar fundo, para conseguir recuperar aquele estado interior para conseguir teu trabalho, desenvolver teu trabalho da maneira ideal.

Conseguir controlar a turma com a finalidade de ensinar não pode ser a única preocupação do professor, comenta Jares (2002b). Para esse autor, educar para a paz é estabelecer relações de respeito e propícias para o desenvolvimento humano entre alunos e professores, o que configura um aprendizado em si. “A não-violência não significa exatamente uma aula tranqüila” é o que diz Yus (2002b, p. 18). Resolver conflitos, portanto, não é apaziguar, mas trabalhar as diferenças na base do diálogo ético.

Saturno aponta uma possibilidade de educar para a paz, que é o colocar-se no lugar do outro.

Ah, para mim 'tá sendo assim uma escola mesmo, sabe, muito, estou aprendendo muito, de ver o outro, de estabelecer, como isso funciona [...] então estou crescendo muito assim de como ver, de respeitar também o outro, de como poder enxergar o que ele tem por trás daquilo ali [...].

Emmanuel Levinas estremeceu as bases do pensamento ocidental sobre a razão ao nos interpelar com a questão da alteridade, o colocar-se no lugar do outro. O outro assume o lugar que lhe pertence, o primeiro, o fundamental, o principal. “O ser humano é majestade” (PIVATTO, 2005c); significa que jamais pode ser renegado a um segundo plano, objetivado. A alteridade é luz guiadora das reflexões levinasianas, e traduz-se “sob o termo *visage*, olhar ou rosto do absolutamente Outro” (SOUZA, 2004b, p. 168). Souza chama atenção para o fato de ‘o rosto’ sugere uma certa materialidade que é superada por Levinas. É o advento da “razão ética”, como o define Souza (2004b); o imperativo que dialoga, que escuta, que é interpelado pelo Outro.

Emerge dos dados que Educação para a Paz não traz resultados imediatos, sendo a construção da paz, através da educação, um processo lento ou gradativo:

Sei que isso, algumas atitudes deles, não é para hoje que vai melhorar [...] mas é uma sementinha que eu plantei hoje, que eu vou ter que estar regando, vou ter que estar adubando sempre devagarinho [...] mas que mais cedo ou mais tarde, o fruto eu vou colher (Plutão).

Tudo, no entanto, relaciona-se com a temporalidade: o processo de educação ao longo de uma vida humana, a educação ou evolução da humanidade ao longo de sua existência. Stein (2003, p. 72) descreve o que caracteriza o ser humano na sua forma específica: “[...] a característica de ele ser capaz de aprendizagem durante a vida inteira...que de geração em geração ele era capaz de crescer em nível e volume de aprendizagem”. O ser humano,

portanto, aprende durante toda vida e o conhecimento se passa de geração em geração, constituindo a cultura¹⁰². Isso também se aplica a construção das culturas de paz.

Penso ser importante ressaltar o fato de toda criança ou jovem ser

[...] sujeito cultural [...] Desde que nascemos somos sujeitos de cultura independente da origem, classe, gênero ou raça. Toda criança chega à escola marcada pela cultura, trazendo o aprendizado de seus significados. No tempo de escola trocamos e ampliamos estes significados (ARROYO, 2002, p. 164).

Novamente abre-se para a possibilidade da Educação para a Paz, através das significações e ressignificações.

Para Netuno, não haver resultados imediatos na educação, constitui-se num desafio para o professor para se manter motivado: *“É muito desafiante tu ver que não tens muito resultado assim imediato, te manter animado, te manter querendo caminhar, tocar esse projeto junto, sabe”*.

A motivação dos professores se renova quando há um retorno positivo por parte dos alunos, como exemplifica Plutão: *“Alguns me procuram e dizem assim, ah, Professora, a Sra. lembra como que eu era em tal série? [...] a gente fica muito feliz quando a gente vê as coisas dando retorno positivo”*. Ao lado da felicidade de vivências gratificantes coexistem sentimentos de derrota e frustração na educação para paz. E juntamente com o sentimento da derrota surge o questionamento do educador, no sentido de que seu trabalho possa não ter sido o suficiente, adequado, para atingir esse aluno.

¹⁰² Numa primeira aproximação do significado de cultura cito: “Em antropologia, cultura significa tudo que o ser humano produz ao construir sua existência: as práticas, as teorias, as instituições, os valores materiais e espirituais” (ARANHA; MARTINS, 2003, p. 25). Considero importante ressaltar o uso do termo *culturas* (no plural), pois como refere Chauí (2003), “os sistemas de proibição e permissão, as instituições sociais, religiosas, políticas, os valores, as crenças, os comportamentos variam de formação social para formação social e podem variar numa mesma sociedade no decorrer do tempo”.

[...] é muito triste assim, muitas vezes, que nem essa semana, a gente abriu o jornal e viu que um ex-aluno nosso levou um tiro [faleceu] [...] Isso dá muita tristeza, porque a gente sabe que não é o primeiro, a gente já perdeu vários outros alunos, em função de crime, de coisas, que acabam se envolvendo, e isso para a gente acaba sendo uma derrota (Plutão).

Porque a gente pensa, puxa vida, esse ser passou pelas nossas mãos e qual foi a contribuição que nós demos para que ele se tornasse um ser humano melhor? Será que aquilo que a gente falou, de que maneira a gente conseguiu atingir esse aluno, será que esses alunos que estão hoje aqui conosco, será que a gente está conseguindo atingi-los de alguma maneira? (Plutão).

Educar para a paz é educar pelo exemplo, refere Urano, com coerência entre discurso e prática:

Agora, na minha opinião, tu não consegue disciplina e tu não consegue cativar ninguém se tu não dá o exemplo. Se tu como professor, como professora, como mãe e como amiga, se eu não dou o exemplo, como é que vou exigir dos outros? Como vou ensinar um jovem a não jogar, não fumar, se eu estou fumando, estou jogando cigarro no chão. Como é que vou ensinar proteger o ambiente, se eu destruo as coisas? Porque, a gente vê muito discurso bonito, mas na prática é de outro jeito, não condiz.

Serrano (2002, p. 118) é uma autora que ressalta a importância do exemplo: “[educar para a paz] exige do educador uma grande coerência entre a forma de educar e de viver. Deste modo, seus comportamentos e suas atitudes adquirem uma relevância particular”. Na escola também se aprende a partir das vivências, sem elas terem sido planejadas ou, em alguns momentos, sem que se esteja consciente de sua existência: é o que configura o currículo oculto (SACRISTÁN, 1998). A vida escolar pode constituir um intenso processo de absorção de aprendizagens por parte dos seus integrantes, o que, por sua vez, se dá em todos os locais e instantes. É como diz Pérez Gomes (2001, p. 281): “[...] não podemos perder de vista que na sala de aula tudo se comunica, tudo fala,

cada parcela, objeto ou atividade está emitindo mensagens que o estudante capta e integra aos seus esquemas de interpretação [...]”.

É o que Guimarães (2003) chama de *acontecencialidade do ato educativo*, sendo os sentidos dados na vivência desse ato, o qual ocorre na educação como um todo e também na educação para paz. Segundo o autor, não há como planejar o resultado do ato educativo, devido à sua complexidade e às tensões implícitas no mesmo. Cito:

Não há um pensamento que se visibiliza no ato educativo, é o próprio ato educativo que produz pensamento, conhecimento e sentidos. O sentido e o conhecimento nascem da interação dos sujeitos da educação, dos confrontos que se estabelecem, das perguntas e respostas que se articulam, da complexidade e tensões da própria relação, da influência do oculto e do não-racional, nos fracassos e percalços do caminho [...] A produção de sentido se dá exatamente na tensão que caracteriza a educação (GUIMARÃES, 2003, p.42).

Com relação à Educação para a Paz e a situações de violência, no dia-a-dia da escola, elas podem ser trabalhadas pedagogicamente de três formas: como conteúdo, como processo e como sentimento. Isso significa que se pode aproveitar todas as ocasiões possíveis para trabalhar de forma não-violenta os conflitos que surgem, pois a não-violência não é apenas um conteúdo, mas uma forma de viver e agir. Outrossim, expressa Yus (2002b) que a violência faz parte da vida dos alunos, e como tal não deve ser ignorada por fazer parte do cotidiano dos mesmos.

Portanto, todas as formas de organização e desenrolar da vida escolar trazem implicitamente valorações de determinados aspectos. E não apenas na vida escolar, mas no mundo da vida das pessoas como um todo há os aspectos

subliminares que podem exercer influência sobre os comportamentos. Cito como exemplo a mídia, onde, muitas vezes, aparece a glorificação da violência¹⁰³.

As estruturas que estão imbricadas no mundo da vida configuram uma cultura, que pode ser de violência. Galtung (1997) indica que é preciso a transformação dessas estruturas; culturas de paz devem substituir culturas de violência através da deslegitimação da violência. O processo de deslegitimação da violência pode incluir “a crítica à produção da violência”, nas palavras de Guimarães (2004, p. 23). Educar para a paz é desfazer a glorificação da violência, comemorando a paz e tornando-a visível. Pode incluir também a criação de referenciais não-violentos no ato educativo, pois os referenciais de paz estão em toda parte, na história e no mundo da vida, e educandos e educadores precisam se despertar para a potencialidade desses referenciais que podem, inclusive, constituir exemplos. Os exemplos podem advir das culturas mais variadas, não apenas da própria cultura. Galtung (2003a) exemplifica com as diferentes culturas religiosas que podem oferecer aprendizagens. É o diálogo inter-religioso que pode unificar as pessoas¹⁰⁴.

Quanto à temática da Educação para a Paz, expressa Plutão que valores e atitudes¹⁰⁵ favoráveis à constituição de uma cultura de paz são promovidos e devem permear todos os atos educativos: “[...] temas [respeito, boa convivência, coleguismo, amizade, entre outros] que vão se enosando, imbricando [...]”.

¹⁰³ Para Galtung (2003a), a cultura da guerra e da violência, enaltecida na mídia, é o maior obstáculo sociopolítico a uma cultura de paz. Ele sugere mais estudos que abordem a relação da violência com a televisão.

¹⁰⁴ Para Levinas (1999), a religião pode anunciar a ligação entre as pessoas; uma ligação que alcança no rosto humano o infinito.

¹⁰⁵ As Nações Unidas, através do *UN.ORG.Cyberschoolbus* (1996-2005), um projeto de ensino e aprendizagem global, diferenciam, na Educação para a Paz, entre habilidades, atitudes e conhecimento. Habilidades podem ser a comunicação, a liderança, resolver problemas e conflitos. Entre as atitudes cito a tolerância, o respeito às diferenças e a solidariedade. Como conhecimento aparecem conteúdos como a paz e a não-violência, o conflito e a guerra, os direitos humanos e as responsabilidades, cuidados com a saúde e o trabalho, entre outros.

Para Mercúrio, importante seria realizar uma inserção para os alunos novos, para que aprendam o que é paz. Para Marte, educar para a paz é promover aprendizagens para que as crianças se ocupem de algo positivo: *“A criança está pronta para aprender, porque às vezes está com a cabeça vazia, pensando bobagem, então ela está ocupando a cabeça com aqueles aprendizados ali, que ela se diverte”*. Vênus pensa que isso poder-ser-ia alcançado através de escola integral: *“De primeira a quarta série, são pequeninos, acho que deveria ter uma escola integral, aulas de informática, aulas de inglês, alguma coisa que ocupasse [...] para as crianças não terem contato com a rua”*.

Aprendizagens como esporte: *“A criança ocupada com esporte, com lazer mais assim, né, tem estudo e tem a física”* (Marte), podem promover vivências de paz. Ensinar brincando, atividades como teatro, técnicas agrícolas, técnicas domésticas são outras sugestões que emergem. Fomentar a espiritualidade é visto como promoção para paz. Cito Netuno para exemplificar: *“Agora, onde que se encontra isso, acho que cada um tem que descobrir, se é na religiosidade, se é no esporte que a pessoa gosta de praticar, mas acho que tem que estar constantemente alimentando isso de alguma maneira.”* Para Vênus, alimentar a espiritualidade pode ser através da bíblia:

As crianças não sabem o que é bíblia, se não tem em casa, não sabem, escutam pela televisão [...] de repente possa ter, mas uma coisa mínima, mas que eu vejo no caderno do meu irmão, não tem, não tem um texto, uma historinha, que eu acho que ia deixar as crianças mais calmas, descontraí-las, e ao mesmo tempo iam aprender coisas sobre a bíblia [...]

Levar a criança para fora da sala de aula e proporcionar outros ambientes educativos é importante na educação para paz. Através dos esportes, da dança, do teatro e de atividades artísticas, assim como do conhecer da literatura, do cinema e da música, os alunos podem aprender atitudes e comportamentos

favoráveis para a constituição de culturas de paz (UNESCO-mainstreaming, 2005). Proporcionar essas vivências está entre as condições para o desenvolvimento de culturas de paz.

Educar para a paz é controle de comportamentos e atitudes e punição, se necessária, como exemplifico com os dizeres de Marte e Vênus a seguir. O controle, para Marte, é empreendido através do diálogo:

Que eu digo para eles? Quando eles chegam com uma coisa diferente em casa, uma caneta, então eu digo, quem é que te deu, donde tu tirou esta caneta? [...] Sim, dialogar, perguntar, saber, ver o procedimento das coisas, eu acho assim. E ver que eles falaram a verdade é muito bom. É, eu gosto muito, bah, eu chego feliz.

Vênus exemplifica: *“[...] foi um erro da criança, pegou, acho que ela tem que devolver, acho vem da escola já a educação de ensinar não pegar o que não te pertence [...] Se não tiver punição, está aí um bandido futuramente.”*

A questão da punição é complexa. Para Imbert (2001), a punição e a pena visam preservar a integridade da regra, a qual foi abalada pela infração, sendo o efeito da pena, moral. O autor analisa a natureza da sanção, e diferencia entre a sanção-repressão e a sanção educativa. Essa diferença fundamenta-se na perspectiva educacional implícita na sanção, a qual pode ser:

[...] ou pura e simples repressão-retribuição estática, ou então, reparação-criação que faz advir algo de novo [...] ao ser aplicada [a sanção-repressão], ela provoca a “vergonha moral” que é, aliás, o efeito desejado; mas, uma vez experimentada, essa vergonha acaba por tornar-se menos sensível [...] Ao ser infligida de novo, a sanção acaba por estigmatizar aquele a quem ela se aplica; designa-o como “delinqüente” ou, ainda, “sujeito de baixo valor moral”, assim, rotulado, categorizada, o delinqüente corre o risco de nunca mais parar de cometer faltas (IMBERT, 2001, p. 111, 123-24).

Também no ato de punir há a inscrição e reinscrição de sentidos, que também pode ser chamada de ato de significação e ressignificação. Educar para

a paz, nesse sentido, é dar espaço à emergência e construção de um sujeito, e requer transgressão por parte do educador, o qual não apenas repete discursos e práticas instituídas, mas age ouvindo o sujeito que aí se apresenta.

Ao mesmo tempo que emerge dos dados a compreensão de que educar para a paz também é punir, outrossim é ressaltado que significa relações baseadas no amor:

Porque se a gente vai analisar tanta, tanta outra coisa, a gente vê cada vez mais que o amor é mais forte que tudo. E é a base, sabe. Pode ver. Pode ir na bíblia, pode ir em qualquer lugar que tu vai, se tu vai até assistir um filme ou ler um livro, assistir uma novela, aonde gira, em volta de que gira a infelicidade das pessoas é na falta de amor, muitas vezes (Urano).

Para Humberto Maturana (2001), pesquisador chileno, é o amor que deve unir os seres humanos, num ambiente de cooperação, não de competição. Afirma que é da negação do amor que vem a maior parte do sofrimento humano. A educação escolar valoriza direta e indiretamente a competição ou a cooperação? Gerhard Danzer (2002), pesquisador em Berlin, faz a pergunta de como se pode ensinar a olhar o mundo com um olhar amoroso? Fica a questão a se refletir; um desafio.

Também Júpiter reforça a importância do exemplo na educação para paz e o relaciona com a família: *“O exemplo, para começar, sai de dentro de casa [...] Se uma mãe não tem respeito, porque que a filha vai ter [...]”*. Para Marte, a Educação para a Paz começa na família: *“[...] para ter mais paz, eu acho que tem que ser educação em casa, porque o que a gente vê as crianças pequenas trazendo exemplos de casa, às vezes, que são ruins [...]”*.

Há uma tensão significativa entre o papel da escola e o papel da família¹⁰⁶, sendo ambos, escola e família, implicados na Educação para a Paz. Emerge uma discussão referente à Educação para a Paz, a respeito do que a escola deve assumir, o papel da família e a estrutura atual da família.

Plutão pensa que a escola tem sua parcela de responsabilidade na educação para paz: "*A gente não pode deixar só com os pais*"; e que os professores, como educadores, têm subsídios para lidarem com as diversas situações que surgem no dia-a-dia da escola:

Só que a gente sabe que nós estudamos mais, nós continuamos estudando, que a gente faz reuniões de estudo, a gente faz o sábado de formação [...] então nós, como professores, como educadores temos que ter claro que a gente tem que fazer a nossa parte, de alguma maneira (Plutão).

Emergem obstáculos para a Educação para a Paz. Para Saturno, o tempo que os alunos passam na escola é curto demais para uma educação que resulte em construção de paz.

A escola, o tempo na escola é muito curto, é curto, imagina se eles estão quatro horas. Não estou dizendo que nessas quatro horas a gente faz tudo que poderia fazer para ter paz, porque não, mas mesmo assim, eu acho que quatro horas é um período muito curto, mesmo se tiver que inserir alguma coisa, tu não ia ver muito, seria, que eles ficam outras vinte horas com outra realidade (Saturno).

No entanto, Netuno expressa que: "*[...] é necessário que as pessoas sejam criativas, que elas tenham serenidade, que elas tenham essa proposta de trabalhar com essa questão [da paz], aproveitando todos os momentos*". E fala da responsabilidade do professor na Educação para a Paz: "*E a gente como professor tentar ser um elo positivo para a vida deles*".

¹⁰⁶ Fernando Savater, em *O Valor de Educar*, faz uma análise detalhada sobre o papel da família na educação.

Aproveitar todos os momentos é educar para paz quando, segundo Yus (2002b, p. 16), se demonstra “no dia-a-dia, na sala de aula e fora dela, uma forma de interagir não-violenta, democrática e respeitosa”.

Saturno questiona-se sobre como a escola pode proporcionar vivências de paz, mas lembra: “*Acho que é uma relação de estabelecer limite*”. Júpiter e Vênus também falam dos limites e colocam a ênfase da educação para paz na família: “*Se tu não bota um limite no teu filho, não é o colégio que vai botar um limite. Para tudo se tem limite*” (Júpiter). Para Vênus é importante

[...] ter uma família que está do teu lado, que te apóia, que ensina, que te explica [...] não é abaixo de laço que se explica. Mas muitas vezes, em certo ponto, o laço não faz mal. Um chinelinho, uma palmada não faz mal. Mas não diário, mas muitas vezes precisa disso aí para poder aprender. Outros talvez não, outros até falando entendem mais rápido. Para aprender, respeitar o espaço um do outro.

“Em que ponto estamos?”¹⁰⁷ interpela-nos Pivatto (2004b, p. 260), descrevendo o desamparo que pais e educadores sentem ao enfrentarem tantas incertezas sobre como educar: estabelecer sanções, fazer concessões ao que se acredita serem valores e princípios, não estabelecer limites, agir conforme a pressão da sociedade ou transgredir? Que rumo tomar?

Segundo os dados, a Educação para a Paz tem de vir de casa, e são os exemplos que marcam. Põe-se outro obstáculo à Educação para a Paz: os maus exemplos.

[...] tem que ter educação desde cedo, porque ele [um aluno] estava se gabando, todo feliz, todo se exibindo, ah, porque minha tia, meus primos são todos bandidos. E ele estava todo feliz da vida, se gabando, são quatro ou cinco sobrinhos, todos bandidos, então comparando com o outro [...] para ter mais paz, eu acho que tem que

¹⁰⁷ Pivatto (2004a) sugere a realização de uma pesquisa sobre o campo onde educação e moral se encontram hoje.

ser educação em casa, porque o que a gente vê as crianças pequenas trazendo exemplos de casa, às vezes, que são ruins [...] (Marte).

A questão das representações valorativas, que emerge na fala de Marte, significa que uma pessoa pode “ter orgulho de ser violenta porque, entre os valores que fazem parte de suas representações de si, o ser dominante, o ser fisicamente forte, o ser destemido são valores centrais” (LA TAILLE, 2002, p. 23).
Como construir educativamente valores em favor da construção de paz?

Emergem mais dois obstáculos para a Educação para a Paz: a falta de diálogo nas famílias e a desestruturação das mesmas.

Há pouco diálogo em nível de família: “[...] faz a coisa errada, não tem conversa, é no pau, a gente sabe que batem [...]” (Plutão). Júpiter também relata que “uns criam de um jeito, outros criam de outro jeito e daí não tem aquele momento de paz, de sentar, de união [...]”.

Com relação à família, emerge um sentido geral dos dados de que as famílias estão, em sua maioria, desestruturadas: “[...] está tudo tão desestruturado, a questão de família [...] São poucas as famílias que a gente sabe que têm aquela estrutura, que os pais sentam, que os pais conversam” (Plutão). Quanto à estrutura familiar, para Urano é importante que haja pessoas de referência na família, seja qual for sua estrutura:

Essa família não precisa, se não tem o pai ou a mãe, mas que tenha alguém que assuma esse papel da família. Alguém onde a criança ou o jovem, ele possa se dirigir para conversar, para ser ouvido, para ter carinho, para ter o calor humano, para ele se sentir amado, ele se sentir bem quisto.

Mesmo com as famílias desestruturadas, Netuno acredita que seja possível achar pessoas de referência na mesma: “[...] tentar ver com eles, qual é o hábito

que eles [os alunos] têm que faz bem. É a vó, é o pai, é a mãe, e tentar motivar que eles busquem criar mais laços com pessoas que façam bem a eles”.

A socialização primária do homem ocorre na família, e a socialização secundária, na escola, no grupo de amigos, no trabalho e em outros locais e momentos (SAVATER, 2000).

A família é vista como uma importante fonte de cultura de paz nas sociedades, mas também pode ser fonte de violência, é o que diz Boulding (1998), explicando o processo de transmissão de conhecimento e de experiências através das famílias numa comunidade. É o que Boulding (1998) denomina de forças escondidas da construção da paz, mas que também podem ser forças escondidas da propagação da violência. É a vivência de padrões os quais, compreendendo-se vivências como experiências que marcam, são repetidos.

Educação para a Paz precisa começar em casa diz Boulding (1990, p. 1) categoricamente: “Toda paz¹⁰⁸ que precisamos no planeta inicia com a criança e seu meio: a casa [lar¹⁰⁹]”. Porém, Educação para a Paz dá se nos mais diversos espaços e tempos: nas casas, nos jardins, nas ruas e nas escolas (BOULDING, 1990).

Educar para a paz é acreditar que o ser humano é capaz de construir paz, de superar obstáculos, de transformar violência, conferindo sentido à vida humana. É acreditar na humanização do homem, na transformação de indivíduo em pessoa, em cidadão, e trabalhar em prol disso como educador, mesmo sofrendo derrotas e sentindo frustração, mas persistindo no ideal. Há algo de

¹⁰⁸ A autora usa o termo *peace-making*.

¹⁰⁹ Para a autora existem vários tipos de lares e famílias, não importando sua estrutura, mas seu empenho na construção da paz. Escreveu um artigo intitulado: ‘A família como uma pequena sociedade’ (1982), em que explica a estrutura complexa do que chama lar familiar.

utópico na Educação para a Paz, um não-lugar ainda, e, ao mesmo tempo, um lugar já.

Na escola, educar para a paz é fazer referências ao lugar onde se vive, ao como se vive e aos problemas locais, mesmo tendo em vista o global. Para Bautista (2004), educar para a paz é construir os conhecimentos num espaço e num tempo vivido determinados.

CONCLUSÃO

Bem-aventurados os que promovem a paz, porque serão chamados filhos de Deus.

Mateus 5, 9

Esta é uma pesquisa qualitativa que pretende ouvir os entrevistados e compreender suas vivências de paz na escola. O que emergiu dos dados, neste caso, do mundo da vida da escola? Apresento a seguir as conclusões da pesquisa, apontando as densidades e os vazios que se mostraram, e finalizo com algumas considerações e sugestões, as quais possam auxiliar na construção de paz, enfocando o campo da Educação para a Paz.

O objetivo foi focar as vivências de paz na escola. Dos dados emergiram também as relações desse problema: as vivências de violência e o papel da família na Educação para a Paz. Notei que os entrevistados se surpreenderam na formulação das perguntas que focalizavam a paz, algumas vezes até tendo dificuldade em responder e precisando de algum tempo, durante as entrevistas, para conceberem mentalmente a paz. Mas, aos poucos, os entrevistados conseguiram expor suas idéias e vivências de paz, e sentiram-se desafiados a

pensarem sobre paz, embora o tema da violência impregnasse fortemente o depoimento de alguns dos entrevistados.

Com relação aos objetivos específicos, vejo-os contemplados. À luz dos dados emergiram cinco dimensões. Os entrevistados expuseram com ricos detalhes as idéias que têm a respeito de paz (*Mas, o que afinal é paz?*); teceram considerações sobre o que significa vivenciar e o que já vivenciaram na escola referente à paz (*Vivências de paz [e de violência] na escola*); ofereceram um retrato do que, na sua óptica, está acontecendo na escola para haver paz (*O que está sendo realizado na escola para haver paz?*); falaram sobre o processo de construção e construtores de paz, sinalizando condições e obstáculos (*Construção de paz: condições e obstáculos*). Emergiram, permeando os dados como um todo, as possibilidades vivenciadas e visualizadas pelos entrevistados referente à Educação para a Paz (*Educação para a Paz na escola e na família*) e os desafios, as dificuldades, alegrias e perspectivas para que a escola proporcione vivências de paz.

Na dimensão *Mas, o que afinal é paz?* analiso os dados que emergiram das concepções de paz, tais como: estado subjetivo; posse, podendo ser transferido de uma pessoa para outra; ausência de conflitos. É a paz como objeto, como estado, configurando paz negativa.

Outrossim, emergiram idéias de paz como: viver bem; felicidade; paz relacionada ao outro; perdão; bem-estar; paz relacionada à justiça social, a condições de vida e condições humanizadoras no trabalho. É a paz como processo, caracterizando paz positiva.

Não há uma idéia única a respeito do que seja paz, pois diversos significados são dados. Ressalto que a paz é desejada de forma unânime por todos os entrevistados.

Na dimensão *Vivências de paz (e violência) na escola* abordo os dados referentes ao fenômeno das vivências na escola, os quais se mostraram de forma polivalente. Emergiram relatos concretos de vivências de paz, e, concomitantemente, de vivências de violência na escola. É reconhecida a importância das vivências, assim como o fato de que a partir das mesmas o sujeito constrói significados e conhecimento. Há a preocupação de que a escola não esteja conseguindo proporcionar vivências de paz, mas há o reconhecimento de que são imprescindíveis.

Evidenciou-se como vivência de paz a resolução não-violenta de conflitos dentro da escola, podendo essa resolução ser uma pacificação ou uma resolução criativa. Há o reconhecimento de que os significados aprendidos, assim como os meios pelas quais as vivências de paz se constituem, podem ser transmitidos até mesmo para fora da escola.

Há o entendimento de que o proporcionar vivências de paz está ligado às condições de infra-estrutura e de segurança da escola.

Há quem compreenda que ir à escola é uma vivência de paz, mas há também quem se pergunte, devido a tanta violência, porque tem que ir à escola. Emergiram fortemente as vivências de violência.

A dimensão *O que está sendo realizado na escola para haver paz?* passa pelo que está sendo realizado, pelo que deveria ser realizado e pelo que não está sendo feito na escola para haver paz.

Como realizações foram apontadas ações que intentam a prevenção da violência direta, assim como atividades as quais, de forma educativa e vivencial possam fomentar a construção de uma cultura de paz.

Entre as ações relatadas como necessárias emergiram aquelas relacionadas a uma maior proteção frente à violência direta, assim como medidas de repressão à violência, mas houve quem considerasse essas medidas inadequadas à instituição de uma cultura de paz na escola. Em contraposição, foi mencionada uma maior focalização da Educação para a Paz, trabalhando pedagogicamente habilidades, atitudes e conteúdo propriamente dito, referentes à paz.

Há quem pense que a escola não esteja fazendo nada para haver paz e nem em prol da repressão à violência. Foram feitos também relatos de tentativas individuais de Educação para a Paz através do diálogo, com um sentimento de frustração, porque não se visualizou mudança. Foi sinalizado que a escola pouco trabalha o tema paz e reconhecida a necessidade de haver a paz como tema transversal em todos os atos educativos, indo além da divisão em disciplinas e da transmissão de conteúdos.

Quem integra a escola? Quem na escola deve fazer algo para haver paz? Emergiu essa questão e a idéia de que todos que fazem parte da mesma são responsáveis pela construção de paz e que é preciso haver mais união entre as pessoas, turmas e colégios.

Como via possível e instrumento para haver paz foi enfatizado o diálogo. Alguns entrevistados perceberam que há pouco diálogo e reivindicam mais; outros pensam que o diálogo não está sendo recíproco e que não há compreensão nas reuniões que a escola faz com os pais; pensa-se que os

professores têm dificuldade em manter um diálogo com os alunos, o qual não esteja estritamente relacionado ao conteúdo da disciplina.

A dimensão *Construção de paz: condições e obstáculos* mostrou que paz é algo imprescindível para os entrevistados e que não pode ser imposta, mas que exige dedicação e esforço. A paz foi relacionada a fatores como criação de empregos e oportunidades de estudo. Sua construção foi considerada pelos entrevistados uma tarefa difícil e uma busca constante, por meio de pequenas ações, geralmente individuais. Foi enfatizada a importância da Educação para a Paz na construção da mesma.

Quanto aos possíveis construtores de paz foi citado o papel de cada um, e ao lado da escola é mencionada a família como co-responsável pela construção de paz. Há um sentimento de impotência por parte das pessoas quanto à ação para a paz, sendo que há quem pense que a responsabilidade do começo da construção de paz é de instâncias superiores.

Como condições necessárias para a construção de paz foram citadas uma vivência mais intensa de valores e de limites, o respeito, uma boa convivência em família, o empoderamento das pessoas, mais esclarecimento sobre drogas e desemprego e, de forma densa, o diálogo.

À construção de paz opõem-se os obstáculos, entre os quais emergiram a sede de poder e dinheiro como causa de violência; fatores relacionados à pessoa como seu estado interior e comportamentos; uma exacerbada centralização no eu; carência de humanidade, igualdade, fraternidade e bem-estar social; a vontade de dominar o outro; as injustiças sociais; drogas e consumo excessivo de álcool; a falta de amor e de diálogo.

Emergiu desta pesquisa, na dimensão *Educação para a Paz na escola e na família* que é possível aprender paz e que a aprendizagem da mesma passa pelo exercício do diálogo. Colocou-se que educar para a paz é aproveitar todos os momentos, mas que para isso é preciso ter a proposta presente de trabalhar com a paz. Foi ressaltada a promoção de vivências de paz, colocar-se no lugar do outro, pressupondo relações baseadas no amor. Também, educar para a paz é colocar limites, tanto em nível de escola como na família. Foi mencionado o controle de comportamentos e a punição. Emergiu com densidade que educar para a paz passa pelo exemplo, tanto na escola como na família.

Segundo os resultados dessa pesquisa, a Educação para a Paz pode ocorrer por meio do aprendizado da não-violência e da convivência, e também pode incluir o fomento à espiritualidade. Pensa-se que educar para a paz possa ser a promoção de aprendizagens que ocupem os educandos de forma construtiva, e que pode se ensinar brincando. Foram citados como meios práticos: escola integral, o aprendizado de técnicas agrícolas e domésticas, esporte, teatro e a leitura da bíblia.

Como obstáculos para a Educação para a Paz foram mencionados as valorações negativas que se opõem à paz, o pouco tempo que os alunos permanecem na escola, a crescente desestruturação das famílias e a falta de diálogo na escola e na família.

Referente aos educadores para a paz foi colocado que o professor exerce um papel fundamental, mas que também é função da família através de pessoas de referência. Na escola, surge o questionamento de como educar para a paz, em se tratando de turmas de alunos, e o fato de não haver resultados imediatos é visto como desafio para o professor manter-se motivado. Porém, retornos positivos por

parte dos alunos incentivam o professor. A Educação para a Paz implica, dessa forma, ao mesmo tempo, sentimentos de derrota e frustração, assim como de felicidade.

Além das relações que estabeleci no capítulo *Das vivências de paz na escola*, ponho em relevo alguns pontos que se destacaram.

Percebo que com relação ao fenômeno paz, a impossibilidade de defini-lo de forma única é que é a sua essência, é constitutiva da mesma. É como diz Levinas (1999, p. 86) quando se refere à fenomenologia: “[...] a não-completude de uma série de sombreamentos da coisa, é uma forma de completude da mesma¹¹⁰”. Penso que não é preciso consenso sobre o conceito de paz, e sim, reconhecer que existe mais do que um conceito. A complexidade do conceito de paz que leva a um imenso campo de investigação é fruto ou manifestação da complexidade da humanidade, de seu pluralismo.

Referente às vivências de paz na escola, não a permeia um propósito ou planejamento articulado para que elas possam acontecer. O potencial de significação e ressignificação das vivências em geral ainda está para ser descoberto na escola de forma mais intensa, para que ele possa ser aproveitado na Educação para a Paz. As vivências acontecem a todo momento no mundo da vida da escola e das pessoas. Vive-se, realiza-se o trabalho de professor ou o papel de aluno, porém o intenso processo de absorção de aprendizagens que ocorre a todo instante é apenas tangenciado e assim também os sentidos que nascem a partir daí.

¹¹⁰ A citação original é: “[...] die Unabgeschlossenheit einer Reihe von Abschattungen des Dinges-, ist eine Weise der Vollendung des Dings”.

Em termos de vivência na escola, paz e violência andam juntas. É possível questionar que tipos de vivência são proporcionados a partir da segurança reforçada na escola. Certamente, há um sentimento maior de proteção por parte dos integrantes da escola, porém, isso, de alguma forma, retro alimenta a violência. E também há um aspecto simbólico ou cultural muito forte nesse ponto.

Com relação ao que está acontecendo na escola para haver paz, não há um trabalho articulado em torno da paz na escola. As ações geralmente são iniciativas individuais, e as noções de como articular grupos e uma rede na escola em prol de uma Educação para a Paz são tênues. As ações são predominantemente pontuais. Quando é analisado o que a escola realiza para proporcionar vivências de paz, emerge densamente o desejo de reprimir e prevenir a violência direta, resultando em paz negativa. O fato de que possa haver alguma forma de violência estrutural sendo reproduzido pela escola, não foi levantado.

Quanto à construção de paz, não há um consenso sobre como atingir paz, mas que é possível construí-la. A paz não é compreendida como ciência, e, conseqüentemente, não se conhece um método para construí-la.

A Educação para a Paz é enfocada através do aprendizado de valores, para favorecer um ambiente de paz, mas é como se apenas tangenciasse a questão socializadora que é a resolução não-violenta de conflitos na escola e fora dela. A paz, como tema transversal, carece de um maior aproveitamento dos atos educativos que ocorrem no mundo da vida da escola.

O papel dos exemplos na educação é de suma importância. Principalmente, se for considerada a linearidade implícita nesse processo. Exemplifico com a resolução não-violenta de conflitos, dando sentido para quem a

vivência. E ao contrário, os conflitos não trabalhados ou abordados de forma violenta resultando em significações de acordo com essa abordagem. A inversão do sentido dado pelas vivências é mais difícil, porém ela acontece; ela não é comum para todos os integrantes de um ato educativo.

Penso ser muito relevante estudar o como se dão as relações de paz no mundo da vida e entre seus atores. Mas é preciso contextualizar o mundo da vida da escola no global e compreender as relações que são estabelecidas. Refiro-me às culturas de paz e violência. Estudos de paz precisam focalizar as culturas e estruturas enraizadas (GALTUNG, 2005), as quais estão no pano de fundo do mundo da vida da escola. Percebo que as vivências constituem elementos constitutivos da construção de culturas de paz.

A educação *deve* despertar a razão. Volto com isso a Eric Weil (1974), para quem a razão é uma faculdade através da qual a violência pode ser elaborada. E a educação, ao meu ver, se sofrer a rotinização do dia-a-dia, em que cada um, educador e educando assumem os papéis, modos e regras pré-estabelecidos, sem darem sentido às vivências, não desperta a razão, mas a ignora, ou talvez conte com ela como algo automático e auto-criativo. Mas a razão não se desperta a si mesma, é despertada na convivência com o outro e no dar sentido às vivências. E isso a todo instante. Então, educar para a paz requer o despertar da razão para poder ressignificar vivências e proporcionar novas vivências.

Muito importante é dizer que na presente pesquisa encontro todos os elementos necessários para a construção de paz e uma Educação para a Paz. Há o ideário de uma paz positiva, do diálogo, da resolução não-violenta de conflitos,

da paz ligada à justiça social e ao desenvolvimento. As idéias não estão presentes para todos os entrevistados, mas na escola como um todo.

É preciso difundir o conhecimento sobre a paz como ciência, a qual apresenta seus métodos, buscando uma transdisciplinaridade que vá ao encontro do paradigma emergente que ainda está em construção.

Percebo que a relação com o outro está objetivada, no sentido de que dificilmente eu ouvia um *nós* dos entrevistados, mas apenas *eles*, os alunos, as turmas, a direção, os professores, as famílias. O homem que já constitui o objeto das ciências humanas, continua objeto na escola e fora dela. O como vemos a ciência, conforme o ensaio no capítulo de metodologia, também se relaciona à escola cartesiana. A segmentação chega às relações.

A noção de coletividade também esbarra nisso, não há palpavelmente a idéia de *nossa escola*, de *nosso mundo da vida*. Pouco se ouve o apelo do outro, como diz Luijpen (1973, p.310):

Na vida cotidiana estou acostumado a desempenhar um papel. Sou médico, cidadão da classe média, professor, juiz, sacerdote, intelectual ou operário. Como juiz, eis-me na presença de delinqüentes; como professor, estou perante o aluno; como médico, trato do doente; como sacerdote, lido com o assistido e o pecador. Mas quem são os delinqüentes, os alunos, os enfermos, os assistidos e os pecadores? São os que me dirigem um apelo! Não escutarei, porém, seu apelo a mim, se me identificar como o papel que me cabe representar, visto que essa identificação equivale a uma preocupação comigo mesmo, fechando-me ao chamado *real* do outro [grifo do autor].

Não se deve absolutizar um aspecto do ser humano, mas sim procurar conhecer o aluno a partir dele mesmo, como um todo.

O diálogo, quando acontece, é muito valorizado pelos dialogantes. É o dizer da palavra e o ouvir do outro que tomam seu lugar. Penso que o diálogo faz

parte essencial da Educação para a Paz, e precisa ser estimulado e exercido como tal.

De maneira prática, vejo como necessária a inclusão da Educação para a Paz¹¹¹, ou de forma ampliada, a educação para a vida, na formação dos professores. Isso se torna necessário para canalizar mais as energias que existem em prol da paz, assim como para congregar metodologicamente aqueles elementos favoráveis à construção de paz que encontrei na escola.

Fazendo, ao final dessa dissertação, uma análise retrospectiva do que foi desenvolver essa pesquisa, vejo como positivo ter lançado luz sobre os dados que emergiram, através do diálogo com o conhecimento que advém da literatura específica, sem haver uma exposição prévia do tipo revisão bibliográfica. Tentei, dessa forma, seguir o que Levinas (1999, p. 84) fala da fenomenologia: “A descrição não recorre a nenhum conceito previamente *escolhido*, supostamente necessário para sua descrição. É nisso que está sua exigência extraordinária [...] ¹¹²” [grifo do autor].

Percebo, por outro lado, que há como aprofundar cada vez mais a compreensão que obtive do mundo da vida da escola, através de mais questionamentos, enfocando especificamente os grupos dentro da escola, fazendo observações, envolvendo a comunidade escolar ativamente na pesquisa. Outrossim, considero importante o retorno à escola, para a retribuição dos resultados da pesquisa.

¹¹¹ Da paz como ciência com seu respectivo método.

¹¹² A referência original é: “Die Beschreibung rekuriert auf keinen im vorhinein *gesonderten*, angeblich für die Beschreibung notwendigen Begriff. Darin besteht ihr aussergewöhnlicher Anspruch [...]” [grifo do autor].

Vejo muitas possibilidades de pesquisa de paz se abrirem, entrelaçando paulatinamente diferentes campos e temáticas.

Para concluir essa pesquisa e servir de inspiração para outras, retomo a questão de como fundar a Educação para a Paz na escola: partindo do mundo da vida da escola, acreditando nas possibilidades do homem como capaz de produzir atos natalinos e de construir a paz, percebendo a paz como ciência com método próprio e ouvindo o apelo do *outro*, para que as vivências na escola possam ser tijolos na construção da paz.

REFERÊNCIAS

ALVES, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 77, p.53-61, maio 1991.

AN AGENDA FOR PEACE. 1992. Disponível em:
<<http://www.un.org/Docs/SG/agpeace.html>> Acesso em 17-08-2005.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando**: introdução à filosofia. 3. ed. revista. São Paulo: Moderna, 2003.

ARDUINI, Juvenal. **Antropologia**: ousar para reinventar a humanidade. São Paulo: Paulus, 2002.

ARENDT, Hannah. **Macht und Gewalt**. 3. Aufl. München: R. Piper & Co., 1975.

_____. **A condição humana**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre**: imagens e auto-imagens. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BÁRCENA, Fernando; MÈLICH, Joan-Carlos. **La educación como acontecimiento ético**: natalidad, narración y hospitalidad. Barcelona: Paidós, 2000.

BAUTISTA, Francisco J. Propuesta de una Epistemología Antropológica para la Paz. **Convergencia**, Granada, n. 34, p. 21-54, enero-abr. 2004.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulinas, 1985.

BLOCH, Ernst. Widerstand und Friede. In: _____. **Politische Messungen, Pestzeit, Vormärz**. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1977. p. 433-45.

BOBBIO, Norberto. **O problema da guerra e as vias da paz**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 2003.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

_____. **Ética e Moral:** a busca dos fundamentos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

BOULDING, Elise. **Peace Movements, Peace Research and the Peace Process.** 1º abr. 1980. Disponível em: http://www.transcend.org/t_database/printarticle.php?ida=242 Acesso em 27 ago. 2005.

_____. **Concentrating on Essence.** 29 ago. 1990. Disponível em: http://www.transcend.org/t_database/printarticle.php?ida=190 Acesso em 27 ago. 2005.

_____. **Peace Culture:** the Problem of Managing Human Difference. 22 dez. 1998. Disponível em: http://www.transcend.org/t_database/printarticle.php?ida=189 Acesso em: 27 ago. 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Propostas pedagógicas para culturas de vocação da paz: algumas idéias desde a América Latina. In: _____. **Em campo aberto.** São Paulo: Cortez, 1995. p. 37-58.

BRANDT-JACOBSEN, Kai Frithjof. **Peace Studies, Peace Movements, Peace Práxis:** contributions to a dialogue and working to build peace. 21 nov. 2004. Disponível em: http://www.transcend.org/t_database/printarticle.php?ida=505 Acesso em: 29 ago. 2005.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia.** 13. ed. São Paulo: Ática, 2003.

DANZER, Gerhard. Anthropologische Aspekte der Sorge und Fürsorge. **Jahrbuch für PatientInnen-Orientierte MedizinerInnen-Ausbildung,** Berlin, 27 jun. 2002. Disponível em: <<http://www.anamnesegruppen.de>>. Acesso em: 20 jan. 2004.

DEMO, Pedro. **Conhecimento moderno:** sobre ética e intervenção do conhecimento. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. **Saber pensar.** 3. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002. (Guia da escola cidadã; v. 6.)

DERRIDA, Jacques. **Eine gewisse unmögliche Möglichkeit, vom Ereignis zu sprechen.** Berlin: Merve Verlag, 2003.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.** São Paulo: Nova Fronteira, 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando:** conversas sobre educação e mudança social. Organizado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters. Tradução de Vera Lúcia Mello Josceline. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FROMM, Erich. **Anatomie der menschlichen Destruktivität**. Hamburg: Rowohlt, 1979.

_____. **Ter ou ser?** 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1980.

_____. **A sobrevivência da humanidade**. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1981.

GADAMER, Hans-Georg. **Hermeneutik: Wahrheit und Methode**. 1. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 6.Aufl. Tübingen: Mohr, 1990. Bd. 1.

_____. Im Alter wacht die Kindheit auf. **Revista Zeitpunkte**, Hamburg, n. 1, p.16-20, 1996. Entrevista concedida a Bernhard Borgeest.

GALTUNG, Johan. **Strukturelle Gewalt**. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung. Übersetzt von Hedda Wagner. Hamburg: Rowohlt, 1978.

_____. **The coming One Hundred Years of Peacemaking**. 30 Aug. 1993. Disponível em: http://www.transcend.org/t_database/printarticle.php?ida=128 Acesso em: 27-08-2005.

_____. **Menschenrechte** - anders gesehen. Übers. von Georg Günther. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997.

_____. **What is a culture of peace and what are the obstacles?** 2 Mar. 2003a. Disponível em: http://www.transcend.org/t_database/printarticle.php?ida=68 Acesso em: 27-06-2005.

_____. **Cultural Peace: Some Characteristics**. 12 Oct. 2003b. Disponível em: http://www.transcend.org/t_database/printarticle.php?ida=121 Acesso em: 27-08-2005.

_____. **Cities for People, Cities for Peace, Cities for the Future**. 20. Oct. 2003c. Disponível em: http://www.transcend.org/t_database/printarticle.php?ida=138 Acesso em: 27-08-2005.

_____. **Meeting Basic Needs: Peace and Development**. 19. Nov. 2003d. Disponível em: http://www.transcend.org/t_database/printarticle.php?ida=146 Acesso em: 27-06-2005.

_____. **O caminho é a meta: Gandhi hoje**. Trad. Humberto Mariotti. São Paulo: Palas Athena, 2003e.

_____. **Peace Studies: A Ten Points Primer**. 4 Mar. 2005. Disponível em: http://www.transcend.org/t_database/printarticle.php?ida=536 Acesso em: 27-08-2005.

GANDHI, Mahatma. **Princípios de vida de Mahatma Gandhi**. Organização de Henri Stern; tradução de Luca Albuquerque. Rio de Janeiro: Record: Nova Era, 2003.

GERHARDT, Maria Luiza. **Educação para a paz na educação em saúde: testemunhos de professor enfermeiro da área da saúde da criança e do adolescente**. Porto Alegre: PUCRS, 2005. Tese de doutorado (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2005.

GIORGI, Amedeo. **Psicologia com ciência humana: uma abordagem de base fenomenológica**. Traduzido por Rita S. Schwartzman. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

_____. **Phenomenological and Psychological Research**. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press, 1985.

_____. The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. **Journal of Phenomenological Psychology**, 28, n. 2, p. 235-260, 1997.

_____. Método psicológico fenomenológico: alguns tópicos teóricos e práticos. Traduzido por Vera Maria Moreira Kude. **Educação**, Porto Alegre, v. 24, n.43, p.133-150, 2001.

GRÜN, Anselm. **O livro da arte de viver**. Tradução de Edgar Orth. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Cidadãos do presente: crianças e jovens na luta pela paz**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

_____. **A educação para a paz na crise da metafísica: sentidos, tensões e dilemas**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese de doutorado (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

_____. **Um novo mundo é possível: Dez boas razões para educar para a paz, praticar a tolerância, promover o diálogo inter-religioso, ser solidário, promover os direitos humanos**. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

GUITTON, Jean. **Dialogues avec Paul VI**. Paris: Fayard, 1967.

HABERMAS, Jürgen. **Zwischen Naturalismus und Religion: Philosophische Aufsätze**. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2005.

HUSSERL, Edmund. **Die Krisis der europäischen Wissenschaft und die transzendente Phänomenologie**. Haag: Martinus Nijhoff, 1962.

_____. **Philosophie als strenge Wissenschaft**. Frankfurt am Main: Vittorio Klostermann, 1965.

_____. **Die Idee der Phänomenologie.** Fünf Vorlesungen. Haag: Martinus Nijhoff, 1973.

_____. **Logische Untersuchungen.** Bd. II, Untersuchungen zur Phänomenologie und Theorie der Erkenntnis. Teil II. Text nach Husserliana XIX/2. Hamburg: Meiner, 1992.

IMBERT, Francis. **A questão da ética no campo educativo.** Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. **Dicionário Básico de Filosofia.** 3.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JARES, Xesús R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática.** Traduzido por Fátima Murad. 2.ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2002a.

_____. A cidadania democrática. **Pátio**, ano VI, n.21, p. 11-13, maio/jul. 2002b.

_____. **Educar para a verdade e para a esperança:** em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2005.

KANT, Immanuel. **Zum ewigen Frieden.** Königsberg: Friedrich Nicolovius, 1795. Disponível em: <http://www.philosophiebuch.de/ewfried.htm> Acesso em: 06 abr. 2004.

LA TAILLE, Yves de. Dimensões psicológicas da violência. **Pátio**, ano VI, n.21, p. 19-23, maio/jul.2002.

LEVINAS, Emmanuel. **Descobrimos a existência com Husserl e Heidegger.** Lisboa: Instituto Piaget, 1967.

_____. **Totalidade e infinito.** Tradução de J. P. Ribeiro. Lisboa: Edições 70, 1991.

_____. **Die Spur des Anderen:** Untersuchungen zur Phänomenologie und Sozialphilosophie. Übers., hrsg. und eingeleitet von Wolfgang Nikolaus Krewani. Freiburg (Breisgau); München: Alber, 1999.

LINCOLN, Yvonne S., GUBA, Egon G. **Naturalistic Inquiry.** Newbury Park: Sage, 1985.

LUIJPEN, Wilhelmus Antonius Maria. **Introdução à Fenomenologia Existencial.** Tradução de Carlos Lopes de Mattos. São Paulo: EPU, 1973.

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

MATURANA, Humberto. Magro, Cristina; Graciano, Miriam; Vaz, Nelson (orgs.). **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

MEAD, Margaret. **La antropologia y el mundo contemporaneo**. Traduzido por Alfredo Llanos. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte, 1971.

MONTESSORI, Maria. **A educação e a paz**. Tradução de Sônia Maria Alvarenga Braga. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

MORIN, Edgar; KERN, Anne-Brigitte. **Terra-Pátria**. Trad. por Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2003.

PÉREZ, María J. C.; RUEDA, Beatriz M.; MUÑOZ, Francisco A. Diálogos e Investigaciones Trans Culturales y Disciplinarias. **Convergencia**, Granada, n. 34, p. 55-80, enero-abr. 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Trad. Por Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

PIVATTO, Pergentino Stefano. **Pode haver educação sem ética?** Porto Alegre, PUCRS, Programa de Pós-Graduação em Educação, Seminário Avançado em Educação, 25 ago. 2004 a 01 dez. 2004a. Registro de informações verbais.

_____(org.). **Ética: crise e perspectiva**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b.

_____. **A fundamentação ética do agir humano III**. Fenomenologia da intenção: significação e sentido em Husserl. Porto Alegre, PUCRS, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 07. mar. a 07. jul. 2005a. Registro de informações verbais em seminário.

_____. **Antropologia filosófica**. Porto Alegre, PUCRS, Graduação em Filosofia, 02. ago. a dez. 2005b. Registro de informações verbais em aula.

_____. **A fundamentação ética do agir humano II**. Guerra e paz: [Kant](#), [Weil](#), [Levinas](#). Porto Alegre, PUCRS, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, 11. ago. a dez. 2005c. Registro de informações verbais em seminário.

PRIMEIRO CONGRESSO MUNDIAL DA TRANSDISCIPLINARIDADE, 1º, 1994, Convento de Arrábida, Portugal, **Carta de la Transdisciplinarietà**. Arrábida, Portugal: 1994. Disponível em: <<http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>> Acesso em: 23 out. 2005.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. Traduzido por Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. por Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. Traduzido por Monica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SCHELER, Max. Der positive Wert des Friedens und die Abweisung der fünf Gründe für den Wert des Krieges. In:_____. **Schriften aus dem Nachlass**. Bonn: Bouvier, 1990. Band IV. p. 83-90.

_____. **Späte Schriften**. 2. ed. rev. Bonn: Bouvier, 1995.

SENGE, Peter et al. **Escolas que aprendem**: um guia da Quinta Disciplina para educadores, pais e todos que se interessam pela educação. Trad. Por Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SERRANO, Gloria Pérez. **Educação em Valores**: como educar para a democracia. Traduzido por Fátima Murad. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SOUZA, Luciana Karine de. É possível uma psicologia para a paz? Apresentando a *Peace Psychology*. **Psico**, Porto Alegre, v. 34, n.1, p.39-56, jan./jun. 2003.

SOUZA, Ricardo Timm de. Ästhetik des Friedens. Dasein als *Mitsein* – Ein Dialog mit Franz Rosenzweig, oder: Was kann Denken noch heissen? **VERITAS**, Porto Alegre, v. 50, n. 2, p. 401-6, jun. 2004a.

_____. **Razões plurais**: itinerários da racionalidade no século XX: Adorno, Bergson, Derrida, Levinas, Rosenzweig. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004b.

STEIN, Ernildo. Mundo da vida: problema epistemológico ou questão histórica. **VERITAS**, Porto Alegre, v.42, n.1, p. 5-11, mar. 1997.

_____. **Nas proximidades da antropologia**: ensaios e conferências filosóficas. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

_____. **Mundo vivido**: das vicissitudes e dos usos de um conceito da fenomenologia. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques**. Newbury Park, London, New Delhi: Sage, 1990.

UN.ORG.CYBERSCHOOLBUS. **Peace Education**. Disponível em: <<http://www.un.org/cyberschoolbus/peace/content.htm>> Acesso em 27-08-2005.

UNESCO-mainstreaming: the culture of peace. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001263/126398e.pdf>> Acesso em 30-08-2005.

UNESCO. **Medium-Term Strategy 1996-2001**. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001025/102501e.pdf>> Acesso em 06-10-2005.

WEIL, Eric. **Logique de la philosophie**. Paris: J. Vrin, 1974.

WHO. **About WHO**. Disponível em: <<http://www.who.int/about/en/>> Acesso em 12-09-2005.

YUS, Rafael. **Educação integral**: uma educação holística para o século XXI. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002a.

_____. Educação integral e valores de não-violência. **Pátio**, ano VI, n.21, p. 15-8, maio/jul. 2002b.

ZACCAÏ-REYNERS, Nathalie. **Le monde de la vie**. Paris: Les Éditions du Cerf, 1995.

ZAGAL, Héctor Arreguín; MONTELONGO, José Galindo. **Ethik für junge Menschen**. Übersetzt von Bernd Goebel. Stuttgart: Reclam, 2000.

APÊNDICE

Entrevista com Mercúrio

A: Hoje é dia de maio de 2005, cinco horas da tarde, está chovendo muito, estamos aqui com Mercúrio. Quantos anos tu tens?

M: 19

A: 19. E em que série tu estás estudando?

M: Segundo ano do segundo grau.

A: No EJA

M: Isso

A: À noite?

M: À noite.

A: Há quanto tempo tu estudas aqui nesta escola?

M: Vai fazer um ano em agosto.

A: Um ano agora em agosto. E tu moras aqui por perto?

M: Sim, na X.

A: Que é um pouco mais adiante.

M: Mais adiante.

A: Tu tens filhos, não é? Dois?

M: Duas meninas. Uma de três e uma de dois, de um ano e nove meses.

A: Maravilha, que bom. A primeira coisa que eu queria te perguntar. O que é paz para ti?

M: É aonde as pessoas vivem bem, tem uma felicidade, sem briga, sem discussão. Acho que para mim paz é isso. Estando de bem com as pessoas, perdoar as pessoas também, acho que paz é isso...com os amigos, com os colegas.

A: Tem ou já teve alguma vivência aqui na escola, de paz?

M: Sim, a gente tem paz no momento em que vem estudar. Além do mais, a gente está aprendendo, as pessoas são muito legais com a gente, eles conversam com a gente. Uma professora de X, ela conversa assuntos tri legais com a gente, acho que é uma segurança para a gente, sei lá, um clima de paz que a gente tem com os colegas, os professores. A gente tem paz

A: Aqui na escola?

M: Sim

A: Quais os assuntos assim que tu achas bacana, que tu falaste assim, que ela conversa uns assuntos que tu

M: Sobre família, sobre a educação que a gente deve dar para os filhos, como é que é o relacionamento das famílias de hoje em dia, dos séculos passados, que era, o que mudou, sabe

A: Bem prático?

M: Sim

A: Sobre a vida?

M: É de agora, como é que as coisas funcionam agora. Como é que a gente educa os filhos. Como é que os filhos eram educados antigamente, e as mudanças que acontecem.

A: Acho isso um privilégio, uma professora assim, porque eu não tive

M: É, aprendi muita coisa, sabe, até em relação à minha filha já mudei alguma coisa, que é importante às vezes, quando a gente não sabe tudo. Realmente gostei.

A: O que está sendo feito na escola para ter paz, para haver paz?

M: Ah, eu acho que o respeito entre os colegas, os professores, isso daí tem que ter sempre. Quando tiver um aluno que retruca o professor, já não é de paz, atrapalha os alunos e já não se tem paz, né

A: Atrapalha os outros?

M: É, fica um clima meio chato assim, não é, então já não dá para dizer que tem paz, mas tendo uma boa educação, os professores, os alunos, eu acredito que daí se tem paz.

A: O que a escola pode fazer para ter paz?

A: O que seria necessário, que a escola poderia fazer. Por exemplo, tu falaste do respeito, o que a escola pode fazer?

M: Acho que a escola pode conversar com os alunos

A: Os professores, tu diz?

M: É, isso, conversar mais com os alunos, sobre o que é a paz, que a gente precisa da paz, é importante, eu acho que isso ajuda mais. Geralmente para as pessoas que estão entrando crianças, que as crianças que estão entrando, elas não sabem muito bem, explicando, os professores explicando, eu acho que se adquire mais paz, tem, não é, até a união dentro de casa também, se aprende na escola. Isso é muito bom.

A: Tu achas que as crianças aprendem isso mais na escola?

M: Eu acho, né, eu acho, mais na escola, porque geralmente quando elas entram, ah, tem crianças que brigam, eu realmente, eu aprendi muita coisa, desde que eu entrei. Que a gente não deveria brigar com os colegas, que era feio, que tinha, que teria que ter uma união entre as pessoas do colégio, acho que isso traz paz. A gente realmente aprende a ter uma união dentro do colégio. Eu aprendi a conviver com meus colegas, a conviver com os outros, que realmente no meu serviço, né

A: Tu fala do teu trabalho? Tu levas daqui para lá?

M: É. A gente aprende que tem uma amizade aqui, eu tenho uma amizade com as minhas colegas. Ah, tu não sabe isso, Fulana, eu te ensino. Mesma coisa no serviço. Tu não tem isso, ah, eu te empresto. Acho que isso cria um clima bom, trazendo paz para gente. Uma união de briga assim, não dá futuro nenhum para gente.

A: Tu achas que teus colegas também estão aprendendo?

M: Sim. Tem aqueles alunos que faltam bastante, mas tem uma freqüência de um monte de alunos que estão realmente para aprender.

A: No geral, tanto tu, como tua família, amigos, a escola, a cidade, o que pode ser feito para haver paz? O que é necessário para a escola proporcionar vivências de paz no meio escolar?

M: Falar mais sobre as drogas, o que leva as pessoas a isso, falar mais sobre desemprego

A: Falar onde, Mercúrio, na TV, por exemplo?

M: É, na televisão, as escolas também, explicar mais que as crianças não devem se enfiar nas drogas, uma coisa ruim, eu acho que isso daí melhoraria muito,

principalmente das drogas, que não traz futuro para ninguém. E é muito triste, também. Eu acho que

A: Tu achas que ainda se pode falar mais na escola?

M: Pode

A: Tu achas que ainda é pouco?

M: Ainda é pouco. Eu acho que melhoraria mais. Que eu tenho um irmão que estuda aqui, e eu acho que ele teria que aprender mais, que muitas vezes as famílias não explicam. As famílias de antigamente não explicam para as crianças do que se trata isso. Então o mundo fica todo bagunçado como se diz, muitas pessoas saem do caminho para seguir outro caminho, aí vêm brigas, vêm mortes, que acontece muitas pessoas morrendo por causa disso. Eu acho que deve se falar mais sobre isso. Para existir mais paz.

A: O que tu poderia fazer?

M: O que geralmente eu faço, eu converso com as pessoas, geralmente quando vejo uma pessoa que está numa situação que não é aquela ali para aquela pessoa, eu geralmente converso, como meu irmão. Conversei com ele, não é assim para esse lado, tu tem que fazer, tem que ir para o outro. E a escola, não pegar e matar aula para sair

A: Que nem ele fez quando ele ficou jogando?

A: Tu conversou com ele depois disso?

M: Eu, meus pais conversaram com ele também, que ele não era para fazer isso. Não é um caminho bom para ele, que ele vai trazer, se ele fizer isso, ele vai trazer a desunião para dentro de casa, e a família começa a brigar por causa disso, daí não se tem mais paz, né, se torna tudo difícil. Eu, geralmente o que posso falar, não te fia nisso, que isso aí não é, como se diz, bom para tua vida. Isso vai atrasar tudo, os estudos, um bom emprego que tu pode ter. Geralmente, tu deixa muitas pessoas que a gente vê pela rua, deixam de estudar para andar nas esquinas, ou bebendo, ou fumando, se tem né, não é uma paz, nem para nós, nós não sentimos paz, quando a gente sai na rua. A gente tem medo.

A: Nós, que não estamos bebendo e

M: Sim, nós temos medo, teria se falar mais nisso. Acredito que ajudaria talvez mais. Daria um mundo com mais paz.

A: Alguma idéia assim, alguma coisa que tu gostaria de falar ou perguntar ou qualquer coisa, sobre isso?

A: Obrigada.

Fim da entrevista.