

organizadores

Andréia Gaspar Soltoski

Susana Maria Bartmeyer

Nei Alberto Salles Filho

ESTUDOS
PARA A PAZ,
CULTURA
DE PAZ *e*
EDUCAÇÃO
PARA A PAZ

reflexões, cenários e caminhos

Texto e Contexto

EDITORA

organizadores

Andréia Gaspar Soltoski

Susana Maria Bartmeyer

Nei Alberto Salles Filho

ESTUDOS
PARA A PAZ
CULTURA
DE PAZ *e*
EDUCAÇÃO
PARA A PAZ

reflexões, cenários e caminhos

Texto e Contexto

EDITORA

CONSELHO EDITORIAL:

Dr^a. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (UNICENTRO)

Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Dr^a. Silvana Oliveira (UEPG)

Doutorando Anderson Pedro Laurindo (UTFPR)

Dr^a. Marly Catarina Soares (UEPG)

Dr^a. Naira de Almeida Nascimento (UTFPR)

Dr^a Letícia Fraga (UEPG)

Dr^a. Anna Stegh Camati (UNIANDRADE)

Dr. Evanir Pavloski (UEPG)

Dr^a. Eunice de Moraes (UEPG)

Dr^a. Joice Beatriz da Costa (UFFS)

Dr^a. Luana Teixeira Porto (URI)

Dr. César Augusto Queirós (UFAM)

Dr. Valdir Prigol (UFFS)

Dr^a. Clarisse Ismério (URCAMP)

Dr. Nei Alberto Salles Filho (UEPG)

Dr^a Ana Flávia Braun Vieira (UEPG)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (UTFPR)

Ms. Álvaro Daniel Costa (UNIOESTE)

Copyright © 2024 by Andréia Gaspar Soltoski; Susana Maria Bartmeyer;
Nei Alberto Salles filho.
Todos os direitos reservados aos organizadores.

Capa, Projeto gráfico e diagramação: Equipe Texto e Contexto
Revisão final de edição: Karla Roberta Neumann

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Estudos para a paz, cultura de paz e educação para
a paz [livro eletrônico] : reflexões, cenários
e caminhos / organizadores Andréia Gaspar
Soltoski, Susana Maria Bartmeyer, Nei Alberto
Salles Filho. -- Ponta Grossa, PR :
Texto e Contexto Editora, 2024.
PDF

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-6080-060-1

1. Ciências sociais 2. Cultura de paz 3. Violência
- Aspectos sociais I. Soltoski, Andréia Gaspar.
II. Bartmeyer, Susana Maria. III. Filho, Nei Alberto
Salles.

24-245018

CDD-370.115

índices para catálogo sistemático:

1. Cultura de paz : Educação 370.115

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

TEXTO E CONTEXTO EDITORA
www.textoecontextoeditora.com.br
contato@textoecontexto.com.br
Tel. (42) 98883-4226

SUMÁRIO

Apresentação	7
Capítulo 1	9
Reunindo reflexões sobre a paz: da unidade na diversidade e na complexidade das pessoas, da sociedade e da vida	
<i>Nei Alberto Salles Filho</i>	
Capítulo 2	31
Sulear e decolonizar: novos horizontes para cultura de paz decolonizada	
<i>Andréia Gaspar Soltoski</i>	
Capítulo 3	49
Educomunicação e paz: um convite para novas abordagens	
<i>Susana Maria Bartmeyer</i>	
Capítulo 4	65
Um paradigma de cultura de paz no Brasil: olhares a partir do nascedouro e desenvolvimento de sua democracia	
<i>Daniele Cristina Babniuk Mendes</i>	
Capítulo 5	79
O potencial de ressignificação do conflito mediado	
<i>Melissa Andréa Smaniotto</i>	
Capítulo 6	99
Alguém nos roubou o futuro?	
<i>Renata Luciane Polsaque Young Blood</i>	
Capítulo 7	123
Meio ambiente e cultura de paz: em busca da (des)conectividade perdida!	
<i>Rafael Gustavo Cavichiolo</i>	
Capítulo 8	143
Paulo freire e formação de professores em educação para a paz: questões, reflexões e possibilidades	
<i>Virgínia Ostroski Salles</i>	

Capítulo 9	157
Aproximações da teoria das representações sociais no campo da educação para a paz	
<i>André Felipe Costa Santos e Clarilza Prado de Sousa</i>	
Capítulo 10	177
Design holístico sistêmico da paz: a organização da paz em tempos de policrise	
<i>Flavio Mesquita da Silva</i>	
Capítulo 11	193
Eventos climáticos extremos: dignidade humana e cultura de paz	
<i>Lúcio Jorge Hammes</i>	
Capítulo 12	209
O ecofeminismo decolonial: perspectiva para uma educação decolonizada e para a construção da paz	
<i>Cintia Daiane da Silva</i>	
Capítulo 13	229
Os quatro pilares da educação e o ensino religioso: Olhares para a promoção de ações em prol da cultura de paz no ambiente escolar	
<i>Patrícia Machado Pereira Giardini</i>	
Capítulo 14	247
Libertação pelo saber: améfrica ladina, superação de conflitos e a pedagogia de paulo freire na construção da paz.	
<i>Leiny Gomes da Silva Leite</i>	
Capítulo 15	265
Gestão democrática na escola: desafios e possibilidades para construção de uma cultura de paz	
<i>Samuel de Jesus Pereira</i>	
Capítulo 16	281
Educação para a cultura de paz: caminhos formativos	
<i>Miriam Lúcia Herrera Masotti Dusi e Marcela Pinheiro Camilo de Oliveira</i>	
Sobre os autores	303

Apresentação

Os Estudos para a Paz, como área de conhecimento, avançam a cada ano no Brasil. A fragilidade conceitual, os discursos ingênuos e as críticas vazias já ficaram para trás. Ignorar o campo de estudos sobre a paz, na atualidade, é desconhecer o próprio desenvolvimento das ciências humanas e sociais da contemporaneidade diante das respostas limitadas às violências e conflitos que crescem em toda a sociedade.

Ao compreender a violência em perspectiva: direta, estrutural e cultural, podemos interpretar, com maior adequação, questões que envolvem as pessoas, as estruturas e as representações. Em grande medida as relações humanas estão condicionadas às estruturas da sociedade e estas, por sua vez, relacionadas às dimensões culturais de fundo nas diferentes sociedades. Dito isso, é possível analisar muitos elementos constituintes de uma cultura de violência ou de uma cultura de paz.

Ao redor destas questões foi delineada a presente obra onde as autoras e autores apresentam inúmeras reflexões, análises e propostas acerca dos conhecimentos relativos às violências, conflitos e paz. Como objetivo central está a contribuição com os Estudos para a Paz, a Cultura de Paz e a Educação para a Paz considerando suas fortes relações com os direitos humanos, meio ambiente, educação, conflitos entre outros campos. Como dimensões teóricas destacam-se: estudos decoloniais, perspectiva sistêmica, abordagem da complexidade, pensamento freiriano, teoria das representações sociais entre outras.

Importa destacar a reunião de pesquisadores do campo dos Estudos para a Paz de várias regiões do país e, ao mesmo tempo, considerar a participação efetiva de vários pesquisadores reunidos em torno do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade da Universidade Estadual de Ponta Grossa (GPPAZ/UEPG). Por sua vez o GPPAZ tem interface com

o Núcleo de Educação para a Paz (NEP/UEPG), o Núcleo de Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (NDH/PPGCSA/UEPG) e com a pesquisa institucional Direitos Humanos, Cultura de Paz e Desenvolvimento Sustentável: análise de documentos internacionais à luz das Ciências Sociais.

Por fim, todos estes elementos trazem uma obra com ótima fundamentação e, ao mesmo tempo, crítica, criativa e plural que merece ser explorada!

Andreia, Susana e Nei Alberto

Capítulo 1

Reunindo reflexões sobre a paz: da unidade na diversidade e na complexidade das pessoas, da sociedade e da vida

Nei Alberto Salles Filho

Introdução

A pesquisa científica possui vários caminhos em relação às abordagens, epistemologias, metodologias e técnicas entre outros elementos. A partir dela pode-se debater sobre a ciência, o conhecimento, a forma de interpretação, mas, por outro lado, não é nada razoável afirmar que ela é neutra, em especial nas Ciências Humanas e Ciências Sociais. Conforme a provocação de Freire (2012):

Que é mesmo a minha neutralidade senão a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele. Como posso ser neutro diante da situação, não importa qual seja ela, em que o corpo das mulheres e dos homens vira puro objeto de espoliação e de descaso? (Paulo Freire, 2012, p. 76).

Para além dos corpos das mulheres e homens também estão todas as pessoas em quaisquer situações de vulnerabilidade e alvo das variadas violências! Estas duras palavras seriam adequadas ao iniciar um artigo que tratará sobre a paz? Para evitar a neutralidade e a hipocrisia diante da relação entre violência e paz, sim! Já se vão muitas décadas de Estudos para a Paz (EPP) no mundo. Já são algumas décadas dos EPP na América Latina e Caribe, incluindo nosso país. Ao longo desse tempo aspectos conceituais foram ocupando as reflexões e discussões acadêmicas sobre este tema central para a preservação da vida e do planeta.

Aos poucos os clichês como “ter paz interior”, “ter Deus no coração” e lembrar das “pombinhas brancas” como símbolos típicos da paz passam a ser tensionados em seus limites reais na prevenção das violências entre as pessoas e na sociedade em geral. Igualmente, a ideia da “paz como ausência de guerra” não explica mais como tantos países que não estão em guerras declaradas sofrem com tanta violência interna. Do mesmo modo, a própria perspectiva da “paz como futuro da humanidade” esbarra na indefinição do futuro sustentável do planeta diante dos problemas climáticos quase irreversíveis.

Tanto na dimensão individual, com os problemas referentes à saúde mental das populações, o ódio pelo outro, a raiva transformada nas diversas violências cotidianas quanto nas questões de desigualdades e injustiças sociais que também impactam as vidas, as comunidades e as cidades é possível notar que a ideia de Cultura de Paz é muito mais percebida através do seu oposto, a cultura de violência. Ao considerar os graves problemas ambientais e as guerras violentas em curso pelo mundo, o cenário fica ainda mais desafiador para supor a construção de uma Cultura de Paz.

A partir destes apontamentos pretende-se ampliar as ideias pertinentes aos estudos da paz com o objetivo de situar as opções realizadas na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) na atuação com ensino, pesquisa e extensão voltados aos Estudos para a Paz (EPP), Cultura de Paz e Educação para a Paz. A intenção é ponderar acerca da necessidade de compreender mais sobre a paz para aprender a construir paz concreta entre pessoas, grupos, sociedade e, ainda, considerar a sustentabilidade da vida e do planeta.

O foco é explorar alguns fundamentos construídos ao longo da caminhada do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (GPPAZ/UEPG), as interfaces com o Núcleo de Pesquisa em Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (NDH/PPG-CSA/UEPG) e do Projeto de Exten-

são Núcleo de Educação para a Paz (NEP/UEPG) que reúnem experiências práticas e pesquisa científica no campo dos EPP, da Cultura de Paz e da Educação para a Paz.

Aspectos gerais dos estudos para a paz

Os Estudos para a Paz (EPP) tem trajetória científica muito marcada nos campos da Segurança e das Relações Internacionais. Reconhecendo isso a opção, nesse texto, é dar um salto, cuidadoso, para compreender os EPP já integrados à perspectiva geral da sociedade. Nesse sentido, os EPP são um campo que reúne conceitos e categorias que visam proporcionar robustez ao examinar questões sobre violências, conflitos e paz nas suas relações com o mundo. Seu objetivo é produzir e difundir reflexões que contribuam para que a paz tenha um papel mais claro e objetivo para as pessoas, grupos e países. Os EPP estão relacionados à pesquisa acadêmica, na análise de fenômenos e práticas humanas e sociais que ocorrem no mundo. Desde a violência familiar até um conflito internacional (como uma guerra de grandes proporções) pensar a paz é central para a construção de cenários que reduzam, atenuem e também criem mecanismos de prevenção às diversas formas de violência.

Assim, os EPP intencionam compreender os motivos, dilemas e sentidos que fazem com que violência seja essa forma tão plural, diversa, cruel e banal do viver humano e, com isso, encontrar elementos que possam ser transformados (restaurados, reconstruídos e regenerados) para deslocar-se da hegemonia da cultura de violência para outra realidade. Seria uma realidade construída com novos elementos explicativos e ponderados chamada de Cultura de Paz.

Tais elementos explicativos (novas ideias, paradigmas, práticas sociais, abordagens nas políticas públicas, mídia, economia, meio ambiente entre outros) devem propor soluções não violentas

para resolver conflitos cotidianos e tantas violências implícitas e explícitas que nos atravessam. Ao avançar nessa tarefa de construção da Cultura de Paz é possível optar pela não violência, pela qualidade nas interações, pela responsabilidade social compartilhada e pela noção de cidadania global. Portanto, a Cultura de Paz não é vazia de significados e possibilidades, ao contrário, é tecida entre conflitos, violências, tomadas de decisão, alegrias, tristezas, posições políticas, luta por direitos e pela vida em si. A paz é muito mais do que alguns símbolos ou pensamentos positivos muitas vezes inócuos e a ela associados.

Portanto se os EPP vão estruturar reflexões, fatos e dados referentes às violências, conflitos e a paz, se a Cultura de Paz, como paradigma, traz a esperança para colocar estas perspectivas e possibilidades na prática da vida, como podemos manter essa disposição em movimento para que se torne sustentável ao longo do tempo? Este é o papel da Educação para a Paz como a área interessada em criar alternativas didáticas e metodológicas para tornar os conhecimentos sobre a paz, as violências e os conflitos adequados em termos cognitivos, afetivos, sociais e ambientais para realizar a mediação pedagógica com diferentes grupos.

Educar para a Paz é o eixo que aglutina as informações, dados e conceitos (EPP) à esperança de uma sociedade menos violenta e mais pacífica (Cultura de Paz) através do ensino, seja formal, informal ou não-formal. Quanto melhor o processo da Educação para a Paz podemos considerar que mais decisivas serão as ações e atitudes aprendidas em termos cognitivos (conceitos e dados), afetivos (sensibilidade e empatia), sociais (vida em comum na pluralidade e diversidade) e ambientais (cidadania global/plane-tária). A seguir serão apresentados pontos relevantes nessa discussão sobre a paz que se constituem na base do trabalho desenvolvido nos projetos da UEPG.

Um passeio com Johann Galtung

O norueguês Johan Galtung foi o teórico de maior relevância na organização do campo de estudos e pesquisas da Paz. Não obstante outros pesquisadores tenham se seguido, com críticas e alongamentos aos seus estudos, foi ele quem trouxe conceitos chave que estruturaram os EPP, pensaram sobre a Cultura de Paz e deram bases para construir a Educação para a Paz. Sobre isso, vale considerar a observação de Cravo (2024):

[...] o enquadramento que nos é oferecido por Galtung quando funda os Estudos para a Paz não é um mero exercício acadêmico, tendo tido claras implicações para o considerável alargamento do compromisso normativo da disciplina e da reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. Embora esta conceptualização não tenha ficado isenta de críticas, a análise explícita às hierarquias de poder opressoras e violentas foi-se consolidando como código genético desta escola, que se assume, no início e atualmente, como um projeto normativo de transformação radical das relações sociais que abrigam várias formas de violência (Cravo, 2024, p. 464).

Para tanto um dos aspectos indispensáveis difundidos por Galtung (2013, 2016) no contexto dos EPP foi a perspectiva das violências, destacando a violência direta, a violência estrutural e a violência cultural que permitem olhar para várias camadas da vida ao conseguir relacionar questões micro e macro referentes aos diversos e diferentes contextos, conjunturas, elementos sociais e culturais que geram situações violentas e que, por outro lado, tem potencial para projetar a não-violência e a paz.

Cabe ressaltar que estas violências são ao mesmo tempo independentes e interdependentes. É possível e necessário, pelo cuidado didático, compreender alguns fenômenos a partir de um dos tipos de violência, porém, para uma abordagem ampla e que busque a Cultura de Paz é indispensável captar as relações, a complexidade e a interdependência de todas elas.

A violência direta é aquela relacionada aos episódios concretos contra indivíduos, seja na forma física, psicológica, patrimonial, ou seja, quando é clara uma ação que visa ferir diretamente o outro. Esta violência é mais visível e chama mais a atenção das pessoas. A violência direta, por ser mais impactante emocionalmente, faz com que os atos sejam julgados sem a compreensão do contexto, que poderia ajudar na compreensão dos motivos e do processo causador da violência. Assim, os conflitos causadores, as injustiças cometidas e os abusos prévios podem passar despercebidos.

A violência estrutural é mais ampla e muitas vezes não reconhecida pelas pessoas. Como diz seu próprio nome ela está presente nas estruturas da sociedade, escondida atrás das questões de gênero, raça, etnia, classe social entre muitas que acabam como distinção entre pessoas ditas melhores ou piores. Isso produz uma sensação de normalidade como se a sociedade não pudesse ser vista de outras formas. A violência estrutural é marcada, geralmente, tanto pela desigualdade social da pobreza e miséria como também pelas injustiças sociais, acesso aos direitos e à cidadania. Por si só a violência estrutural precisa ser estudada e entendida claramente para que se possa compreender com clareza as estruturas injustas que igualmente ferem as pessoas em sua dignidade essencial!

A violência cultural completa a perspectiva de Galtung (2016) ao discutir que a história e a cultura moldam percepções e valores, muitos deles destrutivos, como ódio, menosprezo, intolerância entre vários outros que se tornam duradouros e impregnados na forma de viver de pessoas e sociedades. Nessa dimensão cabem a xenofobia, a homofobia, o racismo e uma infinidade de preconceitos construídos através das gerações e que, muitas vezes, já não fazem sentido diante das transformações da sociedade. Por este motivo, o choque de valores acaba sendo violento e truculento, ferindo a vida de muitos.

Ainda sobre elementos conceituais dos EPP, Galtung (2013, 2016) discute mais duas ideias: a paz positiva e a paz negativa. Co-

mo paz positiva figura a percepção de avanço civilizatório, da democracia e dos direitos humanos, ou seja, uma sociedade justa e solidária, com instituições que funcionem a favor do coletivo e dentro de caminhos sustentáveis. Isso contribui com uma sociedade mais pacífica pois não segrega, não diminui e nem oprime as pessoas pela violência. A paz negativa, ao contrário seria uma falsa ideia de paz, onde as violências são abafadas pelo silêncio. Seria a paz de algumas ditaduras e religiões, por exemplo, que calam a voz das pessoas e grupos utilizando o medo e a punição.

Por fim, a última dimensão pensada pelo autor para organizar os EPP é a perspectiva criativa do conflito. É importante compreender o conflito como as diferenças de opinião e de maneira de ver o mundo e não, apenas, como o início de uma guerra. Nesse sentido, o conflito passa a ser altamente pedagógico uma vez que vai exercitar as diferenças na busca de pontos comuns para a convivência pacífica. A lógica do conflito se desloca do ganha-perde para o ganha-ganha com a qualificação de visões mais integradas, mesmo com a diversidade e pluralidade das formas de ser e viver. Como propõe Galtung (1990), para encaminhar e tratar os conflitos são necessários:

- a) os estudos de conflitos, que “habilitam-nos a defrontar ou abordar conflitos com empatia, não-violência e criatividade”,
- b) os estudos de paz, que “habilitam-nos a prevenir a violência por intermédio de igualdade e equidade” e c) os estudos de reconciliação, que “habilitam-nos a prevenir violência futura por intermédio de cura e fechamento do ciclo, após a violência do passado” (Galtung, 1990, p. 151)

Nesse passeio pelas ideias centrais de Galtung (1990, 2013 e 2016) nota-se a integração de um conjunto de argumentos que contribuíram e ainda contribuem para compreender o campo de estudos sobre a paz. Mais do que isso, criou condições para a participação de outros pesquisadores ampliando este campo nos dife-

rentes continentes e em diversos países. É nesse movimento que os projetos da UEPG estão inseridos.

Outro passeio: a complexidade de Edgar Morin

Incluir Edgar Morin neste diálogo contribui para demonstrar o caráter complexo e transdisciplinar que envolve os EPP, a Cultura de Paz e a Educação para a Paz. Ao propor a articulação entre as violências direta, estrutural e cultural para supor a construção da paz nestas três dimensões é indispensável considerar o pensamento complexo tal como expressa Morin (2000):

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade (Morin, 2000, p. 38).

Não é razoável pensar em Cultura de Paz utilizando as mesmas ferramentas da cultura de violência. Mesmo que a paz possa ser entendida como o contrário das violências, isso não equivale a um simples binarismo. Entender as violências para pensar a paz implica dizer que a construção desta última deve aglutinar elementos que potencializam as relações humanas, as práticas sociais, a justiça social e a sustentabilidade planetária.

Nesta discussão, não são somente as ações de combate às violências que devem ser pensadas, mas a criação de novas formas de ser, viver e conviver. Trata-se de considerar o conflito como um elemento pedagógico que se relaciona com as diferentes violências e permite vislumbrar elementos de transição para a paz. O primeiro passo para isso, contudo, é assumir a complexidade como

elemento indissociável à Cultura de Paz. Em outro momento já foi dito, em Salles Filho (2016) que:

[...] não há uma única Cultura de Paz a buscar, existem as inúmeras formas desta Cultura de Paz ser construída e estabelecida, nas diferentes famílias, nas comunidades, cidades e países, nos processos globais que são redimensionados a cada tragédia ambiental, cada atentado terrorista, a cada criança que morre por desnutrição, em cada violência doméstica, nas muitas injustiças e desigualdades humanas. Uma Cultura de Paz não é só ponto de chegada, é ponto de partida [...] (Salles Filho, 2016, p. 49).

Ao aceitar a complexidade como forma de conceber o conhecimento, a ciência e a vida é necessário pensar as macrotendências sobre o futuro ao mesmo tempo em que se deve considerar a história e a cultura, bem como o momento presente com todas as suas contradições. O benefício dessa visão é articular muitos especialistas em torno de problemas que são multifacetados e geram violências concretas. Assim, os dados sobre as violências, as estratégias para resolução de conflitos e as alternativas para a construção de paz precisam estar integradas na mesma direção.

Por isso, mais que tudo, Morin (2012) diz que educar para a paz é ensinar a compreensão. A compreensão é uma das bases para a paz onde vivem as qualidades inerentes do compreender em vários níveis. Estes vão desde os fenômenos do mundo e da sociedade até o acolhimento das pessoas. Compreender envolve análise crítica e ponderada ao mesmo tempo em que a sensibilidade e empatia precisam ser exercitadas nas diversas situações. A complexidade demanda a compreensão como estratégia de síntese qualitativa.

Nesta compreensão sobre a complexidade é essencial reconhecer que o todo retroage sobre as partes e vice-versa, que existem os fluxos de continuidade e ruptura, que há uma causalidade circular, que ao antagônico podemos buscar o complementar, ou seja, muitos atributos que evidenciam que mirar na Cultura de Paz

é encarar a própria complexidade como uma das únicas formas de pensá-la com coerência. Para Morin (2015, p. 74) a “incompreensão reina nas relações entre os seres humanos. Ela atua na família, no trabalho e na vida profissional, nas relações entre indivíduos, religiões. É cotidiana, planetária, onipresente”. Para o autor é esta incompreensão que está na base do desprezo, do ódio, da violência e das guerras e, exatamente por isso, precisamos reformar a arte de viver a caminho da paz.

Sobre isso é importante a observação acerca dos EEP, conforme Cravo (2023): “embora reconheça o quadro de complexidade e dificuldade, a proposta de Galtung de consolidação da paz é indubitavelmente maximalista, ambiciosa e ancorada na ideia da luta pela paz como abarcando impreterivelmente “várias frentes” (Cravo, 2023, p 463). A ênfase nos EPP, na Cultura de Paz e na Educação para a paz como caminhos para a sociedade, para o planeta e todos os seres vivos é complexa e precisa ser abordada nessa complexidade. Aprofundar nas partes, na especificidade dos conhecimentos e das tarefas, que são elementos típicos da modernidade ocidental trouxeram benefícios para o mundo, porém, ao mesmo tempo, criaram limites e problemas que precisam ser reconhecidos e declarados sob pena de manutenção de padrões destrutivos em relação ao futuro da humanidade. Por isso Morin (2000) diz que a inteligência mecanicista e compartimentada, é míope e até cega ao separar todas as coisas.

Findando o breve passeio com Morin (2000), a esperança na Cultura de Paz é renovada justamente pelo polo educacional:

Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o exame e o estudo da complexidade humana. Conduziria à tomada de conhecimento, por conseguinte, de consciência, da condição comum a todos os humanos e da muito rica e necessária diversidade dos indivíduos, dos povos, das

culturas, sobre nosso enraizamento como cidadãos da Terra... (Morin, 2000, p. 61).

Enfim, uma abordagem da complexidade é primordial para estudar e compreender a paz, as violências e os conflitos. Tratar estes temas de forma fragmentada pode ser necessário, como primeiro passo, para entendê-los melhor, mas, em seguida, precisamos integrar todas as análises como alternativa concreta na busca de respostas mais coerentes e passíveis de impactar a vida cotidiana.

Uma perspectiva decolonial para a paz?

Em linhas gerais a decolonialidade, para além de uma teoria com conceitos e categorias é também é forma de posicionamento que surge no final do século XX. A origem se deu a partir da percepção de que para compreender os efeitos do colonialismo no mundo em geral, e na América Latina e no Caribe em particular, havia a necessidade de perspectivas próprias. Como compreender as características dessa região antes e depois dos processos colonizadores violentos e de longa duração que marcaram profundamente nossa visão de mundo? Para Bernardino-Costa; Grosfoguel (2016):

O longo século XVI, que consolidou a conquista da América e o apogeu dos impérios Espanhol e Português, significou não apenas a criação de uma economia mundial, mas a emergência do primeiro grande discurso do mundo moderno, que inventou e, ao mesmo tempo, subalternizou populações indígenas, povos africanos, muçulmanos e judeus (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 18)

Por isso, a perspectiva decolonial é essencial para articular a paz e os estudos sobre a paz. A paz é internacional e mundialista assim como também é local e regional. Isso faz com que seja prudente um pensar global e local assim como um agir local e global. Não obstante falar sobre a esperança de uma paz em larga esca-

la, reconhecer que ela será tecida na complexidade, nos arranjos comunitários, regionais onde a forças das diferentes conjunturas interagem é central.

É imprescindível considerar uma paz da América Latina e Caribe, da América do Sul e do Brasil como integrante da região, o que nem sempre é tarefa simples. Esta região historicamente passou por caminhos comuns e violentos como: a colonização que gerou o quase extermínio dos povos originários, a escravidão por séculos, o patriarcado na figura do homem branco e poderoso, o capitalismo tardio e ultra explorador entre tantas outras situações construídas e plasmadas em violência estrutural e violência cultural.

O discurso de países desenvolvidos *versus* subdesenvolvidos foi internalizado e a história se construiu sempre com um sentimento de inferioridade da América Latina e Caribe diante da Europa e Estados Unidos. Isso também afetou os EPP. Notem o alerta feito por Cravo (2016):

Pelo contrário, o desafio da diversidade coloca-se porventura na necessária inclusão de esferas que estão há demasiado tempo marginalizadas da produção teórica e da materialização prática do pensamento sobre a paz. Enquanto disciplina historicamente ocidental e masculina, refletindo a sociedade e o mundo acadêmico que a produziu, o entendimento da paz e da violência é ainda reprodutor dessas perspectivas. A experiência feminina, assim como as visões pós-coloniais e não ocidentais, devem ser chamadas a ter um papel mais relevante nos Estudos para a Paz (Cravo, 2016, p. 81).

Nota-se que muitos elementos da diversidade e da pluralidade cultural também são necessários para os EPP. O protagonismo das mulheres, dos indígenas, da população preta, dos grupos comunitários, das periferias das cidades, todos tão potentes no cotidiano e na vida do Brasil e de toda a América Latina e Caribe, precisam compor o entendimento dessas violências (direta, estrutural e cultural) porque estão diretamente ligados ao seu enfrentamento

cotidiano e na criação de mecanismos de construção da paz como dignidade, direitos humanos e democracia.

Na esteira desta perspectiva decolonial o pensamento de Paulo Freire é essencial. Com sua experiência da periferia de Angicos (PE) até a periferia do mundo (América Latina e África), ao falar destas realidades Freire (2013) assim se expressa:

Minha terra é a dor de milhões, é fome, é miséria, é esperança também de milhões igualmente famintos de justiça. Minha terra é a coexistência dramática de tempos díspares confundindo-se às vezes no mesmo espaço geográfico - atraso, miséria, fome, pobreza, tradicionalismo, consciência mágica, autoritarismo, democracia, modernidade e pós-modernidade (Freire, 2013, p.42).

Tudo isso está envolvido na perspectiva decolonial dos EPP, da construção de Cultura de Paz e de uma Educação para a Paz. Até hoje, na terceira década do século XXI, temos sociedades muito desiguais, injustas, preconceituosas, bélicas, destilando ódio diante das diferenças e afirmando que “o mundo é assim mesmo”. Da mesma forma existem grupos que ficam incomodados com esta discussão da paz que se aprofunda nas questões sociais e nas violências. Porém, abrir mão disso é ignorar a realidade e supor uma paz impossível de ser construída de fato e que tenha sustentabilidade na história.

Ainda com Freire (2012, p. 11) **é possível assinalar que** “somos seres condicionados mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável”. Sim, condicionados pelos elementos estruturais e culturais, porém, não determinados por eles. Construir Cultura de Paz é permitir explorar novos arranjos reflexivos, formas de relacionamento menos agressivos e violentos, arriscar novas formas de criar laços comunitários, propor políticas públicas diferenciadas mirando a vulnerabilidade e, especialmente, reconhecer que a violência tem bases históricas e que custa caro para a sociedade, em

todos os aspectos! Isso requer também, em relação ao nosso foco, considerar a inserção regional na América Latina.

Neste caminho a reflexão de Soltoski (2023) é fundamental, ao propor a ideia de **interação entre uma Paz Decolonizada** e outra Paz Cotidiana, onde a primeira “aponta para uma paz anticolonial, antipatriarcal e anticapitalista; enquanto que a paz cotidiana aponta para a paz positiva, no combate das violências através dos direitos humanos”. Diz Soltoski (2023, p. 21)

Ao associar a Cultura de Paz com a perspectiva decolonial nas ciências sociais, propõe-se uma nova visão sobre as interseções entre as diversas formas de violência, sejam elas econômicas, culturais, sociais ou políticas. Através dessa conjuntura, compreendem-se os complexos desafios enfrentados no contexto latino-americano e, conseqüentemente, possibilita a avaliação de possíveis alternativas para uma abordagem mais aberta e inclusiva para resolvê-los, seja com a contribuição da pesquisa acadêmica, na proposição de políticas públicas ou ainda no encontro dos movimentos sociais e nas práticas cotidianas humanizadoras.

A perspectiva decolonial, como foi dito, permite uma análise mais criteriosa das questões da paz no Brasil na medida em que traz elementos culturais do doloroso processo colonizador que marcou profundamente os contornos da violência estrutural e violência cultural. Ao dar visibilidade e tensionar o período da escravidão, compreendemos melhor o racismo de hoje. Ao dar voz aos povos indígenas fica claro um projeto de anulação de seus valores e de seus direitos. Ao defender igualdade para as mulheres compreende-se o mecanismo de submissão delas ao longo dos séculos, importado do padrão patriarcal dos homens brancos europeus. De tudo isso e muito mais se faz a percepção das violências e da paz na América Latina e Caribe, incluindo estes processos no Brasil.

Educar para a paz com as cinco pedagogias da paz

Considerando os conceitos dos EPP, as reflexões sobre a complexidade e a mirada decolonial é possível considerar que a proposta de Educação para a Paz desenvolvida a partir das experiências do NEP/UEPG e sistematizada em Salles Filho (2016) contém elementos que podem fortalecer a construção da paz a partir da educação.

Nesta discussão o entendimento de educação é amplo, ou seja, a Educação para a Paz pode acontecer nas escolas da educação formal, nos processos de educação não formal e informal como projetos sociais, culturais, esportivos, nos encontros e rodas de conversa onde participam crianças, adolescentes, jovens e adultos e as pessoas idosas. Logo, é uma possibilidade de ampla de inclusão na diversidade e multiculturalidade. Com Salles (2022, p.67) é importante lembrar que “Resgatar a dignidade e a humanidade também são pontos essenciais da Educação para a Paz. Isso significa que assumir os problemas humanos é, em si, humanizar a própria vida e construir uma cultura de paz”. Objetivamente a proposta (Salles Filho, 2016) é organizada como “as cinco pedagogias da paz” considerando cinco campos de conhecimentos e experiências de onde surgem inúmeros projetos em torno do eixo da Cultura de Paz. Estes cinco campos são denominados: Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia dos Direitos Humanos, Pedagogia da Conflitologia, Pedagogia da Ecoformação e Pedagogia das Vivências e Convivências. Quanto maior a articulação entre estes cinco campos é igualmente maior a possibilidade de acessar os vários aspectos da Cultura de Paz.

A Pedagogia dos Valores Humanos é aquela que pretende refletir e desenvolver ideias que discutam os valores universais e suas dimensões no interior de culturas diversas. Além de refletir sobre amor, solidariedade, não-violência, respeito, responsabilidade entre outros, também é fundamental analisar o papel de an-

ti-valores, ou valores negativos como racismo, ódio, intolerância etc que correspondem à base da cultura de violência. Trata-se de uma abordagem crítica dos valores humanos na busca de situações concretas da vida.

A forma de conceber os valores, de vive-los em sociedade está relacionada à Pedagogia dos Direitos Humanos uma vez que, valores vividos em conjunto criam representações, tendências e muitas vezes hegemonia. São os consensos, ligados à cultura de violência ou Cultura de Paz, que servirão de substrato para a dimensão da dignidade humana ou, dito de outra forma, para os Direitos Humanos. Logo, os Direitos Humanos não são dados, eles são construídos e conquistados nas lutas sociais e nas práticas humanas em permanente transformação.

Esta construção entre valores humanos e direitos humanos não se dá sem tensões e conflitos e por isso a Pedagogia da Conflitologia é mais uma das dimensões para a Cultura de Paz. Os conflitos são inerentes à vida, à sociedade e à humanidade. Aprender a manejar e resolver conflitos de maneira não violenta é um dos principais caminhos para potencializar a paz em todas as suas faces. Percebe-se que neste primeiro conjunto das pedagogias da paz que envolve valores humanos, direitos humanos e conflito existe a articulação de dimensões pessoais, da vida em sociedade e das diferenças de percepção destas questões. Não há pretensão de unificar valores e nem engessar a compreensão dos direitos, mas sim, em permanente processo dialógico gerar movimentos que sempre estejam em sintonia com valores de paz, de parceria, de escuta e diálogo, de solidariedade e outros elementos que previnam a violência e promovam dignidade humana.

Seguindo com as “cinco pedagogias da paz” (Salles Filho, 2016) surge a Pedagogia da Ecoformação que reúne, além das reflexões anteriores, as questões ambientais / socioambientais em que a sustentabilidade também está em tensão com a exploração extrema dos recursos naturais que causam problemas ambientais

severos ao planeta e que repercutem nas pessoas. Além disso, a ecoformação possui um aspecto mais profundo, voltado à introspecção, ao silenciamento interior e ao que é possível chamar de espiritualidade e transcendência. A reflexão sobre o futuro da Terra está relacionada com a re-valorização das cosmopercepções ancestrais, da re-criação da vida simples e da regeneração de nossa humanidade mais sensível que se caracteriza pela amorosidade como forma de ser no mundo.

Por fim, para tratar de maneira pedagógica e articulada os valores humanos, direitos humanos, conflitolgia e a ecoformação Salles Filho (2016) propõe a Pedagogia das Vivências e Convivências que reúne elementos didáticos na articulação dos vários saberes da paz. Desde a prática de debates, seminários, estudos, passando por atividades vivenciais com dinâmicas de grupo, práticas restaurativas, comunicação não-violenta, meditação laica, práticas integrativas até chegar ao teatro, esportes, gincanas e apresentações culturais temos um enorme conjunto de práticas que podem ser adequadas aos contextos de ensino e aprendizagem em diferentes espaços educativos. Cabe enfatizar a importância dos elementos da ludicidade e corporeidade nessa pedagogia, na medida em que o lúdico pode ativar a ancestralidade do jogo e da festa em comunidade e a corporeidade pode agir nas couraças da rigidez de corpos violentos e violentados!

Como síntese desta possibilidade da Cultura de Paz, através do processo pedagógico das cinco pedagogias da Educação para a Paz, temos a seguinte reflexão:

[...] conjunto de práticas humanas e sociais, composta pelas questões relacionadas às vivências e convivências, pautadas na construção conjunta de valores humanos positivos, que alimentam constantemente os direitos humanos e que, tenham como prática a vida os processos de mediação e restauração dos conflitos e o princípio da sustentabilidade do meio ambiente e da cidadania planetária (Salles Filho, 2016, p. 23)

Em síntese, as “cinco pedagogias da paz” (Salles Filho, 2016) reúnem elementos que, se pensados de maneira articulada podem encaminhar uma Educação para a Paz que considere as três dimensões da violência em regeneração para a paz (direta, estrutural e social) rumo à paz positiva justamente porque acredita que a complexidade pode e deve ser uma forma de conceber a vida e o conhecimento e que, da mesma forma, não perde o global-local ao se conectar com “aspectos históricos e sociais!”

Considerações finais

A partir das premissas a da construção realizada nas propostas de paz da UEPG observa-se a busca por elementos conceituais e articuladores para a construção da paz direta, paz estrutural e paz cultural. Este caminho fornece pistas e argumentos para a reflexão dos projetos de pesquisa e extensão ambos com aplicações no ensino. O processo estabelece a importância do entendimento dos conflitos e retoma que o paradigma de Cultura de Paz não é a panaceia da “grande paz mundial”, mas sim, justamente, a resolução dos conflitos que são fruto das diferenças que caracterizam pessoas, grupos e países. O conflito jamais pode ser calado, escondido ou subestimado porque sempre ressurge em outros tempos e espaços na forma de violência. Nessa toada, a perspectiva da paz positiva é a que mais se enquadra na abordagem utilizada nos projetos, por ser a mais adequada para o caminho da Cultura de Paz. A paz negativa, ao contrário, já esconde violências em sua origem.

Com o aporte dos EPP é possível organizar projetos de pesquisa na iniciação científica, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses, além de repercussão no ensino e na extensão universitária. Tais elementos permitem avançar em reflexões mais amplas e adequadas (interdisciplinares, multidisciplinares e transdisciplinares) que fornecem respostas sintonizadas com os problemas atuais da sociedade. Com isso, construir a paz direta se concentra nas relações interpessoais e familiares sem, no entanto,

desconsiderar a dependência com estruturas desiguais da sociedade e muito menos os padrões culturais envolvidos no processo conflitos, violências e paz. Isso coloca uma questão a mais para a jornada pela paz que é a complexidade da vida!

Sobre esta complexidade Lederach (2011) elabora que a “construção da paz vive em um ambiente imprevisível. O desafio é como transcender o que existe e ao mesmo tempo criar respostas inovadoras às necessidades apresentadas pelo mundo real” (Lederach, 2011, p. 77). Portanto, assumir a complexidade da vida, da sociedade e do planeta é central para refletir o passado, o presente e o futuro. Por isso a universidade, ao promover uma ligação ou re-ligação de conhecimentos e saberes, é local privilegiado para esta tarefa de integrar experiências e propostas de ensino, pesquisa e extensão a favor da melhoria da vida das pessoas, e porque não dizer, a favor da Cultura de Paz!!!

Por fim, é fundamental enfatizar que ao adotar a premissa da paz refuta-se qualquer visão ingênua do mundo. Ao contrário, considera-se ingenuidade acreditar que a reprodução de modelos, que retroalimentem continuamente a cultura de violência, possam construir a paz! Parece ingenuidade crer que a destruição do meio ambiente, o consumo totalmente desnecessário, a aquisição de bens materiais como fator de distinção de *status* ou poder, o culto ao hedonismo e à imagem diante de uma sociedade marcada por uma pandemia de violência contra as crianças, jovens, mulheres, idosos, povos originários, pessoas com deficiência, pessoas com orientação sexual e identidade de gênero fora dos padrões ditos tradicionais, todos estes exemplos agravados quanto maior seu grau de vulnerabilidade em relação à raça e condição social, pode trazer alguma mudança benéfica nessa cultura de violência tão marcada na atualidade. Acreditar que este tipo de mundo possa trazer equilíbrio, bem-estar e bem-viver para a grande maioria das pessoas é uma grande ingenuidade! A opção aqui sempre será pela paz!

Referências

- BERNARDINO-COSTA, J.; GROSGOUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 15-24, Brasília, 2016
- CRAVO, T. Johan Galtung e os Estudos para a Paz. In: TOMÉ, L.; PINTO, L. V.; BRITO, B. (orgs). **Em torno do pensamento de Luís Moita**: humanismo e relações internacionais. Lisboa: Observare. Universidade Autónoma de Lisboa, 2023. p.
- CRAVO, T. Os Estudos para a Paz. In: DUQUE, R.; NOIVO, D.; SILVA, T. A. (orgs). **Segurança Contemporânea**. Pactor, Lisboa, 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.
- FREIRE, P. À sombra desta mangueira. Edição com organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GALTUNG, J. La violencia: cultural, estructural y directa. In: **Cuadernos de Estrategia Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva**. Instituto Español de Estudios Estratégicos / Ministerio de Defensa – España, 2016.
- GALTUNG, J.; FISCHER, D. **Johan Galtung**: Pioneer of peace research, edited. New York: Springer. 2013.
- GALTUNG, J. **Transcender para transformar**: uma introdução ao trabalho de conflitos. Tradução de Antonio Carlos Silva Rosa. São Paulo: Palas Athena, 2006.
- LEDERACH, J. P. **A imaginação moral**: arte e alma da construção da paz. Tradução de Marcos Fávero Florence de Barros. São Paulo: Palas Athena, 2011.
- MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do presente. In: MORAES, M.C.; ALMEIDA, M.C. (orgs). **Os sete saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 47-82
- MORIN, E. **O método1**: a natureza da natureza. 3. ed. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2013
- MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.
- MORIN, E. **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard Assis de Carvalho e Mariza Pessari Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

SALLES, V. O. **Formação de professores em Educação para a Paz**: um caminho para a prevenção das violências escolares. 2022. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2022.

SALLES FILHO, N. A. **Cultura de Paz e Educação para a Paz**: olhares a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. 2016. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

SOLTOSKI, A. G. **Quando a base epistemológica e a essência**: Decolonialidade e Cultura de Paz na América Latina. 2023. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

Capítulo 2

Sulear e decolonizar: novos horizontes para cultura de paz decolonizada

Andréia Gaspar Soltoski

Introdução

A América Latina é uma região historicamente marcada por profundas desigualdades e diversos tipos de violência. A construção de uma Cultura de Paz nesse contexto requer abordagens inovadoras que desafiem as estruturas estabelecidas e valorizem os saberes locais. Dois conceitos fundamentais que emergem nesse cenário são Sulear e Decolonizar, os quais oferecem novos horizontes para repensar as relações de poder e promover a paz.

Primeiramente, este artigo irá explorar o conceito de Sulear, que se contrapõe à ideia tradicional de Nortear. Sulear propõe uma reavaliação das perspectivas geoculturais, destacando o Sul Global como uma fonte rica de conhecimento e cultura. Esse movimento desafia as hierarquias impostas pelo colonialismo e busca valorizar as contribuições únicas das culturas do Sul, promovendo uma narrativa mais equitativa e inclusiva.

Em seguida, será discutido o conceito de Decolonizar, que envolve a crítica e superação das epistemologias eurocêntricas. A decolonização visa dismantelar as estruturas de poder que perpetuam desigualdades e marginalizam saberes tradicionais. Este artigo analisará como através da decolonização é possível resgatar e valorizar os conhecimentos locais, proporcionando uma base sólida para a construção de uma sociedade melhor, Suleando.

Posteriormente, será abordado o conceito de Cultura de Paz, não se limitando à ausência de conflito, mas envolvendo a criação de um ambiente onde a justiça, a inclusão e o respeito à

diversidade são pilares fundamentais. Este artigo discutirá como Sulear e Decolonizar contribuem para o desenvolvimento de uma Cultura de Paz Decolonizada.

Por fim, a conclusão integrará as discussões sobre Sulear, Decolonizar e Cultura de Paz, destacando a importância dessas abordagens para a América Latina. Ao adotar essas perspectivas, é possível construir um futuro onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas, pavimentando o caminho para uma sociedade mais pacífica. Este artigo, portanto, oferece uma análise abrangente de como essas práticas inter-relacionadas podem transformar as dinâmicas sociais e culturais da região.

O que é sulear?

Eu vou te orientar! Você perdeu o seu rumo! Precisa encontrar o seu Norte! Quem já ouviu essas expressões? Esses conselhos populares não apenas indicam uma orientação física em direção ao Hemisfério Norte, mas também carregam consigo uma dimensão subjetiva, abrangendo aspectos mais profundos como valores morais e direcionamento pessoal. Esse entendimento está consolidado inclusive nos dicionários, conforme descrito no Michaelis (2024), o verbo “Nortear” significa “orientar-se em determinada direção moral, profissional, intelectual etc.”

Historicamente, as representações geográficas e cartográficas reforçam essa ideia ao retratar o Norte como uma posição superior e elevada, em contraste com o Sul, considerado inferior e situado abaixo. Essa simbologia não apenas reflete uma diferença geográfica, mas também uma hierarquia simbólica e cultural que influencia percepções e valores associados a essas diferentes direções geográficas. Essa dicotomia é percebida como o bom e o mau, o positivo e o negativo, o bonito e o feio (Harley, 1988). Destaca-se que o Norte é frequentemente visto como superior, enquanto ao Sul resta a posição inferiorizada.

Essa valorização simbólica do Norte e a hierarquia que se encontra associada possui profundas raízes históricas, especialmente visíveis no contexto do colonialismo na América Latina. Durante o período colonial, as potências europeias impuseram suas próprias representações geográficas e culturais sobre as terras que conquistaram. Isso incluiu não apenas a imposição de fronteiras e divisões administrativas, mas também a disseminação de uma visão de mundo na qual o Norte europeu era frequentemente idealizado como superior.

Aníbal Quijano (2005) afirma que a colonização das Américas implicou não só na expropriação de recursos econômicos, mas também implicou na imposição de uma nova estrutura de poder baseada na desvalorização das culturas locais. Essa estrutura de poder, imposta pelos colonizadores europeus, criou uma hierarquia global que privilegiava as culturas e os conhecimentos do Norte europeu em detrimento das demais regiões do mundo. Percebe-se, mais uma vez, que a valorização simbólica do Norte não é apenas uma questão geográfica, mas também uma manifestação de relações de poder que perpetua desigualdades e preconceitos históricos.

Essa dinâmica colonial contribuiu para a perpetuação de uma hierarquia global que coloca o Norte como o centro do poder político, econômico e cultural, enquanto relega ao Sul uma posição periférica e subordinada. Inclusive, os mapas coloniais frequentemente destacavam a Europa no centro, com suas colônias espalhadas ao redor, reforçando a ideia de superioridade do Norte sobre o Sul (Harley, 1988).

No caso específico da América Latina, a imposição dessa visão geocultural teve consequências permanentes. Países latino-americanos foram e são frequentemente marginalizados em termos de desenvolvimento econômico e político, enquanto o Norte global continua a exercer influência dominante sobre as direções globais de comércio, tecnologia e cultura (Santos, 2019).

Walter Mignolo (2011) argumenta que essa dinâmica é parte de um padrão maior de modernidade/colonialidade, onde a modernidade ocidental foi construída em conjunto com a colonialidade, resultando em uma relação de poder assimétrica. O autor afirma que “a colonialidade é constitutiva da modernidade — não há modernidade sem colonialidade” (Mignolo, 2011, p. 2), o que demonstra que a marginalização da América Latina e de outras regiões do Sul global não é um acidente histórico, mas sim uma consequência estrutural das relações de poder globais estabelecidas durante a colonização e perpetuadas na modernidade.¹

Diante da perpetuação dessas relações, mesmo após os processos de independência política na América Latina, as dinâmicas de poder estabelecidas durante o período colonial persistiram, moldando relações sociais, econômicas e culturais entre o Norte e o Sul. A dependência econômica contínua de muitos países latino-americanos em relação aos mercados e investimentos do Norte ratificam o reflexo contemporâneo dessa herança colonial (Quijano, 2005).

É necessário compreender essas dinâmicas de poder associadas às direções geográficas, porque não se trata apenas de uma representação simbólica; elas demonstram as complexas relações históricas e contemporâneas entre o Norte e o Sul. Compreender a representação simbólica do Norte como superior, elevado e símbolo de orientação é necessário para reafirmar a identidade cultural e política da América Latina, questionando essas hierarquias geoculturais estabelecidas e buscando uma nova narrativa que valorize as ricas diversidades e potencialidades da região (Campos, 2016).

Em busca de novas narrativas, a metáfora de “Sulear” pode ser interpretada como uma inversão do conceito tradicional

1. Segundo Magalhães (2015), o conceito de modernidade pode ser entendido como um projeto e uma realidade de poder que moldou o estado, a economia e o direito modernos, a partir de 1492, data simbólica que marca a invasão da América pelos europeus e o início da hegemonia europeia.

de “Nortear”. Segundo Campos (2023, p. 01): “Sulear ou SULEar, termo ausente dos dicionários de português, é uma reação contra a exclusividade de sua antinomia, Nortear ou NORTEar”, conforme descreve:

SULEar problematiza e contrapõe o caráter ideológico do termo NORTEar (Norte: acima, superior; Sul: abaixo, inferior), dando visibilidade à perspectiva do Sul para contrariar a lógica dominante do eurocentrismo a partir da qual o Norte apresenta-se para os dois Hemisférios como uma referência pretensamente universal (Campos, 2023, p. 04).

Esta abordagem desafia a ideia de que os modelos e referenciais do Norte são universais e aplicáveis a todos os contextos.² Sulear sugere olhar para o Sul não como uma direção inferior ou subordinada, mas como fonte de luz, inspiração e potencial criativo. Logo, Sulear não é apenas uma inversão simbólica da orientação espacial, mas um movimento epistemológico e político para valorizar os saberes, culturas e perspectivas do Sul global.

Sulear propõe uma reavaliação de perspectiva ao destacar o Sul como um local de recursos naturais abundantes, culturas vibrantes e histórias ricas que podem servir de inspiração para a inovação e o progresso. Sulear também pode inspirar práticas mais sustentáveis, respeitosas com o meio ambiente e socialmente justas, aproveitando as lições e a sabedoria das comunidades que há

2. A valorização do Sul é um tema central nas epistemologias do Sul. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2019), as nações do Norte Global são aquelas que historicamente dominaram a economia, cultura e política mundial. Estas incluem principalmente os países da Europa Ocidental, América do Norte e algumas partes da Ásia. Por outro lado, o Sul Global é constituído por regiões que foram historicamente exploradas e dominadas pelo Norte, englobando grande parte da África, América Latina e partes da Ásia. Essa divisão reflete disparidades econômicas, sociais e políticas, além de tensões no acesso a recursos, oportunidades e poder entre essas regiões. Enquanto as epistemologias do Sul e as teorias decoloniais possuem suas particularidades e ênfases distintas, elas compartilham um objetivo comum: a crítica à dominação colonial, a busca pela decolonização do pensamento e a promoção de uma visão mais inclusiva e diversificada do conhecimento. Ambos os campos de estudo trabalham para desafiar e dismantelar as estruturas de poder estabelecidas pelo colonialismo, buscando valorizar e integrar as vozes e saberes marginalizados (Soltoski, 2023).

séculos habitam a América Latina. Por exemplo, segundo Galeano (1998), os indígenas tinham uma cosmovisão na qual o ser humano integrava a natureza e não era seu dono e senhor. Ao Sulear, reconhece-se a cosmovisão indígena, que vê o ser humano como parte integrante da natureza e não seu dominador, valorizando a interdependência ecológica e a dignidade de todas as formas de vida. Isso contrasta fortemente com a visão ocidental dominante.

Essa reavaliação de perspectiva não apenas reconhece, mas também celebra a diversidade cultural e a riqueza intelectual dos povos do Sul. Conecta-se diretamente com o conceito de decolonialidade, desafiando as narrativas e estruturas de poder estabelecidas pelo colonialismo. A decolonialidade busca desconstruir as hierarquias impostas pelas potências coloniais e valorizar os saberes, culturas e experiências das regiões que foram colonizadas.

O que é decolonizar?

Decolonizar³ é um movimento intelectual e político que questiona e rejeita as formas de conhecimento e poder impostas pelo colonialismo. Trata-se de uma abordagem que visa desmantelar as estruturas de dominação e exploração que persistem mesmo após o fim formal do colonialismo. A decolonialidade enfatiza a importância de reconhecer e valorizar os saberes, práticas e epistemologias das comunidades marginalizadas e historicamente oprimidas, propondo uma visão mais equitativa do mundo.

Para compreender as teorias decoloniais, faz-se essencial entender as relações de dominação que se estabeleceram na América Latina a partir de 1492. A colonização não representou apenas um evento histórico de descobrimento, mas o início de uma imposi-

3. O termo “decolonial” implica uma postura contínua de resistência e insurgência contra as estruturas coloniais. Em contrapartida, “descolonial” sugere uma reversão ou superação do colonialismo, movendo-se para um estado pós-colonial. Dessa forma, enquanto “descolonial” pode indicar uma transição temporal, “decolonial” representa um compromisso contínuo com a transformação radical das relações de poder estabelecidas pelo colonialismo (Walsh, 2009).

ção de homogeneidade cultural, religiosa e econômica por parte dos colonizadores europeus (Soltoski, 2023). José Luiz Quadros de Magalhães destaca que este processo envolveu o “não reconhecimento do outro” enquanto pessoa, reforçando a lógica de “nós versus eles” (Magalhães, 2010). Este paradigma persiste até hoje, perpetuando a marginalização dos povos originários.

Mignolo (2017) argumenta que a face mais sombria da modernidade foi a colonialidade, resultado das invasões europeias. Segundo o autor, “a modernidade deve ser reconhecida tanto por suas realizações quanto por seus crimes” (Mignolo, 2017, p. 04). Esta declaração sublinha a necessidade de uma abordagem crítica e reflexiva sobre a modernidade. A modernidade deve ser vista sob ambas as óticas. Por um lado, deve ser avaliada por suas consequências positivas, a modernidade trouxe avanços tecnológicos e sociais significativos. Por outro lado, faz-se igualmente importante reconhecer seus aspectos negativos, como a colonialidade, que incluiu as invasões e a dominação europeia.

A modernidade perpetuou estruturas de dominação e desigualdade, deixando uma “ferida colonial” profunda nas sociedades latino-americanas, devido às consequências duradouras da colonização que continuam a afetar as dinâmicas sociais, econômicas e culturais, marcas históricas de exploração, desumanização e desvalorização cultural, que se traduzem em disparidades persistentes em acesso a recursos, direitos e oportunidades (Quijano, 2005).

Autores como Aníbal Quijano (2005), Enrique Dussel (2005), Ramón Grosfoguel (2008), Catherine Walsh (2009) e Walter Mignolo (2011), têm sido fundamentais na construção do pensamento decolonial na América Latina, oferecendo diversas perspectivas críticas sobre as estruturas de poder, conhecimento e dominação que persistiram desde a colonização. Esses teóricos destacam a necessidade de uma abordagem que reconheça e valo-

rize as diversas epistemologias, propondo alternativas à modernidade eurocêntrica.⁴

Aníbal Quijano, sociólogo peruano, introduz o conceito de “colonialidade do poder” como a face oculta da modernidade. Esta colonialidade se manifesta em quatro dimensões principais: saber, ser, natureza e gênero. A colonialidade do saber sustenta que o conhecimento eurocêntrico domina e marginaliza outras formas de conhecimento. A colonialidade do ser desumaniza aqueles que não se alinham com os ideais modernos, justificando a dominação. A colonialidade da natureza legitima a exploração ambiental em nome do progresso capitalista. Por fim, a colonialidade do gênero reforça hierarquias patriarcais, subjugando mulheres e minorias sexuais (Quijano, 2005).

Enrique Dussel, filósofo e teólogo argentino, contribui para a teoria decolonial através de sua filosofia da libertação. O autor faz uma crítica ao eurocentrismo e defende uma ética de justiça social e ambiental, propondo uma relação harmoniosa entre humanidade e natureza. Analisa estruturas de opressão e injustiça, argumentando que a teologia deve servir também à transformação social (Dussel, 1998). Argumenta que a modernidade, frequentemente celebrada como um avanço universal, é na verdade um projeto excludente que marginaliza e oprime os povos do Sul global (Dussel, 1995).

Ramón Grosfoguel, sociólogo porto-riquenho, oferece uma perspectiva interseccional, considerando como raça, classe, gênero e sexualidade interagem nas experiências de opressão. Ele critica as estruturas de poder colonial e propõe alternativas à modernidade eurocêntrica, sublinhando a necessidade de uma abordagem

4. Segundo Quijano, eurocentrismo é a denominação dada para uma perspectiva epistêmica cuja formulação sistemática iniciou na Europa Ocidental e teve algumas raízes ainda mais antigas. Nos seguintes séculos se tornou mundialmente hegemônica e seguiu o fluxo do domínio da Europa burguesa. Segundo o autor: “Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América” (Quijano, 2005, p.126).

inclusiva e interseccional para compreender e combater a dominação (Grosfoguel, 2011).

Walter Mignolo, também, enfatiza a importância de valorizar os saberes locais e tradicionais das populações subalternas, contrapondo-se às epistemologias dominantes de matriz eurocêntrica (Mignolo, 2010).

Catherine Walsh (2009), traz contribuições significativas para a compreensão das interseções entre conhecimento, poder e resistência. Seu trabalho articula as perspectivas decoloniais com a prática educativa e a luta dos movimentos sociais. Sua abordagem destaca a importância de reconhecer e valorizar as epistemologias dos povos historicamente marginalizados pela colonização.

Decolonizar, portanto, trata-se de um movimento abrangente, interdisciplinar, trabalhado por vários autores latino-americanos, que busca dismantlar as estruturas de dominação colonial que persistem na modernidade. Ao adotar práticas de Suleamento, desafia-se as hegemonias impostas pelas narrativas do Norte. Nesse sentido, Sulear, torna-se uma prática decolonial, pois promove a valorização e a centralização das perspectivas do Sul global, sugere uma inversão da lógica eurocêntrica tradicional, destacando a importância dos saberes e práticas do hemisfério Sul.

O Suleamento e a Decolonização são movimentos complementares que, juntos, promovem uma reconfiguração radical das relações de poder globais, incentivando a construção de um mundo mais inclusivo. Nesse sentido, Sulear e Decolonizar são conceitos intrinsecamente ligados à promoção de uma Cultura de Paz, pois, ao centralizar e valorizar as perspectivas do Sul Global, não há mais espaço para as violências resultantes das desigualdades históricas.

Novos horizontes para a cultura de paz decolonizada

A Cultura de Paz pode ser considerada como um conjunto de práticas humanas e sociais que envolvem vivências e convivências orientadas pela construção de valores humanos positivos. Esses valores alimentam constantemente os Direitos Humanos e são caracterizados pela solidariedade, generosidade e respeito às diferenças, promovendo a escuta e o diálogo e evitando formas violentas de viver e conviver (Salles Filho, 2019).

Segundo Mendes, Salles Filho e Soltoski (2022), a educação para a paz é uma ferramenta importante na alternância comportamental, com a finalidade de superar a cultura de violência predominante em muitas sociedades. A educação para a paz não apenas educa sobre a importância dos direitos humanos, mas também encoraja a prática dos valores destacados por Salles Filho (2019).

A Cultura da Paz vai além da mera ausência de conflitos, englobando um compromisso ativo com a justiça social, a participação cidadã e a sustentabilidade ambiental, promove a transformação social através da educação para a paz, incentivando comportamentos e atitudes que valorizam a vida, a dignidade humana e o bem-estar coletivo.

Assim, a promoção de uma cultura de paz é um processo dinâmico que exige um compromisso contínuo com a criação de condições que favoreçam a convivência pacífica e harmoniosa, a resolução não violenta de conflitos e a implementação de políticas públicas que garantam os direitos fundamentais de todos os indivíduos.

A construção de uma cultura de paz é um processo complexo que requer uma reavaliação constante das abordagens tradicionais. Nesse contexto, Sulear e Decolonizar, proporcionam abordagens inovadoras que questionam as estruturas tradicionais e abrem caminhos para novos horizontes.

Por meio do Sulear e do Decolonizar, questionam-se as estruturas estabelecidas e propõem-se novas perspectivas para lidar com questões sociais, políticas e culturais. Essas novas abordagens não apenas enriquecem as ciências sociais, mas também promovem uma cultura de paz, ao fomentar entendimento mútuo e respeito entre diferentes culturas e perspectivas.

A busca pela paz, especialmente em regiões historicamente marcadas por violência e desigualdade, como a América Latina, exige esforços diferenciados. Muitos poderiam considerar a América Latina uma região de paz, tendo em vista a ausência de guerras declaradas. Todavia, a região é marcada por diversas formas de violências,⁵ principalmente violências indiretas, as chamadas violências subjacentes, que são consequências do colonialismo, do patriarcado e do capitalismo (Soltoski, 2023).

Essas violências subjacentes se manifestam de diversas maneiras, desde a violência estrutural, que perpetua desigualdades sistêmicas e econômicas, até a violência cultural, que legitima comportamentos opressivos por meio de normas e valores sociais. Conforme apontado por Johan Galtung (1969), a violência estrutural é profundamente enraizada nas desigualdades sociais e é a que mais resiste à mudança. Já a violência cultural, como discutido por Godínez (2021), normaliza a violência ao torná-la parte da cultura cotidiana.

Batthyány (2023) destaca que a América Latina é marcada por estruturas de desigualdade profunda, enfrentando necessidades urgentes em várias áreas que exigem atenção dos Estados, das

5. Segundo Johan Galtung (1969), a diferença entre violência direta e violência indireta reside na natureza e no modo de manifestação das agressões. A violência direta é explícita e manifesta-se através de ações físicas ou verbais que causam dano imediato e perceptível às vítimas, como agressões físicas, assassinatos e tortura. Já a violência indireta, também conhecida como violência estrutural, é menos visível e resulta de estruturas sociais injustas que perpetuam desigualdades e privam indivíduos de suas necessidades básicas, como a pobreza, a discriminação e a marginalização. Enquanto a violência direta é facilmente identificável, a violência indireta está enraizada nas instituições e sistemas sociais, tornando-se uma forma de opressão muitas vezes invisível, mas igualmente prejudicial.

instituições e da reflexão acadêmica. Questões como o mundo do trabalho, o movimento feminista, questões de gênero e cuidados, a sustentabilidade ambiental, a redefinição das relações entre centro e periferia e o processo de construção do conhecimento são desafios que necessitam ser abordados. Os problemas destacados dentro desses desafios são provenientes das violências subjacentes. As estruturas de desigualdade não apenas perpetuam a pobreza e a exclusão social, mas também geram um ciclo vicioso de violências.

O Sulear é uma maneira de sobrepor-se à essas violências subjacentes, alternando o paradigma para o Sul Global, valorizando os conhecimentos e práticas locais que, muitas vezes, são negligenciados pelas epistemologias dominantes. Esse processo de Sulear está intimamente ligado ao processo de decolonizar, que busca criticar e superar as epistemologias eurocêntricas, resgatando saberes tradicionais e marginalizados.

Para responder aos desafios contemporâneos da América Latina, faz-se fundamental romper com as epistemologias modernas e buscar saberes tradicionais muitas vezes encobertos. Este reencontro de saberes é essencial para uma paz decolonizada (Soltoski, 2023), que se constrói através da interculturalidade e da crítica estrutural aos conhecimentos eurocêntricos (Walsh, 2008).

A paz decolonizada aponta para uma paz anticolonial, antipatriarcal e anticapitalista (Soltoski, 2023), desmantelando as estruturas de poder e dominação que perpetuam a desigualdade, valoriza os saberes e práticas das populações marginalizadas e colonizadas, reconhecendo suas resistências e contribuições históricas. A paz decolonizada não se limita à ausência de conflito, mas engloba uma transformação profunda das condições estruturais que geram violência e exclusão.

Opondo-se ao eurocentrismo e desafiando as narrativas de inferioridade e marginalização frequentemente associadas ao Sul Global, Sulear e Decolonizar devem ser incorporados em diversos contextos, desde o âmbito pessoal até o comunitário. Isso incen-

tiva indivíduos e comunidades a explorarem suas próprias raízes, tradições e identidades como fontes de força e criatividade, valorizando e celebrando as contribuições únicas que cada cultura e região do Sul têm para oferecer.

Portanto, Sulear representa uma mudança de paradigma que promove a valorização do Sul não apenas como uma direção geográfica, mas como uma fonte de sabedoria, inspiração e potencial transformador, tanto em nível individual quanto coletivo. Essa metáfora pode desempenhar um papel significativo na construção de uma narrativa mais equitativa e inclusiva, que reconheça e celebre a diversidade cultural e geográfica do mundo.

Sulear e Decolonizar fornecem novos horizontes para a construção de uma Cultura de Paz Decolonizada na América Latina. Esses princípios desafiam as narrativas eurocêntricas, permitindo que as comunidades redescubram e celebrem suas próprias tradições e conhecimentos. Embora o processo seja complexo, ele é essencial para combater as persistentes formas de violência e desigualdade na região. Ao abrir espaço para todas as vozes, pavimentar-se o caminho para um futuro mais respeitoso, onde a paz seja mais tangível.

Considerações finais

A construção de uma Cultura de Paz Decolonizada na América Latina exige uma abordagem multidimensional que valorize as contribuições únicas de cada cultura e enfrente as desigualdades profundamente enraizadas. A incorporação dos princípios de Sulear e Decolonizar oferece novas perspectivas e ferramentas para esse processo. Ao reconhecer e celebrar os saberes e práticas locais, cria-se um ambiente mais favorável ao respeito e à inclusão.

Refletir as histórias e conhecimentos locais ajuda a combater a alienação cultural e a construir um senso de pertencimento. Além disso, políticas que assegurem acesso igualitário a recursos

e oportunidades são fundamentais para reduzir as desigualdades estruturais.

A análise dos conceitos de Sulear, Decolonizar e da Cultura de Paz Decolonizada, revela a importância de uma abordagem integrada para enfrentar as desigualdades e violências históricas na América Latina. O Sulear, ao desafiar a hegemonia do Norte e valorizar os saberes e práticas do Sul Global, oferece uma reavaliação necessária das hierarquias geoculturais. Este movimento permite que as comunidades locais redescubram e celebrem suas tradições, fortalecendo identidades culturais, recuperando suas narrativas.

A decolonização complementa o Sulear ao criticar e superar as epistemologias eurocêntricas que perpetuam desigualdades. Resgatar e valorizar os conhecimentos tradicionais marginalizados é essencial para construir uma base sólida de justiça social. A decolonização propõe uma desconstrução das estruturas de poder estabelecidas pelo colonialismo, promovendo uma visão mais equitativa do mundo e permitindo que as vozes anteriormente silenciadas sejam ouvidas e respeitadas.

A incorporação dos princípios de Sulear e Decolonizar oferece novos horizontes para a construção de uma Cultura de Paz Decolonizada na América Latina. Ao adotar essas abordagens, é possível pavimentar o caminho para uma sociedade mais igualitária, onde todas as vozes são valorizadas e a diversidade cultural pode ser celebrada.

Referências

BATTHYÁNY, K. Los desafíos de las ciencias sociales en la coyuntura latinoamericana/Karina Batthyány; prólogo de Gloria Beatriz Chicote. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2023. Libro digital, PDF. Disponível em: [file:///Users/andrea/D/Downloads/Los-desafios-Batthyany%20\(3\).pdf](file:///Users/andrea/D/Downloads/Los-desafios-Batthyany%20(3).pdf). Acesso em: 5 jul. 2024.

CAMPOS, M. Por que SULEar? Astronomias do Sul e culturas locais. In: FAU-LHABER, Priscila; BORGES, Luiz C. (Orgs.). Perspectivas Etnográficas e Históricas sobre as Astronomias. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins (MAST), 2016. p. 215-240.

CAMPOS, M. SUEar: Expo Texto MDC Catálogo. Disponível em: <https://Suear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2023/11/CAMPOS-Marcio-D-Olne-SUEar-EXPO-TEXTO-MDC-CATALOGO-20231109-v5.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2024.

GALEANO, E. Patas arriba: La escuela del mundo al revés. Madrid: Siglo XXI, 1998.

DUSSEL, E. Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión. Trotta, 1998.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. in: Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Buenos Aires: CLACSO, 2005.

DUSSEL, E. Materiales para uma Política de la Liberación. Mexico: Facultad de Filosofía, UANL, 2007.

GALTUNG, J. "Violence, Peace, and Peace Research." In: Journal of Peace Research, vol. 6, no. 3, 1969, pp. 167-191.

GODÍNEZ, G. P. Paz y derechos humanos: una relación necesaria para la educación y transformación de la sociedad. in: La paz a través de la educación. Perspectivas para el desarrollo de una Cultura de Paz en México desde las Instituciones de Educación Superior/ Francisco Javier Gorjón Gómez (coordinador) – México, Ciudad de México : anuies, Dirección de Producción Editorial, 2021. Disponível em: <http://www.anuies.mx/media/docs/avisos/pdf/220915112729Paz+a+traves+de+la+educacion+Septiembre+2022.pdf> Acesso em: 01 de jul. de 2024.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. in: Revista Estado e Sociedade, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, 2016.

GROSGOUEL, R. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. in: Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 80 | 2008, colocado online no dia 01 outubro 2012. Disponível em: [file:///Users/andreia/Downloads/rccs-697%20\(4\).pdf](file:///Users/andreia/Downloads/rccs-697%20(4).pdf) Acesso em: 07 de jun. de 2024.

HARLEY, J. B. "Maps, Knowledge, and Power." In The Iconography of Landscape: Essays on the Symbolic Representation, Design, and Use of Past Environments, editado por Denis Cosgrove e Stephen Daniels, 289-290. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

MAGALHÃES, J. L. Q. de; CHALFUN, A. G. de C. Novo Constitucionalismo e Superação da Modernidade. Revista da Faculdade de Direito da UFMG, Belo Horizonte, n. 66, p. 375-394, jan./jun. 2015. Disponível em: <http://10.12818/P.0304-2340.2015v66p375>. Acesso em: 24 jul. 2024.

MAGALHÃES, J. L. Q. de; O não reconhecimento do outro. In *Colonialidade e Modernidade*, 2010.

MENDES, D. C. B.; SALLES FILHO, N. A.; SOLTOSKI, A. G. Por uma transmutação da cultura de violência pela da paz a partir da educação para a paz e dos direitos humanos. *Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas*, v. 22, n. 44, p. 79-93, set./dez. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.31512/rdj.v22i44.953>. Acesso em: 03 de jun. de 2024.

MICHAELIS. Dicionário Michaelis: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2024. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 5 jul. 2024.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da Modernidade. *Rev. bras. Ci. Soc.*, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017.

MIGNOLO, W. Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. D. *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham: Duke University Press, 2011.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. in: Perspectivas latino-americanas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, set. 2005. p. 227-278.

SALLES FILHO, N.A. *Cultura de Paz e Educação para a Paz: olhares a partir da teoria da complexidade*. Campinas: Papirus, 2019.

SALLES FILHO, N. A. ; MENDES, D.C. B. ; SOLTOSKI, A. G. ; CRUZ, M. F. R. Uma reflexão sobre os estudos da paz a partir da conjuntura sociopolítica do Brasil e América do Sul no século XXI, à luz do Índice Global de Paz (IGP). in: *Educação Unisinos* (online), v. 27, p. 1-18, 2023.

SANTOS, B.S. *Construindo as Epistemologias do Sul Para um pensamento alternativo de alternativas*, Volume I, 2019, pp. 145-222. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/j.ctvt6rkt3.8?searchText=&searchUri=&ab_segments=&searchKey=&refreqid=fastly-default%3Aff4217c6d1462c6cf4778c717d8eefcc Acesso em: 05 de jun. de 2024.

SOLTOSKI, A. G. Quando a base epistemológica é a essência: Decolonialidade e Cultura de Paz na América Latina. 2023. 205 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/4127/1/Andr%C3%A9%20Gaspar%20Soltoski.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2024.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: contribuições ao debate. 2009.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: apuestas y desafíos desde Abya Yala. *Tabula Rasa*, n. 9, p. 131-152, jul./dic. 2008. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200009&lng=en&nrm=iso. Acesso em 01 de jun. de 2024.

Capítulo 3

Educomunicação e paz: um convite para novas abordagens

Susana Maria Bartmeyer

Introdução

A paz, tal como um objeto de estudo científico, surgiu nos anos de 1950 e 1960, entre pesquisadores norte-americanos, entendendo a guerra como uma patologia que precisava ser pensada pela ciência e tratada através de técnicas para resolução de conflito e soluções para a guerra (Pureza, 2018). Hoje, os estudos para a paz estão presentes em diversas universidades, sendo a paz um objeto de estudo de muitos pesquisadores. No Brasil, há disciplinas preocupadas com os estudos para a paz nas relações internacionais, na comunicação, na educação e também nas ciências sociais aplicadas, o que resulta em estudos científicos sobre a temática. Aqui, pretendo me concentrar na discussão sobre educação e comunicação, pensando também o campo da educomunicação para a paz. Enquanto campo do conhecimento, a comunicação pode ser compreendida como “um processo intencional de interação social humana, envolvendo a transmissão de mensagens por meio de símbolos e códigos, com o propósito de buscar compreensão mútua, atingir objetivos comunicativos e construir relações.” (Leandro, 2023, p. 20). A educomunicação não se trata de uma disciplina escolar, mas de uma abordagem transdisciplinar cujo objetivo é produzir ecossistemas comunicativos (Cortes et al, 2018). Percebendo este campo como fértil as ideias da cultura de paz, gostaria de discorrer sobre a relação que pode existir entre educomunicação e paz. Ochs e Machado (2023) propõem alternativas para trabalhar a educação midiática junto à paz. As autoras levantam a necessidade do consumo qualificado de informações, a res-

ponsabilização frente ao bem-estar coletivo, o letramento para os novos fenômenos sociais, a participação ética nas mídias sociais e a construção de espaços permanentes de auto expressão e diálogo. Diante dessas perspectivas pretendo navegar por estas abordagens da comunicação e da educação para a paz.

De que paz estamos falando?

Quando falamos sobre paz, muitas concepções podem surgir em nossa mente. O professor Salles Filho (2016) dirá que há uma infinidade de conceitos que são atrelados à paz. Estar em paz. Paz individual. Meditação. Paz mundial. Mas e de qual paz estamos falando neste texto?

Aqui, a paz será apresentada como um objeto de estudo científico. Ou seja, mais do que um sentimento, a paz como um fim que a ciência pode observar. Essa concepção de estudar cientificamente a paz surgiu nos anos de 1950 e 1960, principalmente entre pesquisadores norte-americanos. Naquele tempo, pós segunda guerra mundial, havia uma preocupação em entender por que entramos em guerra e como a guerra era uma patologia, uma doença, que precisava ser estudada e tratada. A maneira com que a guerra poderia ser melhor evitada, tratada e sanada seria, para esses primeiros cientistas da paz, através de técnicas para resolução de conflito e soluções para a guerra (Pureza, 2018).

Em 1970, o pesquisador Johan Galtung, norueguês, se preocupou com estudos de paz que superassem a explicação sobre a guerra, suas causas e consequências. Por isso, através de uma nova abordagem, Galtung (2003) provoca a ciência para pensar a paz, não mais como utopia ou oposição direta à guerra, mas como alternativa às violências. “Uma ciência que potencie a busca de outra realidade – e não uma ciência que dê a conhecer a realidade que está – passou a ser seu horizonte de trabalho.” (Pureza, 2018, p. 79). Diante deste direcionamento, vários pesquisadores e

pesquisadoras adentraram às pesquisas sobre paz, investigando e propondo alternativas às violências. “O trabalho da investigação para a paz é justamente ampliar uma concepção positiva de paz, que vislumbra a paz como alternativa concreta e não como utopia e vazia de possibilidades práticas no cotidiano.” (Salles Filho, 2016, p. 188).

A paz, por tanto, pode ser compreendida em duas categorias principais: a paz negativa como sendo a ausência de guerras e conflitos e paz positiva como a ausência de violências. A paz positiva, segundo Galtung (2003), abrange o entendimento da violência em três dimensões: violência cultural, violência direta e violência estrutural. Para cada dimensão da violência é preciso pensar em uma paz correspondente.

“A violência pode começar em qualquer ângulo do triângulo direta-estrutural-cultural, e é facilmente transmitida aos outros.” (Galtung, 2003, p. 23). “La violencia directa es un acontecimiento; la violencia estructural es un proceso con sus altos y bajos, y la violencia cultural es una constante, una permanencia” (Galtung, 2003, p. 12).

Assim, a violência direta seria o dano físico ou psicológico de uma pessoa identificada ou identificável à outra pessoa identificada ou identificável. Já a violência estrutural seriam as desigualdades sociais existentes, atualmente, configuradas através da estrutura capitalista. A violência cultural seria o elemento simbólico que alimenta a violência direta e justifica a violência estrutural, como o machismo, xenofobia e o racismo.

Para enfrentar a violência de cada ponta do triângulo é necessária uma proposta de paz: paz direta (comportamento não-violento); paz estrutural (fim das desigualdades sociais); paz cultural (conjunto simbólico de práticas humanas para a boa convivência).

Assim, uma cultura de paz é o antônimo da cultura de violência e pode ser entendida como:

[...] um conjunto de práticas humanas e sociais, composta pelas questões relacionadas às vivências e convivências, pautadas na construção conjunta de valores humanos positivos, que alimentam constantemente os direitos humanos e que, tenham como prática a vida os processos de mediação e restauração dos conflitos e o princípio da sustentabilidade do meio ambiente e da cidadania planetária. (Salles Filho, 2016, p. 23).

Podemos perceber que os estudos para a paz estão marcados pela proposição (Pureza, 2018). São estudos propositivos porque, epistemologicamente, não estão buscando descrever, analisar ou explicar violências. Estão voltados para a superação da violência. Assim, para o autor Sandoval-Forero (2024), os estudos para a paz se colocam ativamente no mundo, deslocando-se do papel tradicional do pesquisador, para um pesquisador propositivo e posicionado em sua pesquisa.

Porque quem estuda a paz, não propõe apenas uma pesquisa alternativa, mas procura alternativas para a realidade. Também é o que Sandoval-Forero (2024) propõe como uma pesquisa crítica para a paz. A mesma tendência é discutida por Salles Filho (2016). “A objetividade perante os problemas humanos, precisa alimentar-se da subjetividade, onde a emoção passa a ser o elemento importante para as mudanças necessárias.” (Salles Filho, 2016, p. 16).

A educação, as relações sociais, a saúde, os laços familiares, a assistência social, o judiciário, a comunicação, a arquitetura, a engenharia, a matemática, entre outras áreas podem, ou não, estar voltadas para a convivência pacífica. Por isso, a cultura de paz é e precisa ser uma abordagem transdisciplinar.

É possível educar para a paz?

Entendi que seria mais didático iniciar a discussão sobre educação para a paz com os pensamentos que Paulo Freire compartilhou conosco durante sua vida. No livro *Educar com a mídia*, Paulo Freire conversa com Sérgio Guimarães, e entre os

diálogos que os dois propõe, há muitas pistas de como pensar a relação educação e mídia.

O primeiro ensinamento é que devemos, enquanto seres humanos, estar presentes em nosso tempo. Com isso, Freire (2011) está nos dizendo para pensarmos no tempo como ele é agora, e não negar as tecnologias que nos rodeiam. Na época, Freire e Guimarães conversavam sobre a televisão, mas hoje o mesmo raciocínio pode ser aplicado para a internet, para o celular ou para a inteligência artificial. São tecnologias do tempo presente, não há porque negá-las.

Em seguida, os dois professores conversam sobre a necessidade de reconhecer que os novos meios de comunicação estão o tempo todo informando, propondo, influenciando. A escola precisa acolher esses meios, trabalhar com eles, pesquisar, experimentar e, principalmente capacitar para uma leitura crítica dos meios de comunicação e das mídias.

A pergunta que Freire faz durante os diálogos com Guimarães sempre retoma para uma velha lição: a serviço de quem estão os meios de comunicação? E sabemos que as grandes mídias estavam e ainda estão a serviço do capital. Mas precisamos também saber ocupar, dialogar, produzir e intervir nessas mídias para que haja resistência e alternativa. Ignorar a existência das novas tecnologias de comunicação não é a resposta, mas aprender sobre, dialogar, intervir, propor e produzir com pode ser uma alternativa.

As mídias de comunicação, infelizmente, estão impregnadas por discursos violentos. São violências diretas que são transmitidas ao vivo na televisão ou em canais de streaming - como ações policiais que acabam em homicídios televisionados. Um exemplo foi a ação policial em Niterói, Rio de Janeiro, em 2019, quando um sequestrador de um ônibus foi baleado por um atirador da polícia e o governador do Estado, na época Wilson Witzel, comemorou o tiro, satisfeito com o assassinato, tudo isso foi televisionado em tempo real, transmitido em TV aberta (COELHO et al, 2019). Ora, não

há nada que se comemorar nessa situação. Trata-se de um episódio de violência direta de todos os envolvidos, tanto sequestrador, como atirador, como também do até então governador.

Ainda, há a violência cultural o tempo todo sendo exposta em mídias, através de músicas, de telenovelas, séries, filmes. Muitas empresas disponibilizam filmes em canais próprios, como a Netflix e outros tantos que surgiram. As pessoas podem acessar esses canais e encontrar diferentes conteúdos para consumir. Alguns conteúdos reproduzem discursos da cultura da violência, outros não. Mas quantas pessoas refletem sobre o que consomem? Ou há apenas o consumo, prazer e a ânsia por consumir novamente?

Vejamos o exemplo da Canção Vidinha de Balada, cantada pela dupla Henrique e Juliano: “desculpa a visita, eu só vim te falar, tô a fim de você, e se não tiver, cê vai ter que ficar.” Ou a canção Faixa Amarela, cantada por Zeca Pagodinho: “mas se ela vacilar, vou dar um castigo nela, dá-lhe uma banda de frente, quebrar cinco dentes e quatro costelas, vou pegar a tal faixa amarela, bordada com o nome dela, e mandar incendiar, na entrada da favela.” Ambas as canções falam sobre a (im)possibilidade da mulher em aceitar ou não o homem como seu companheiro. Nos dois casos, há obrigação da mulher em se relacionar com eles ou elas irão sofrer alguma violência. A primeira canção foi lançada em 2017 e a segunda em 1997, são 20 anos de diferença entre as duas canções, mas a violência cultural denominada machismo e enraizada através da estrutura patriarcal, permanece sendo romantizada, cantada, repetida e ainda é objeto de lucro e fama por parte de artistas homens.

Canções que romantizam relacionamentos abusivos e violentos ganham prêmios, são temas de novelas, são repetidas nas rádios e acumulam milhões de fãs em shows. Mas quantas pessoas conseguem ler uma música no sentido freiriano da leitura? Quantas escolas preparam seus educandos para a leitura do mundo das mídias? Por isso, Freire defende “que o educando seja acostumado

a perguntar e a perguntar-se; em que o educando seja constantemente desafiado a compreender o seu pequeno mundo, o seu primeiro mundo; em que o educando seja convidado a disciplinar, inclusive, não só a curiosidade no achar, mas a disciplinar o que acha, a catalogar e a classificar as coisas que acha, a dedicar um certo tempo a pensar sobre o que acha com os outros, a descobrir que não se acha só, que esse achar é social também” (Freire, 2011, p. 92-93).

E há ainda a violência estrutural que permeia as mídias. Os meios de comunicação continuam, assim como Freire (2011) escreveu, a serviço do capital. E pensar isso significa pensar que a estrutura capitalista é a vigente no nosso tempo, e por tanto ainda somos estratificados em classes: trabalhadores e capitalistas. Claro que o século XXI está apresentando fissuras, buracos, frestas, pequenas rachaduras que colocam em xeque a estrutura, mas ainda não conseguem derrubá-la. Feministas, LGBTQIA+, decoloniais, ambientalistas, indígenas, quilombolas, periféricos, anticapacitistas, e todas/os/es que se posicionam contra a estrutura dominante provocam e criam alternativas. Aqui, proponho reflexões iniciais para essas alternativas dentro da comunicação. Se cada ponta do triângulo da violência de Galtung (2003) deve ser enfrentado pela paz, cabe à cultura da paz permear a comunicação e criar alternativas para uma comunicação para a paz.

Em minhas leituras, comecei a perceber como a comunicação, a paz e os estudos decoloniais estão conectados pela horizontalidade. Segundo Vicente (2015, p. 288), tanto a comunicação como os estudos para paz podem ser ferramentas para ações horizontais:

La Comunicación y la Paz Activa se transformarían así en estrategias y herramientas que apuestan por acciones cada vez más horizontales, y en donde el flujo de información y la razón de ser de la sociedad vengan desde las bases, desde la sociedad civil, para poder lograr una transformación sostenible.

A perspectiva de Vicente (2015) conversa muito com o que Sandoval-Forero (2024) coloca como epistemologia para pensar uma paz decolonial. E também com o que Cabral e Feltrin (2023) apresentam como uma proposta de comunicação para paz decolonial. Uma comunicação que foca em narrativas nem sempre pautadas pela ciência colonizadora, possibilitando trazer diversidades de saberes, problemas, metodologias e, quem sabe, respostas. “A comunicação para a paz propõe direcionamentos para a ressignificação de contextos de conflitos e, principalmente, procura promover a desnaturalização da violência cultural intrincada na sociedade, que tende a legitimar a violência direta” (Cabral e Feltrin, 2023, p. 4).

Algumas alternativas

Ao pesquisar sobre a temática da educomunicação para a paz encontrei um material muito interessante das autoras Mariana Ochs e Daniela Machado, ambas trabalham com o Programa de Educação Midiática (EducaMídia), do Instituto Palavra Aberta.

O material começa reconhecendo pontos importantes que foram expostos até aqui e permite complementar a discussão. Primeiro, o texto destaca como discursos de ódio, abusos na liberdade de expressão e violações de direitos estão afetando negativamente a sociedade brasileira e o ambiente escolar não está imune a isso. Depois, o texto discute a necessidade de pensar em soluções para a violência que não se limitem às medidas de segurança visíveis, como policiamento ostensivo e barreiras físicas. E ainda, o texto traz a importância da educação e cultura de paz. Nesse ponto, a educação midiática e o papel dos educadores são fundamentais para incentivar um consumo saudável de mídias e discutir a responsabilidade coletiva na comunicação.

As autoras propõem algumas formas de trabalhar a educação midiática alinhada à cultura de paz dentro do ambiente escolar.

Primeiro, o consumo qualificado de informações. Hoje, há uma produção descentralizada de informações e a abundância de canais e plataformas. A abundância pode levar a um ciclo frenético de notícias e atualizações que nem sempre são confiáveis. Por isso, a educação midiática é fundamental para promover um consumo qualificado de informações, porque possibilita verificar a veracidade das mensagens e escolher criteriosamente como construir nosso entendimento, balizando a qualidade e a quantidade.

Um consumo qualificado de informações significa o que Freire (2011) propõe em sua obra: uma leitura crítica sobre as informações que estão sendo disponibilizadas. Isso perpassa perguntar quem está informando, o que está informando, como, por que, para quem. E depois perguntar o que o educando acha da informação, o que ele gostou, o que ele não gostou. E ainda, o educando precisa saber o que os outros acham, o que os outros perceberam, gostaram ou não gostaram. E por fim, o educando precisa avaliar, categorizar e catalogar se aquele canal de informação lhe agrada e continuará ou não sendo utilizado por ele.

Depois, as autoras destacam a responsabilização frente ao bem-estar coletivo. A ideia aqui é enfrentar a desinformação. Infelizmente, a desinformação pode ter consequências graves. Por exemplo, o Brasil vivenciou como *fake news* tiveram impacto nos processos eleitorais, negaram desastres naturais, suas causas e consequências e até causaram prejuízos à saúde pública. Por isso, as autoras destacam a importância de uma educação voltada para formação de leitores críticos e produtores conscientes de conteúdos confiáveis e éticos.

Nesse sentido, Freire (2011) também se preocupou. Segundo ele, é preciso um apelo às emissoras, aos canais de comunicação, para que se trabalhe sempre com a clareza, e não com a mentira, com a obscuridade e com o dúvida. Ou seja, é preciso ética na comunicação. E a ética não é apenas deixar de publicar algo falso, mas também estimular o telespectador para a curiosi-

dade, o que evita a domesticação e a falta de criticidade perante o que é noticiado.

Complementar a esse ensinamento freiriano, as autoras trazem a necessidade de letramentos para novos fenômenos sociais. Ora, a educação para a informação precisa ser continuamente atualizada e acompanhar as mudanças tecnológicas e sociais, abordando não apenas ferramentas, mas também o comportamento das pessoas perante as novas mídias. Por isso, é preciso entender o funcionamento dos mecanismos, dos aparelhos, das produções e de tudo que envolve a mídia. E ainda, a educação midiática deve também focar no contexto que o educando está inserido, preocupando-se com a convivência social, a cidadania e a democracia.

As autoras novamente não se afastam dos ensinamentos de Freire (2011) sobre a educação com a mídia. Primeiro, tanto educando quando educador deve estar atento às atualizações e não negar a existência das tecnologias. Depois, há que se pensar em uma educação midiática e científica sobre a mídia. Freire destaca a importância de os educandos operarem gravadores, filmadoras, redigirem seus quadros de rádio e até televisão. Freire (2011) vê a relevância dos educandos testarem, inventarem e discutirem como se produz mídia e depois refletirem sobre o que produziram.

E mais que isso, tanto Freire e Guimarães (2011), como Ochs e Machado (2023), indicam para a necessidade de pensar a educação com a mídia voltada para discussões de convivência, cidadania e democracia. Estas discussões são as pautas centrais da educação para a paz. Quando Salles Filho (2016) teorizou sobre a temática da educação para a paz, ele destacou a importância de educar para a convivência, para os direitos humanos, para a democracia. Em resumo, o autor se preocupou com cinco pedagogias para a paz: Valores Humanos; Direitos Humanos; Conflitologia; Ecoformação; Convivências. Cada uma dessas pedagogias se complementa na outra. Valores humanos voltados para a paz, direi-

tos humanos voltados para a paz, conflitolgia voltada para a paz, ecoformação voltada para a paz, convivência para a paz.

E nessa convergência de pedagogias, Salles Filho (2016), destaca a relevância das mídias, da comunicação, das tecnologias. É inegável o quanto essas formas de convivência podem ser influenciadoras de comportamentos e atitudes. Logo, há que se pensar sempre se são mídias para a paz ou para a violência. E, ainda, há que se pensar como atuar para a paz dentro das mídias.

Nesse sentido, as autoras Ochs e Machado (2023) falam sobre a participação ética, inclusiva e fortalecedora nas redes sociais. Para elas, a educação midiática deve ressignificar as redes como espaços de conexão e participação, promovendo a auto expressão ética e responsável, e reconhecendo a *internet* como um veículo para expressar aprendizados e promover transformação na realidade.

Assim, educar para a paz alinha-se ao que Pereira (2022) dissertou, com base em Freire, enquanto pesquisadora:

A base para a educação está na educação problematizadora: nela, não existe mais educador versus educando, mas educador-educando e educandoeducador, relação em que há a troca de saberes, e tanto um como outro ensinam, enquanto ambos aprendem. A construção do saber é contínua e realizada pelos dois envolvidos, e isso é propiciado pelo diálogo, pela comunicação que ocorre entre os sujeitos pois aqui ambos são sujeitos. (Pereira, 2022, p. 27).

É interessante destacar que a educação ultrapassa assim educar com os meios de comunicação e torna-se, além disso, uma concepção que coloca a comunicação como centro de uma educação problematizadora, crítica e comprometida com a leitura dos educandos sobre o mundo.

E é nesse sentido que as autoras Ochs e Machado (2023) apresentam a última contribuição da educação midiática para a paz: construção de espaços permanentes de autoexpressão e diá-

logo. Para elas, os veículos de comunicação disponíveis em nosso tempo são uma oportunidade para examinar criticamente as realidades e promover alternativas para futuros diferentes. Por meio de uma educação com a mídia de Freire e Guimarães, ou por meio de uma educação midiática de Ochs e Machado (2023) ou pela educomunicação de Pereira (2022) é possível que educandos aprendam sobre direitos humanos, igualdade, diversidade e respeito. E esses aprendizados podem culminar em habilidades de comunicação e resolução de conflitos, o que contribui diretamente para a educação para a paz.

Por fim

A educomunicação para a paz trata-se, assim, de uma abordagem transdisciplinar e não uma disciplina escolar. Dessa forma, a educomunicação busca criar ecossistemas comunicativos que promovam a cultura de paz (Cortes et al., 2018). Conforme o que foi apresentado, fica um convite para conhecer mais sobre as contribuições de Ochs e Machado (2023), uma vez que há a indicação de um campo fértil para explorar a relação entre educomunicação e paz.

Nesse texto, adotei a teoria de Johan Galtung, que ampliou a perspectiva ao propor que a paz deveria ser vista não apenas como a ausência de guerra, mas como uma alternativa às violências, abordando três dimensões: direta, estrutural e cultural (Galtung, 2003). A paz positiva, assim entendida, demanda propostas específicas para cada dimensão, como enfrentamento aos comportamentos não-violentos, o fim das desigualdades sociais e proposições de práticas culturais que promovem a boa convivência. Os estudos para a paz são, portanto, propositivos e voltados para a superação da violência, englobando uma abordagem transdisciplinar que inclui áreas como sociologia, educação, comunicação e outras tantas que buscam promover alternativas para uma convivência pacífica (Salles Filho, 2016; Sandoval-Forero, 2024).

Ao trazer a discussão sobre educomunicação para a paz, elegi pensamentos de Paulo Freire para iniciar o diálogo, o que permitiu perceber a nítida importância de integrar educação e mídia. Freire e Guimarães (2011) enfatizaram a importância de a escola acolher e trabalhar com os novos meios de comunicação, promovendo a curiosidade dos educandos e promovendo uma leitura crítica sobre os meios de comunicação.

O material de Mariana Ochs e Daniela Machado, do Programa EducaMídia, complementou a discussão ao destacar como discursos de ódio e violações de direitos impactam negativamente a sociedade e o ambiente escolar. Elas argumentam que a educação para paz deve ir além das medidas de segurança visíveis e passar a enfatizar a cultura de paz dentro das escolas. Para isso, a educação midiática pode auxiliar, promovendo reflexões sobre um consumo qualificado de informações, abordando a necessidade de uma leitura crítica sobre as fontes e a veracidade das informações. Além disso, destacam a importância de enfrentar a desinformação e promover uma educação ética e responsável na comunicação. Alinhadas aos ensinamentos de Paulo Freire, elas defendem a necessidade de atualização das escolas em relação às novas mídias, o que demanda uma continuidade da educação midiática e não uma ação isolada sobre ou uma disciplina específica. Ademais, as autoras defendem o papel fundamental das mídias na construção de cidadania e democracia. E por isso, os educandos devem apropriar-se dos meios de comunicação para questionar a realidade e construir novos futuros.

Tanto Freire e Guimarães (2011), quanto Ochs e Machado (2023) ressaltam a importância de uma educação que promova a autoexpressão e o diálogo crítico, alinhando-se à ideia de que a educomunicação pode ser uma ferramenta poderosa para a paz, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos direitos humanos e a resolução de conflitos.

Referências

- CABRAL, R., e FELTRIN, D. (2023). Reflexões sobre Comunicação para Paz a partir de uma perspectiva Sul Global e Decolonial. **E-Compós**, 26. <https://doi.org/10.30962/ec.2815>.
- COELHO, H. et al. Sequestrador de ônibus é morto por atirador de elite na Ponte Rio-Niterói; os 39 reféns passam bem. **G1 Rio e TV Globo**, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/08/20/tiros-sao-ouvidos-em-sequestro-a-onibus-na-ponte-rio-niteroi.ghtml>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- CORTES, T. P. B. B., MARTINS, A. de O., & Souza, C. H. M. de. (2018). EDUCAÇÃO MIDIÁTICA, EDUCOMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE: PARÂMETROS DOS ÚLTIMOS 20 ANOS DE PESQUISAS NAS BASES SCIELO E SCOPUS. **Educação Em Revista**, 34, e200391. <https://doi.org/10.1590/0102-4698200391>.
- FREIRE, P. e GUIMARÃES, S. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GALTUNG, J. **Violencia cultural**. Gernika Gogoratuz, 2003.
- HENRIQUE E JULIANO. **Vidinha de balada**. O Céu Explica Tudo. 2017. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=PnAMEe0GGG8&ab_channel=HenriqueeJuliano. Acesso em 25 jul. 2024.
- LEANDRO, G. S. **A comunicação como instrumento da construção da paz: uma análise da dimensão midiática da UNMISS sob as lentes da comunicação para a paz**. Dissertação. Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Centro Interdisciplinar de Integração e Relações Internacionais, Programa de Pós Graduação em Relações Internacionais. Orientador: Ramon Blanco de Freitas. Foz do Iguaçu, 2023.
- OCHS, M.; MACHADO, D. **5 contribuições da educação midiática à convivência e à paz** [livro eletrônico] - São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2023.
- PEREIRA, A. **Rádio e Podcast na Educomunicação**. 2021. Dissertação (Mestrado em Comunicação) - Universidade Paulista, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unip.br/wp-content/uploads/tainacan-items/191/85290/ANDRÉA-PEREIRA.pdf>. Acesso em mai. 2024.
- PUREZA, J. M. O desafio crítico dos Estudos para Paz. **Revista Organicom**, nº 28, 1o sem/2018, p. 74-89. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/organicom/issue/view/10839/1450>.

SALLES FILHO, N. A. **Culture of Peace and Education for Peace**: views from the theory of Edgar Morin Complexity. 2016. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2016.

SANDOVAL-FORERO, E. A. (2024). **Perspectiva crítica decolonial para proyectos de investigación sobre conflictos y paces**. Universidad del Zulia, Escuela de Trabajo Social. Asociación Venezolana de Sociología.

VICENTE, M. M. Comunicación y Paz Activa: un diálogo posible. Intercom, **Rev Bras Ciênc Comun** [Internet]. 2015Jan;38(1):275–92. Available from: <https://doi.org/10.1590/1809-58442015113>.

ZECA PAGODINHO. **Faixa Amarela**. Hoje é dia de festa. 1997. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ea_OJMnHclA&ab_channel=BrazilianMusic. Acesso em 25 jul. 2024.

Capítulo 4

Um paradigma de cultura de paz no Brasil: olhares a partir do nascedouro e desenvolvimento de sua democracia

Daniele Cristina Bahniuk Mendes

Introdução

Falar sobre a Paz parece ser intuitivo e natural, como uma ideia de passividade, e oposição à guerra, e do mesmo modo sobre a democracia, como se fosse um sistema sem contradições. Contudo, é preciso problematizar essas afirmativas unívocas, ante a transitoriedade do conhecimento, com uma abordagem transdisciplinar, apta a clarear a abstração e universalidade desses temas.

O problema de pesquisa colocado no presente artigo advém do fato de que a ciência não consegue solucionar todos os problemas que lhe são apresentados quando se fala em Paz e Democracia, devendo haver uma produção do conhecimento que aprofunde criticamente questões teóricas e as relacionem com os acontecimentos sociais e de Estado.

Seguindo os passos do processo de ruptura indicados por Quivy e Campenhoudt (2008) elaborou-se a seguinte pergunta de partida, que serve para ilustrar o fenômeno: “Considerando a herança colonial brasileira, que formou uma sociedade marcada pela desigualdade, é possível um paradigma de Cultura de Paz no Brasil?”.

Visando responder a este questionamento, a metodologia do estudo é exploratória, para maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Seu planejamento é flexível, possibilitando considerar vários aspectos do objeto estudado (GIL, 2002). Para o presente trabalho, será utilizado o levantamen-

to bibliográfico, explanando os eixos que articulam a pesquisa, em especial a compreensão da democracia liberal e o cenário brasileiro com a apresentação dos estudos da paz.

Sendo a paz uma referência fundamental, Salles Filho (2019) esclarece que Cultura de Paz pauta-se na solidariedade, generosidade, respeito às diferenças, evitando formas violentas de viver e conviver. A cultura de paz se encaixa, neste artigo, como um paradigma de análise dentro das ciências sociais, e é nesse substrato que se desenvolve a discussão, com a exploração do objeto de pesquisa apto a percorrer o caminho para responder a pergunta de partida.

Emerge como objetivo geral demonstrar que a cultura de paz é um processo, garantidora das convivências humanas, não apenas de luta contra a cultura de violência. Os objetivos específicos são cotejar a cultura de paz com a análise do nascedouro e desenvolvimento da democracia brasileira e apresentar a expectativa de um paradigma de cultura de paz no Brasil. A estrutura do artigo sedimenta-se em duas partes, alinhando-se aos objetivos propostos.

O mirante epistemológico são as Epistemologias do Sul que contribuem para enriquecer o conhecimento científico já existente, sem pretensão de esgotá-lo, mas de dar um novo olhar sobre o objeto de estudo, valorizando os conhecimentos do Sul global.

O método utilizado é o *transcend* para a paz por meios pacíficos, na medida em que a além da teoria, a cientificidade também se dá pelo método de pesquisa, na medida em que consegue indicar como trabalhar os dados (Mendes, 2020). Pelo método *transcend* tem-se que focar em três princípios: a transformação do conflito, a construção da paz e a manutenção da paz, visando evitar a violência, mas quando essa já se manifesta deve ser reduzida e mitigada seus danos.

No seio da pesquisa da paz no Brasil o método *transcend* se encaixa já que todo esse processo de construção de paz ocorre

dentro de um campo repleto de contradições, sem a necessidade de que essas incompatibilidades e contradições sejam transcendidas, resolvidas. É possível viver com a contradição, desde que se continue a trabalhar para sua transcendência (Galtung, 2006).

Em sede de considerações finais tem-se que no Brasil se desenvolveu uma democracia apenas representativa, em que a cidadania não é extensível a todos os cidadãos, mas somente aos cidadãos plenos, que usufruem dos direitos civis, políticos e sociais e isso afetou diretamente as dinâmicas sociais para uma cultura de paz. Essa fruição parcial e segregada de direitos tornou a cultura de violência preponderante, sendo necessários movimentos educacionais – de educação para a paz – visando reverter esse paradigma.

Democracia: Brasil como estudo de caso

A insatisfação com a democracia pode ser vista sob o viés da cidadania, esta como desdobro dos direitos em civis, políticos e sociais. Os direitos civis garantem a vida em sociedade: vida, liberdade, propriedade, igualdade. Por sua vez, os direitos políticos dizem respeito à participação no governo da sociedade, através do voto. Os direitos sociais avalizam a participação na riqueza coletiva, por meio da educação, trabalho, saúde. A ideia central em que se baseiam é a da justiça social.

O cidadão pleno seria o titular de todos os direitos, o cidadão incompleto aquele que é titular de alguns dos direitos e os não-cidadãos são as pessoas que não se beneficiassem de nenhum dos direitos. A internacionalização do sistema capitalista, iniciada há séculos mas muito acelerada pelos avanços tecnológicos recentes, e a criação de blocos econômicos e políticos têm causado uma redução do poder dos Estados e uma mudança das identidades nacionais existentes.

Tomando o Brasil como exemplo, em que o nível de satisfação com a democracia é de 31% (Latinobarômetro, 2023) tem-se que a cronologia da sequência descrita por T. Marshall foram invertidas, primeiro vieram os direitos sociais, políticos e por fim os civis. Todavia, muitos direitos continuam inacessíveis à maioria da população (Carvalho, 2011).

Numa breve retrospectiva histórica acerca da cidadania no Brasil vê-se que com a vinda do rei de Portugal ao Brasil, foragido da Europa, houve a criação de infraestrutura urbana, mas que conduziu ao endividamento externo. A proclamação da independência em 1822 não representou acesso à cidadania, pois só após a Guerra do Paraguai (1865-70) é que o Brasil se identificou como nação.

Com o declínio do açúcar no Nordeste, cujo ciclo deu-se de 1530 a 1700, houve modificação das dinâmicas sociais com o deslocamento do poder para o Centro-Sul, focado no café, permitindo a ascensão do movimento republicano (Costa, 2006). A proclamação da república deu início à modernização do país, mas o pacto republicano continuava voltado à elite política, diga-se: os militares, apoiada pela elite econômica, deixando a população fora dos espaços de decisão política.

Para manter a hegemonia de dominação com o máximo de vantagens sobre as classes desfavorecidas os ‘senhores rurais aburguesaram-se’. Opostamente ao ocorrido na França, a classe burguesa brasileira não se opunha a nobreza, havendo conciliação de interesses em que pese as desigualdades sociais.

Somente no primeiro governo Vargas, em 1930, é que o Brasil começa a formação de um Estado de bem-estar. É a primeira vez que o país promulga leis com viés trabalhistas e de seguridade social, que são incorporadas ao texto constitucional de 1934 e 1937. Contudo, o processo é autoritário e endereçado àqueles que possuem carteira profissional, são direitos limitados a uma “cida-

dania sindical”, excluindo categorias profissionais não regulamentadas, como os rurais e os informais (Kerstenetzky, 2012).

Em decorrência da crise de 1929 o Brasil fortaleceu a indústria e agricultura voltada ao mercado interno, mirando a substituição de importações pelo produto nacional, cujo processo é intensificado no período do Estado Novo (1937-1945). Outros fatos de destaques foram a fixação do salário-mínimo, mantendo-se como mínimo social e a urbanização da sociedade. Todavia, a retaliação econômica americana causada pela autonomia da política externa brasileira, somada a desaceleração da economia e inflação, fizeram do estado de bem-estar universalista e redistributivo um natimorto (Kerstenetzky, 2012).

O golpe militar de 1964 inicia uma mudança nas políticas sociais brasileiras, é o período denominado por Kerstenetzky (2012, p. 203) como “universalismo básico”, com a massificação sem universalização. O exemplo está na seguridade social que incluiu novas categorias, como os trabalhadores rurais, mas com cobertura inferior se comparada ao trabalhador urbano. O período também é marcado pela mudança do regime de capitalização para o de repartição, em que os segurados ativos financiam os inativos.

A partir de 1988 o Brasil caminha para um Estado de bem-estar social universalista. A democracia recém reestabelecida experimentou o *impeachment* do seu presidente da república. Na sequência, de 1995 a 2002 há predominância de políticas neoliberais, com valorização da moeda nacional em relação ao dólar, estimulando a importação e levando à desindustrialização do país, com isso os resultados econômicos e sociais não foram positivos (Pochman, 2016).

O interstício de inclusão social se deu nos governos Lula e Dilma, com modelo redistributivo, aumentando o poder de compra da população e o acesso a serviços, mas não suficiente a mudar o quadro de desigualdade social (Castro, 2020).

Com outro *impeachment* no cenário brasileiro somado à crise econômica há uma fragilização das políticas de assistência, que na ótica de Castro (2020, p.220/221) o Brasil passa a caminhar da exclusão social à barbárie. O governo de 2019 mantém uma política de cortes na educação e área social, com incentivos às privatizações e indiferença ao sofrimento da população. Isso é agravado com a pandemia do SARS-CoV-2, a partir de 2020.

Esse contexto brasileiro reflete a maneira como se desenvolve a democracia, em que a concessão de direitos civis e políticos com a alternância do poder via eleições, não considera as desigualdades sociais, mantendo a estrutura patrimonialista do poder político.

As pessoas se tornam cidadãs à medida que se sentem integrantes de uma nação ou de um Estado, provedor de bem-estar. Ocorre que as dinâmicas do capitalismo e globalização reduzem o poder do Estado e seu papel como fonte de direitos, afetando o tipo de cidadão e de democracia. O pensamento liberal insiste em um mercado autorregulador e o cidadão se torna cada vez mais um consumidor, afastado de preocupações com a política e do coletivo, o que dificulta a marcha da cidadania. Os direitos sociais são afetados, ante a exigência de reduzir o déficit fiscal, e isso tem resultado em cortes de benefícios e na descaracterização do estado de bem-estar (Carvalho, 2011).

Tudo isso reflete nas dinâmicas da Paz brasileira, na medida em que a paz não é apenas o antônimo de guerra, mas sim de violência. Somente haverá justiça social quando se tiver uma igualdade jurídica, política e social, sendo este o impasse do discurso da cidadania e da opressão no modelo de Estado capitalista (Costa, 2006).

Cultura de paz concebida dentro de um pluriverso

Com esse embasamento é que este artigo relaciona a paz e a democracia, trilhando caminhos alternativos, sul-epistemológicos, aptos a transcender a modernidade eurocêntrica, rumo a uma

paz tangível, concebida dentro de um pluriverso, entendida como espaço hábil a receber novos olhares e pensamentos distintos do paradigma dominante posto.

Sem dúvida, nos últimos anos, as perspectivas descoloniais contribuíram enormemente para a compreensão da realidade dos contextos da nossa América e das realidades de Abya Yala e Ladina África, e estão se tornando

num ponto de vista relevante para debates sobre construção da paz e justiça transicional. A seguir, gostaríamos de destacar alguns dos aspectos sobre os quais esta perspectiva teórica chama a atenção, e que consideramos vital para poder compreender tanto a violência sociopolítica, conflitos armados e ditaduras na sua complexidade, como para promover uma paz transformadora, em pequena escala e das margens (Salas et.al. 2020, p. 39).¹

O Norte considera como válido apenas os conhecimentos advindos da ciência, excluindo da racionalidade as ‘outras’ formas de saber, hierarquizando as epistemologias, com base nas relações capitalistas com predominância de culturas eurocêntricas, que segundo Meneses (2008) é ‘colonialidade do poder’.

A privilegiada posição ganhada com a América pelo controle das riquezas deu aos brancos europeus a vantagem do controle do comércio mundial. Uma das ferramentas centrais dessa modernidade capitalista foi a imposição de um padrão universal de capitalização da natureza no mundo contemporâneo. Isso significou, em muitos lugares e espaços, o ataque ou o desmantelamento de comunidade para uma crescente conversão da natureza em insumo ao modelo capitalista-industrial. Tal capitalização impôs restri-

1. Tradução livre da autora: Sin duda alguna, durante los últimos años las perspectivas decoloniales han aportado enormemente a la comprensión de la realidad de los contextos de nuestra América y de las realidades de Abya Yala y la América Ladina, y se están convirtiendo en un punto de vista relevante para los debates sobre la construcción de paz y la justicia transicional. A continuación, quisiéramos destacar algunos de los aspectos sobre los que esta perspectiva teórica llama la atención, y que consideramos vitales para poder comprender tanto la violencia sociopolítica, los conflictos armados y las dictaduras en su complejidad, como para avanzar en una paz transformadora, a pequeña escala y desde los márgenes.

ções aos grupos humanos colonizados, com a consequente subalternização de seus conhecimentos e muitas vezes o epistemicídio (Santos, A., 2020).

A ruptura substantiva nos estudos da paz se dá a partir de Galtung (1969) quando amplia o conceito de paz, para paz positiva. Se a paz negativa é a ausência de guerra e de violência física, a positiva é a integração da sociedade humana. A ausência de conflitos é apenas uma das dimensões da paz, na perspectiva negativa. Contudo, é preciso ampliar olhares e ver a paz positiva, como promotora de justiça social, para além do conflito entre Estados.

Não concebemos a pesquisa para a paz unicamente em relação ao conflito internacional. Há muitas fronteiras separando a humanidade, criando diferentes graus de integração e complacência no uso da violência. Somente algumas dessas fronteiras são fronteiras nacionais. Usar o fenômeno transitório conhecido como Estado-nação como único critério para definir uma disciplina de pesquisa é, ao mesmo tempo, etnocêntrica e estrategicamente míope (Galtung, 1964, p. 2 *apud* Jares, 2002, p. 123).

Para Galtung (1969) a paz não pode ser vista como utopia, senão como uma meta de justiça social. Assim, no contexto brasileiro, marcado pela instabilidade política, e desigualdade social, a promoção de justiça social só é possível com a paz positiva, que é a ausência de violência estrutural, indireta, menos visível. Há de se compreender que tais conceitos não se deram automática e simultaneamente, ao contrário, surgiram da própria evolução do campo acadêmico ao longo dos anos.

Figura 1 Linha do tempo do triângulo das violências



Fonte: A autora.

A Figura 1 ilustra a linha do tempo dos conceitos que resultam no triângulo das violências de Galtung. Na década de 1960 foi publicado o primeiro periódico de pesquisa da paz, no qual constou a concepção de paz positiva e de violência direta. é aquela pessoal, vivenciada pelo ofendido. Na década seguinte, Galtung formulou o conceito de violência estrutural, manifestada por um poder desigual, com a repartição de recursos de maneira não equitativa, provocando oportunidade de vidas distintas às pessoas. Finalmente, na década de 1990 acrescentou o conceito de violência cultural, como extensão da violência estrutural, relacionada aos aspectos simbólicos que podem ser utilizados para legitimar a violência direta ou estrutural.

Todos esses conceitos formam o triângulo da violência, uma imagem encontrada por Galtung para representar o fluxo de causalidade entre todos os lados do triângulo. Os fluxos ocorrem de todos as direções e sentidos.

Figura 2 Triângulo das violências de Galtung



Fonte: A autora.

Para Maschietto, Nobre e Nogueira (2019) os estudos para a paz ultrapassam a barreira de ser subcampo das Relações Internacionais. O seu desenvolvimento como disciplina pragmática

deu-se, especialmente, após os anos de 1950, com inúmeros cursos de graduação, pós-graduação e publicações especializadas, manifestadas mais expressivamente no hemisfério norte. Os autores analisam que EPP e RI surgiram dos mesmos fenômenos, as duas guerras mundiais e a questão atômica, mas cada uma dessas áreas deu respostas diferentes. As RI concentraram-se em questões de segurança nacional e estratégicas, os EPP buscaram alternativas para a promoção da paz e da não violência.

Os EPP passam a ter uma ação transformadora e concreta, os investigadores passam a ter uma relação direta e pessoal com a sua pesquisa, respeitando a natureza crítica, aproximando teoria e prática. Portanto, esse novo perfil quebra o pensamento positivista, de distanciamento entre objeto e pesquisador, de que a realidade é imutável, sendo inevitável a guerra.

A pesquisadora Brunner (2016 *apud* Cruz, 2020) apresenta os estudos críticos da paz decolonial defendendo o estudo da violência epistêmica. Aduz que a transdisciplinaridade é essencial para pensar a paz crítica e realizar pesquisas sobre conflitos, com a reforma do pensamento e política internacional eurocentrado. A premissa é de complementar o potencial dos estudos para a paz e da investigação sobre conflitos com os conceitos de colonialidade do conhecimento e a colonialidade do poder, para tanto a colonialidade do poder surge como ponto de partida para criticar a modernidade e questionar o eurocentrismo das práticas e paradigmas dominantes.

O exame do estado de paz e das dinâmicas democráticas do Brasil, por essa perspectiva sul-epistemológica, interpretando-a a partir do Sul, permitem firmar um processo de cultura de paz, garantidora das convivências humanas, não apenas de luta contra a cultura de violência.

Educar para a paz visa fomentar uma cultura de paz em nome da defesa da vida, da liberdade, do respeito pela integridade das pessoas e da natureza, elementos que naturalmente deveriam

ser respeitados. A educação para a paz propicia um cenário democrático, que transforma de maneira pacífica as estruturas injustiçadas, em que se respeitem as dignidades das pessoas e onde se utilizem adequadamente de recursos naturais.

Entende-se a educação para a paz como um processo que se desenvolve por toda a vida e que forma um cidadão como agente ativo do seu desenvolvimento para viver com dignidade, conviver em sociedade e com a natureza, gerando nesse cidadão um inconformismo com atitudes de exclusão e vulnerabilidade. A educação para a paz forma um cidadão com posicionamento, claramente distanciado de atitudes violentas e que não pode ficar neutro diante de pessoas, organizações, instituições ou governos tendentes a exploração e aproveitamento de situações econômicas, políticas ou epistemológicas para agredir o próximo ou seus ideais. O capitalismo não cumpriu com a promessa de autorrealização de todos. Isso só poderá ser atingido a partir de uma consciência de interdependência humana (Mendes, Salles Filho, Soltoski, 2023).

Para se educar para a paz apontamos as técnicas pedagógicas de Salles Filho (2019), que defende a educação para a paz pensada à luz do paradigma da complexidade de Edgar Morin, através das cinco pedagogias da paz: Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia dos Direitos Humanos, Pedagogia da Conflitologia, Pedagogia da Ecoformação e Pedagogia das Vivências/Convivências, tratadas à luz da transdisciplinaridade.

Resumindo as cinco pedagogias, Giardini e Mendes (2019, p. 8-9) apontam que a Pedagogia dos Valores Humanos trata do resgate dos valores, devido aos problemas de comportamento, como a indisciplina e a violência. A Pedagogia dos Direitos Humanos trata do alcance ao respeito mútuo, da empatia e da vontade de se construir a paz almejada. A Pedagogia da Conflitologia indica a necessidade de se compreender que os conflitos são inerentes à vida em sociedade, mas que deve se saber solucioná-los, a partir da mútua compreensão. A Pedagogia da Ecoformação é o foco quanto às questões inerentes ao meio ambiente, em sentido am-

plo. Por fim, a Pedagogia das Vivências e Convivências ampara ações pedagógicas que respeitem a individualidade, corporeidade e ludicidade dos educandos.

Como aponta Salles Filho (2019) cultura de paz e educação para a paz envolvem a análise das violências estruturais e diretas, relacionadas aos diferentes valores humanos, entendidos como caminhos para as questões sociais mais amplas, como a democracia e a liberdade.

Considerações finais

Os conflitos internos, a instabilidade política, os ataques à democracia, dentre outras questões têm sido fatores que enfraquecem a paz e democracia no Brasil, por consequência, o ideário de justiça social. A democracia representativa, com a alternância do poder via eleições, não considera as desigualdades sociais, mantendo a violência estrutural, refletindo nas dinâmicas da Paz brasileira. A fruição parcial de direitos tornou a cultura da violência dominante, precisando de uma pedagogia para a paz para reverter esse paradigma.

É necessário superar a visão da modernidade eurocêntrica e capitalista que enxerga o cidadão apenas como um consumidor, para vê-lo como sujeito de direitos fundamentais. Então, precisa-se envidar esforços para uma paz positiva, com um conjunto de ações que reduzam as desigualdades sociais, a fim de se atingir a transformação social. Para isso, o caminho a percorrer é o da educação para a paz.

Educar para a paz significa buscar a prevenção da violência e a responsabilização dos humanos pelos seus semelhantes e também pela natureza, compreendendo que todos são partícipes e incumbidos de seu meio social, e pela luta pelos direitos de todos.

Referências

CARVALHO, J. M. **Cidadania no Brasil**. O longo caminho. 14 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CASTRO, J. A. Evolução do bem-estar social dos brasileiros: da expectativa cidadã ao prenúncio da barbárie social. CASTRO, J. A.; POCHMANN, M. Brasil: **Estado social contra a barbárie** / Jorge Abrahão de Castro, Marcio Pochmann (organizadores). – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2020.

COSTA, L. C. da. **Os impasses do Estado capitalista**: uma análise sobre a reforma do estado no Brasil. 1. ed. São Paulo e Ponta Grossa: CORTEZ e UEPG, 2006. Disponível em: <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/170>. Acesso em 13 jul. 2024.

CRUZ, J. D. Un abordaje a la teoría crítica y Decolonial de paz del norte y su proceso Emergente en América Latina. p. 75-105. SALAS, J. R.J.; CORREAL, D. G.; ARMIÑO, K.P.; LONDOÑO, S. L.; CASTRO, F.S.; MARÍN, J.J. (org). **Paz decolonial, paces insubordinadas: conceptos, temporalidades y epistemologías**. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano, 2020. <https://doi.org/10.2307/j.ctv25j12b1>

GALTUNG, J. Violence, peace and peace research. **Journal os Peace Research**. v.6, n.3, p. 167-191, 1969.

GALTUNG, J. **Transcender e transformar**: uma introdução ao trabalho de conflitos. ROSA, Antonio Carlos da Silva (trad). São Paulo: Palas Athena, 2006.

GIARDINI, Patrícia Machado Pereira; MENDES, Daniele Cristina Bahniuk. A importância da inserção textual da cultura de paz na lei de diretrizes e bases da educação nacional à luz das cinco pedagogias da paz. In: III Simpósio Internacional Interdisciplinar em Ciências Sociais Aplicadas, 2019, Ponta Grossa. Anais do III Simpósio Internacional Interdisciplinar em Ciências Sociais Aplicadas, 2019. v. 3.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 13 jul 2024

JARES, X. **Educação para a Paz**: sua teoria e sua prática. Trad. Fátima Murad – 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2002.

KERSTENETZKY, C. L. **O Estado de Bem estar na idade da razão**. Areinvenção do estado social no mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Editora Elsevier; Campus, 2012.

LATINOBARÓMETRO. Informe Latinobarómetro 2023: La recesión democrática de América Latina. Santiago: **Corporación Latinobarómetro**. Disponível em: <https://www.latinobarometro.org/lat.jsp>. Acesso em: 13 jul. 2024.

MASCHIETTO, R. H.; NOBRE, F.; NOGUEIRA, S. G. Compreender para mudar: epistemologia e metodologia nos estudos para a paz. FERREIRA, M. A. S. V.; MASCHIETTO, R. H.; KUHLMANN, P. R. L. (org). **Estudos para a paz: conceitos e debates**. São Cristóvão: Editora UFS, 2019.

MENDES, D. C. B. **Compilado de Ciências Sociais: aspectos epistêmicos e metodológicos**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020a. Disponível em <https://bibliotecadigital.stf.jus.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/2499/1184119.pdf?sequence=3&isAllowed=y> Acesso em 13 jul. 2024.

MENDES, D. C. B.; SALLES FILHO, N. A.; SOLTOSKI, A. G. Por uma transmutação da cultura de violência pela da paz a partir da educação para a paz e dos direitos humanos. **Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas**, v. 22, n. 44, p. 79-93, 2022.

MENESES, M. P. Epistemologias do Sul. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. n. 80, p. 5-10, mar. 2008. Disponível em: <http://rccs.revues.org/689fv>. Acesso em: 20 set. 2023.

POCHMANN, M. **Brasil sem industrialização: a herança renunciada** [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016, 187 p. ISBN 978-85-7798-216-5. Disponível em: <https://static.scielo.org/scielobooks/yjzmz/pdf/pochmann-9788577982165.pdf> Acesso em: 24 jan. 2023.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.V. *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva, 5ª ed., 2008.

SALAS, J. R.J.; CORREAL, D. G.; ARMIÑO, K.P.; LONDOÑO, S. L.; CASTRO, F.S.; MARÍN, J.J. ¿Paces Insurrectas, Paces Decoloniales1? Disputas, posicionamientos y sentidos a contracorriente. SALAS, J. R.J.; CORREAL, D. G.; ARMIÑO, K.P.; LONDOÑO, S. L.; CASTRO, F.S.; MARÍN, J.J. (org). **Paz decolonial, paces insubordinadas: conceptos, temporalidades y epistemologías**. Santiago de Cali: Pontificia Universidad Javeriana, Sello Editorial Javeriano, 2020. <https://doi.org/10.2307/j.ctv25j12b1>

SALLES FILHO, N. A. **Cultura de paz e educação para a paz: Olhares a partir da complexidade**. Campinas, SP: Papirus, 2019.

Capítulo 5

① potencial de ressignificação do conflito mediado

Melissa Andréa Smaniotto

Direito e conflito

De maneira geral o senso comum encara o Direito como ferramenta de manutenção da ordem social. No entanto, há uma realidade contrastante no sistema jurídico brasileiro, que se traduz em números consideráveis de litígio. O relatório “Justiça em Números” (CNJ, 2024) anualmente divulgado pelo Conselho Nacional de Justiça, identificou, até 31 de maio de 2023, que o Brasil tinha, aproximadamente, impressionantes 84 milhões de processos judiciais em andamento.

Isto realça a disparidade entre a expectativa de resolução de conflitos e respectivos desfechos. Não bastasse isso, muitas disputas não chegam aos tribunais ou, mesmo quando judicializados, são muitas vezes prolongados e difíceis de resolver. Sugere-se, assim, que para aumentar a eficácia da resolução de conflitos, é imperativo ultrapassar os limites do positivismo jurídico e abraçar a conflitológica como uma abordagem capaz de promover mudanças transformadoras entre as partes envolvidas, particularmente em questões que alcançam o âmago de uma pessoa.

Em outras palavras, a lide sociológica pode persistir eis que transcende e, muito, o âmbito jurídico. Aliás, o fato de submeter à apreciação do Poder Judiciário um conflito não significa que tais divergências serão solucionadas como um passe de mágica. É ilusão pensar que as decisões judiciais tenham o condão de resolver os enfrentamentos vivenciados em múltiplas relações sociais. É necessário enxergar o conflito como algo peculiar, que merece

ser considerado em suas peculiaridades no intuito de extrair sua ressignificação.

No entanto, as limitações do positivismo jurídico, intrínsecas na prática dos profissionais do direito brasileiro, emergem como um desafio a essa proposta. Por conseguinte, a conflitologia, enquanto saber validado academicamente, propõe transformações do ponto de vista dos conflitantes, particularmente quando estes discutem temas árdus e delicados, sejam de cunho patrimonial ou extrapatrimonial.

Conflitologia

As relações humanas na contemporaneidade ultrapassam as fronteiras das interações presenciais, graças aos avanços tecnológicos que permitem a comunicação virtual. Consequentemente, os conflitos também assumiram novas dimensões, espalhando-se de forma rápida por todo o mundo.

Interessante notar que o conflito, em regra, é visto de forma negativa, contudo tem potencial para ser uma força motriz ao desenvolvimento e à paz. Este estudo debate a ressignificação do conflito respaldando-se na Conflitologia e na Teoria da Complexidade. E, ao investigar teorias históricas de conflitos e perspectivas contemporâneas, para defender uma cultura de paz na resolução de disputas é inevitável compreender alguns aspectos. Dentre estes, se encontram as causas do conflito, incentivo à empatia, ao diálogo e à negociação como a essência para soluções obter sustentáveis, duráveis e, assim sendo, ressignificá-lo.

Para tanto, se faz necessário agregar o pensamento complexo de Morin e aproxima-lo de estudiosos que compartilham suas vivências em um mesmo momento histórico como Galtung e Entelman. Repita-se que todo o esforço teórico é em direção a uma cultura de paz como solução para conflitos. A complexidade social destes vai além das abordagens tradicionais de Kant, Com-

te e Durkheim. É indiscutível que referências teóricas de Hegel, Marx, Weber e Dahrendorf enriquecem as discussões sobre o tema, o que não dispensa a ênfase em vislumbra-las sob as lentes da cultura de paz.

Resgate das contribuições teóricas que influenciaram a compreensão contemporânea de conflito

Nas teorias do conflito, inexistente incompatibilidade entre a paz e a violência. Em vez disso, são forças opostas que se complementam e se alinham com o princípio dialógico. Este princípio, descrito por Morin e Le Moigne (2000), enfatiza a coexistência de ações aparentemente contraditórias, permitindo a visão de múltiplas perspectivas e evitando a polarização e a tensão de pensamento que as dicotomias podem criar.

É importante ressaltar que a interpretação de um texto não se limita (ou não deveria se limitar) à época em que foi escrito ou à geração do autor. O intérprete também pode trazer seu próprio contexto histórico, oferecendo novas perspectivas e interpretações às ideias apresentadas. Seguindo esse raciocínio, o foco se direciona aos teóricos do conflito que ganharam visibilidade significativa nos estudos acadêmicos, destacando uma parcela relevante do referencial teórico centrado na conflitologia.

Analisando a internacionalização, Kant investiga o conceito de conflito e afirma que a paz é um valor que transcende fronteiras, exortando todas as nações a persegui-la ativamente. Segundo Kant (2008), a obtenção da paz exige a aplicação contínua da razão humana. Aquele filósofo postula que a guerra e a violência decorrem da obediência cega e da falta de compreensão mútua, propondo o estabelecimento de instituições internacionais como meio de promover a cooperação e facilitar o diálogo entre as nações.

Kant acreditava que a paz dependia da razão humana para superar conflitos e estabelecer uma ordem internacional justa. Ao rejeitar a ideia de guerra como natural enfatizou o conflito como ameaçador à harmonia social. Embora sua teoria da “Paz Perpétua” seja vista como conservadora, a filosofia de Kant permite a releitura da importância dos limites para o bem-estar comum. Apesar das atrocidades históricas, Kant acreditava que não havia progresso moral através de princípios racionais, embora os críticos notem que seu sistema carece de uma análise sociológica direta do conflito e da mudança social.

É perceptível que o quadro filosófico de Immanuel Kant não pode ser considerado uma teoria sociológica abrangente, uma vez que não aborda diretamente o exame da dinâmica social ou das mudanças sociais. Consequentemente, a crítica feita ao sistema de Kant é ter ignorado o conflito como uma realidade social e acontecimentos de transformações sociais (Lima, 2016), um fato que agora é universalmente reconhecido.

Em outra perspectiva, a centralidade da luta de classes na teoria de Karl Marx a considera como um elemento inerente à estrutura social que provoca conflitos e transformações na sociedade capitalista. Segundo Marx a consciência de classe das classes dominadas origina esses conflitos, impulsionando mudanças sociais. A alienação é outro conceito chave, definido como a separação do trabalhador do produto de seu trabalho, uma condição resultante do capitalismo. Apesar disso, Marx reconhece a capacidade humana de transformar a natureza através do trabalho, criando novas formas de realidade e relações sociais. No capitalismo, porém, essa capacidade é frequentemente explorada e alienada. Marx acreditava que o conflito de classes inevitavelmente levaria a uma revolução proletária e à transformação do sistema capitalista em uma sociedade socialista, ressaltando o potencial transformador do conflito.

A discussão sobre a visão funcionalista da sociedade valoriza o equilíbrio e a coesão social, prevenindo, assim, modificações abruptas que possam gerar conflitos (Giddens, 2008). Com base nos pensamentos de Comte e Durkheim, o funcionalismo vê o conflito como uma disfunção ou patologia que prejudica a estabilidade social. Portanto, seu objetivo é evitar e remediar conflitos para garantir o equilíbrio e preservar as estruturas sociais existentes. A sociedade é considerada um sistema complexo e interdependente, onde diferentes partes desempenham funções específicas para a manutenção do todo (Coser, 1970).

Contudo, o funcionalismo se torna frágil ao utilizar o consenso moral para legitimar a dominação e exploração pelas classes mais poderosas. Quando esse consenso é imposto, pode levar à aceitação passiva das desigualdades sociais. Em contraste, as teorias de conflito enxergam como uma oportunidade para questionar desigualdades e promover uma sociedade mais justa. Em outras palavras, reconhecer que as desigualdades são inevitáveis não é o suficiente. Do mesmo modo, é importante lutar contra estas se a pretensão é alcançar equidade.

Em síntese, as teorias funcionalistas focam no consenso e na estabilidade, muitas vezes ignorando as desigualdades e conflitos. No entanto, a história demonstra que o conflito, se bem direcionado, pode ser uma força motriz para mudanças sociais positivas.

Ao destoar dos funcionalistas, as teorias do conflito rejeitam o consenso moral, embora reconheçam a relevância das estruturas sociais na análise dos conflitos. Essas teorias investigam como o poder e a desigualdade, elementos centrais das divisões sociais, são mantidos e perpetuados, e como interesses divergentes podem gerar conflitos.

A filosofia idealista dialética de Hegel, que vai além da simples tríade de tese, antítese e síntese, vê a realidade como um processo de constante mudança e desenvolvimento. Hegel (2003) aplicou a dialética não apenas às ideias, mas também ao mundo

físico, à natureza e à vida social e política, considerando a história humana como um processo dialético impulsionado por contradições internas que levam a mudanças sociais e políticas.

Segundo Hegel (2003), o conflito é uma parte essencial do desenvolvimento humano e social, surgindo do confronto de ideias, perspectivas e interesses diversos. Este processo pode ser construtivo, aprimorando ideias através do debate e da crítica mútua, embora também possa levar a tensões e rupturas. Por isso, é crucial que o confronto de ideias ocorra em um ambiente de respeito mútuo.

Max Weber (2015), por sua vez, define o conflito como a disputa por bens escassos, como recursos, poder, status e reconhecimento social. Weber (2015) acredita que o conflito pode surgir em qualquer relação social, seja entre indivíduos, grupos, classes ou nações, e vê o conflito como uma oportunidade para a expressão e busca de interesses individuais ou coletivos.

Weber (2015) descreve o conflito como uma dimensão essencial da vida social, relacionada ao exercício de poder, onde os mais poderosos impõem sua vontade sobre os outros. Esse conflito pode ser produtivo, levando a mudanças sociais e políticas, ou destrutivo, resultando em violência e exclusão. A resolução do conflito pode culminar em acordos ou compromissos, mas uma resolução violenta pode gerar prejuízos duradouros.

Ao reconhecer a inevitabilidade do conflito devido à coexistência de grupos sociais com diferentes níveis de poder e interesses Ralf Dahrendorf enfatiza que o questionamento da autoridade, respaldada por normas sociais e instituições como o Estado e a lei, pode provocar embates que levam a mudanças sociais (Giddens, 2008).

Por sua vez, Georg Simmel (1983) vê o conflito como um processo natural e necessário, capaz de gerar novas formas de associação e resolver dualismos divergentes, ainda que isso possa envolver a aniquilação de uma das partes conflitantes. Aquele autor

argumenta que o conflito, uma forma intensa de interação social chamada “sociação”, ajuda os indivíduos a reconhecer suas diferenças e identidades, promovendo a coesão e a integração social, ou forçando mudanças e transformações.

Simmel (1983) acredita que a realidade social é moldada pela interação entre forças harmoniosas e conflitantes. A harmonia social pode proporcionar estabilidade, enquanto a desarmonia pode impulsionar mudanças sociais. Aquele autor defende que o conflito é um fator de progresso, incentivando realizações que não ocorreriam em um ambiente de harmonia.

Seguindo esse raciocínio, Simmel (1983) também destaca que o conflito é um fenômeno onipresente nas relações sociais, incluindo relacionamentos interpessoais e interações entre grupos políticos e Estados. Ele argumenta que o conflito pode levar tanto à divisão quanto à união, dependendo de como é gerenciado. A abordagem holística de Simmel sugere que o conflito não deve ser evitado, mas reconhecido e gerido de forma construtiva, pois pode ser uma força positiva na sociedade.

Complementando o exercício intelectual de sintonizar pontos de vista teóricos diversos, Edgar Morin (2007) considera o conflito um elemento inerente à vida humana, presente em todas as relações sociais e pessoais. Aquele autor argumenta que, devido à complexidade das relações sociais, os conflitos devem ser vistos como desafios a serem superados por meio do diálogo, da negociação e da busca por soluções que contemplem os interesses de todos os envolvidos, considerando fatores culturais e psicológicos.

Em qualquer sistema complexo — social, político, econômico ou cultural — o conflito é inevitável, embora geralmente indesejável quando causa tensões, rupturas, violência e destruição. Morin destaca que os conflitos possuem uma dimensão antagônica e complementar, ajudando na releitura da realidade. As relações conflituosas funcionam como elementos reguladores e mediado-

res de diferentes ideias e ações, podendo gerar mudanças e avanços se administrados assertivamente.

É essencial reconhecer os conflitos como complexos e multifacetados, influenciados não apenas por fatores racionais, mas também emocionais, sociais e culturais. As normas, valores e crenças específicas dos espaços sociais, junto com as experiências individuais, moldam a percepção e a gestão dos conflitos. Portanto, compreender a natureza dos conflitos humanos exige uma abordagem multidimensional que considere tanto a dimensão cognitiva quanto as emoções e experiências pessoais dos envolvidos (Salles Filho, 2019).

Os estudos sobre a paz: Johan Galtung

O pensamento de Johan Galtung (2006) foca na Cultura de Paz, fundamentada em três pilares: paz positiva, paz negativa e paz estrutural. A paz positiva envolve a construção de relações e estruturas que promovem justiça e bem-estar. A paz negativa visa eliminar a violência e a opressão. A paz estrutural busca transformar estruturas sociais, políticas e econômicas que perpetuam a injustiça.

Para Galtung (2006), o conflito está entrelaçado com a paz, e ignorar sua existência apenas fortalece a violência. Aquele autor desdobra os seres humanos em níveis para estruturar a teoria do conflito, reconhecendo a pessoa e suas subjetividades, suas relações com outras pessoas, grupos, comunidades e sociedades. Essa abordagem multinível é essencial para aplicar a teoria do conflito e evitar um romantismo ingênuo na busca pela paz, colocando o ser humano como protagonista dessa busca.

Galtung (2006) define o conflito como a soma de atitudes, comportamentos e contradições. As atitudes refletem como as partes percebem o outro e suas próprias metas; o comportamento mostra como as partes agem durante o conflito; e a contradição

refere-se aos temas reais do conflito, que muitas vezes são percebidos de maneira diferente pelas partes envolvidas.

Conflitos podem ser disputas ou dilemas. Disputas ocorrem quando partes têm interesses incompatíveis e tentam resolver o conflito competitivamente. Dilemas surgem quando uma pessoa ou grupo precisa escolher entre duas opções negativas. Galtung (2006) também identifica três elementos principais em um conflito: estrutura (condições objetivas), cultura (crenças e atitudes) e comportamento (ações das partes).

A resolução de conflitos, segundo Galtung (2006), começa com a conscientização, exigindo uma compreensão profunda das variáveis envolvidas. Isso pode ser alcançado por meio do diálogo e da reflexão, ajudando as partes a expressar suas perspectivas e entender as diferenças culturais e sociais. A conscientização permite identificar alternativas viáveis e transformar uma situação adversa em uma oportunidade para colaboração.

A despolarização e a humanização como métodos para resolver conflitos propostos por Galtung (2006). A despolarização reduz o estresse e o antagonismo entre as partes, promovendo o diálogo. A humanização envolve compreender as necessidades e expectativas de cada parte, analisando contextos sociais e culturais. Isso reduz a hostilidade e aumenta a empatia, facilitando a busca por soluções criativas. Em resumo, a transformação criativa dos conflitos, conforme Galtung, é possível através da despolarização e da humanização, promovendo o desenvolvimento humano.

O conflito como interação social assim analisado por Remo Fernando Entelman

A teoria geral de Remo Entelman (2005), jurista argentino, oferece uma abordagem universalizante e interdisciplinar dos conflitos, incorporando-os à teoria geral do Direito enquanto transcendendo seus limites. Inspirado por Julien Freund e Max Weber, En-

telman observa os conflitos como fenômenos sociais sistêmicos e interacionistas, focando nas relações humanas em uma sociedade complexa composta por múltiplos subsistemas interdependentes, inclusive o jurídico. Essas interações são essenciais para o funcionamento e manutenção da sociedade e, quando otimizadas, podem ressignificar conflitos.

Lima (2016), inspirado na teoria de Entelman, argumenta que o conflito emerge da incompatibilidade de pretensões, sendo uma “relação social de oposição de interesses”. A gestão dessas discrepâncias é crucial para lidar com as turbulentas interações humanas.

Entelman (2005) divide o estudo dos conflitos em parte estática e parte dinâmica. A parte estática, comparada a uma fotografia, refere-se aos atores envolvidos e sua consciência sobre a incompatibilidade de interesses. A parte dinâmica, comparada a um vídeo, examina a intensidade das posturas adotadas pelos atores, como cooperação, participação e conflito, e a escalada ou desescalada dessas interações, influenciadas pelos recursos e conjunturas disponíveis.

A escalada pode levar à resolução (uma relação mais próxima entre as partes) ou à terminação (uma circunstância pontual e de repetição improvável) do conflito. A desescalada diminui as interações conflituosas. Entelman (2005) argumenta que os conflitos são geralmente inacabados, podendo ressurgir se os desfechos anteriores foram precários.

O método de condução das relações conflituosas é crucial. Entelman (2005) destaca a autocomposição, onde os próprios conflitantes gerem suas desavenças, e a heterocomposição, que envolve terceiros, como a jurisdição, arbitragem, conciliação e mediação, dependendo da animosidade envolvida.

Aquele jurista argentino critica o Estado por dar exclusividade ao Poder Judiciário para exercer a jurisdição, que muitas vezes analisa conflitos de forma circunstancial, expondo a fragilida-

de do sistema jurídico em lidar com a violência como antônimo de paz. Isso afasta a possibilidade de exaurir interações conflituosas, especialmente as de teor estrutural.

Lima (2016) sugere que a solução de conflitos tradicionalmente atribuída ao Direito precisa ser revisada. O sistema jurídico deve ir além de remediar a violência momentânea e abordar a essência do conflito. Isso representa uma oportunidade de ressignificar a atuação do sistema jurídico na administração de interações conflituosas e sua relevância para o Direito como um valor a ser preservado.

Galtung, Entelman e Morin e respectivas proximidades teóricas sobre a ideia de conflito

Johan Galtung, um teórico norueguês, é o fundador dos estudos sobre paz e é reconhecido internacionalmente como um exímio mediador. Inspirado pela ética de Gandhi, Galtung se concentra em métodos pacíficos para promover a convivência harmoniosa em sociedade (Galtung – Institut, 2023).

Remo Entelman, por sua vez, dedicou sua carreira à Filosofia do Direito, ensinando Teoria do Conflito e presidindo instituições como a Escola de Altos Estudos do Mercosul. Além de desenvolver estratégias de gestão de conflitos aplicando técnicas de negociação, liderança, e comunicação, Entelman formou grupos como “Conflict Management” e “EntelmanPeacemakers”, que atuam na gestão de conflitos em esferas públicas e privadas (Silva, 2008).

Edgar Morin, um sociólogo, filósofo e antropólogo francês, é uma figura central nos estudos da complexidade. Ele explorou diferentes dimensões humanas em sua obra “O Método” e é pesquisador emérito do Centro Nacional de Investigação Científica (CNRS), na França.

Os três teóricos compartilham a visão de que o conflito é uma parte inevitável da vida e uma oportunidade para ressignificar interações humanas. Há entre tais autores a concordância que o conflito deve ser gerido de maneira cuidadosa para evitar escaladas desproporcionais e que a consciência das partes envolvidas é crucial.

Galtung, Entelman e Morin também enfatizam a importância de abordar tanto o consciente quanto o subconsciente humano, além das diversas dimensões implícitas, como ética, cultura e política. A escolha e o manejo dos instrumentos de resolução de conflitos são fundamentais para transformações efetivas.

Embora Galtung, Morin e Entelman tenham abordagens distintas, todos criticam o método estatal tradicional de resolução de conflitos, que muitas vezes perpetua a litigiosidade. Os três autores valorizam a mediação como uma alternativa viável para a pacificação social, mas alertam contra sua institucionalização excessiva, que pode burocratizar e limitar sua eficácia.

Galtung destaca a necessidade de um vínculo entre razão e emoção na busca pela paz. Morin enfatiza a formação de mediadores competentes e receptivos, enquanto Entelman aponta a importância de conciliar as dimensões atoral e objetual do conflito.

Nesse sentido, a abordagem transdisciplinar defendida por Galtung e Morin pode ser crucial para ressignificar o conflito, integrando as várias dimensões e promovendo uma compreensão mais profunda das realidades sociais complexas. A mediação, quando encarada como um instrumento para esse desafio, pode promover dignidade, direitos humanos e desenvolvimento social.

Ressignificação do conflito e mediação

Segundo Morin (2005), é fundamental enfatizar o conceito de que unidade e diversidade, apesar de parecerem contraditórias, estão na verdade interligadas e podem ser observadas no intrin-

cado tecido das relações sociais. A noção de unidade abrange a multiplicidade de elementos e facetas dentro de uma determinada história, cultura, narrativa ou grupo que partilham características e propriedades comuns. Nestes contextos, a unidade reflete os desejos, escolhas e interações fundamentais entre os indivíduos, que por sua vez dão origem a redes e sistemas dentro de grupos sociais. Por outro lado, a diversidade manifesta-se através de uma ampla gama de experiências, percursos de vida, ideais, práticas e atividades que emergem e são moldadas pela realidade social.

Simultaneamente, o todo abrange unidade e diversidade. Ao examinar qualquer fenômeno social de um ponto de vista amplo e abrangente, torna-se evidente que as distinções entre os vários grupos destacados para um todo coeso e reforçam a unidade existente. Esta compreensão da interação entre unidade e diversidade, decorrente de uma situação complexa e em evolução, necessita de uma análise dos conflitos desta forma. Embora as repercussões dos conflitos afetem principalmente as pessoas diretamente envolvidas, também podem afetar indiretamente, em graus variados, indivíduos que não são participantes diretos.

Superar este enorme desafio exige o reconhecimento da especificidade humana específica para avaliar a dinâmica do poder, muitas vezes inconscientemente, e a ênfase distorcida no triunfo sobre o fracasso, perpetuando uma forma superficial de competição que ignora a natureza intrincada das relações sociais entrelaçadas com a diversidade. Quando os conflitos surgem dessas diferenças, é crucial ir além da noção de resolução favorecendo uma das partes, pois essa abordagem pode gerar uma grande quantidade de consequências, abrangendo aspectos relacionais, emocionais e econômicos (Schnitman; Littlejohn, 2013).

No âmbito da resolução de conflitos, a mediação destaca-se como uma opção aliciante, referida como “filtro de litigiosidade” por Watanabe (2011, p. 77). Serve como um meio para facilitar um envolvimento mais eficaz entre as partes envolvidas, não ape-

nas permitindo-lhes expressar as suas perspectivas, mas também encorajando-as a ouvir os outros. Ao longo deste processo, as diferenças são reconhecidas e geridas para alcançar um resultado de aprendizagem coletiva. Como resultado, a abordagem dos participantes em relação ao conflito é moderada, promovendo o comprometimento mútuo e influenciando positivamente a sua dinâmica relacional (Schnitman; Littlejohn, 2013).

Resumindo, a mediação envolve uma intervenção de um terceiro neutro para permitir que os litigantes resolvam os seus conflitos de forma independente. Este processo tem potencial para a resolução transformadora de conflitos, preservando vínculos entre as partes envolvidas e promovendo o conceito de “justiça de coexistência”, como afirma Watanabe. Além disso, Warat enfatiza que a mediação pode servir como um projeto crítico que desafia modelos institucionalizados e fornece uma resposta ecológica às estruturas de poder enraizadas em instituições legais.

Para facilitar uma experiência transformadora, a mediação deve navegar de forma eficaz pelos objetivos individuais conflitantes, capacitar os envolvidos no conflito para tomar decisões e sentir-se seguros, e promover uma auto-reflexão. Essa abordagem, conforme descrita por Shailor (2013), enfatiza a importância de compreender a si mesmo, a cada parte, à outra parte e à situação em todas as fases do processo de mediação.

O objetivo final é criar um ambiente que promova a auto-gestão e permita que os indivíduos liberem o seu apego ao conflito. Ao promover a autoconsciência, esta abordagem permite uma transformação das questões subjacentes que impulsionam a disputa, em vez de depender de soluções ou acordos de impostos externos. Também evita as armadilhas de confiança apenas nas provas apresentadas ao longo do processo processual, que nem sempre representam toda a verdade.

A eficácia da mediação depende muito da abordagem adotada pelo mediador, uma vez que o seu papel é crucial neste método

alternativo de resolução de conflitos. O processo de transformação criativa do conflito requer uma mudança significativa na forma como este é gerido, apresentando ao mediador o dilema de equilibrar o seu envolvimento e limites, tanto internos como externos, garantindo, ao mesmo tempo, essa não interferência entre partes envolvidas. Isso incentiva os disputantes a vivenciar a mediação da maneira mais vantajosa possível (Shailor, 2013), diminuindo assim qualquer resistência a esse método de resolução de conflitos.

Do ponto de vista psicanalítico, a mediação é percebida como uma forma de arte que necessita de aprendizagem experiencial em vez de instrução rígida. Essa perspectiva considera os mediadores escassos e inestimáveis (Warat, 1999), pois possuem a capacidade de despertar um senso de sensibilidade dentro de si e nos outros participantes. Esta sensibilidade acrescida auxilia na reavaliação e reconstrução simbólica dos conflitos. Segundo Warat (1999), esta sensibilidade obriga-nos a reconhecer que a realidade é uma construção coletiva, moldada por interações recíprocas que têm a capacidade de mediar diferenças e infundir afeto no conflito.

No desenvolvimento deste processo, formam-se conexões humanas únicas e duradouras, desprovidas de objetificação (Warat, 1999). Em última análise, isto cria um ambiente proativo que mitiga a ocorrência de interações contenciosas.

Para mediar conflitos de forma eficaz, é crucial que o mediador possua a habilidade de compreender significados não expressos e de se aprofundar em detalhes que vão além da comunicação superficial. Esta capacidade permite ao mediador ter empatia com as emoções das partes envolvidas, dando grande prioridade ao seu bem-estar psicológico.

O mediador incentiva os disputantes a reconhecerem e navegarem pelos seus respectivos sentimentos, evitando ao mesmo tempo qualquer julgamento ou interpretações tendenciosas que possam dificultar esta abordagem alternativa à resolução de conflitos. Um mediador bem-sucedido não se concentra apenas na re-

solução do conflito imediato, mas também dá grande importância ao bem-estar emocional das pessoas envolvidas. Isto implica ajudá-los a identificar e processar as suas emoções, ao mesmo tempo que se abstêm de impor pontos de vista pessoais que possam dificultar a introspecção e a autorreflexão necessárias nestes desentendimentos profundos.

De acordo com Warat (2010), um mediador deve possuir uma capacidade distinta de compreender os outros, aproveitando as experiências pessoais como uma fonte de sabedoria e insight durante o processo de mediação. O objetivo é entrelaçar as histórias das partes em disputa, incutindo-lhes autoconfiança e autonomia suficientes para transitarem em suas próprias relações interpessoais. Este processo envolve a internalização de uma cultura de paz ao longo do tempo, semelhante a uma jornada terapêutica de afeto, que abre caminho para novas abordagens de mediação descolados dos métodos tradicionais institucionalizados. Os instrumentos jurídicos, embora disponíveis, não devem ser o recurso imediato. A mediação de interações conflituosas deve tornar-se mais do que apenas uma norma; deveria ser um hábito integrado na vida diária de todos.

A mediação é ferramenta hábil a ressignificar o conflito?

Ao examinar o tema do conflito, Galtung, Entelman e Morin convergem para a questão central de perceber a sua existência e inevitabilidade como parte integrante da vida e das interações humanas. Argumentam que tentar eliminar o conflito da coexistência social é irrealista e simplista. Contudo, defender a mediação não significa necessariamente formalizá-la como uma instituição. Na verdade, as partes envolvidas num conflito podem dar prioridade a causar danos aos seus oponentes em vez de alcançar os seus próprios objetivos. Este resultado prejudicial pode ser evita-

do através de uma mediação que incorpore as dimensões do conflito, da complexidade e da transdisciplinaridade, aprofundando-se na dinâmica subjacente das relações sociais.

A mediação vai além de ser uma mera técnica ou método; envolve uma compreensão abrangente dos diferentes componentes que constituem um conflito e dos interesses subjacentes das partes envolvidas. Aderir a esta abordagem é priorizar a preservação das relações estruturais existentes, sem insistir rigidamente na obtenção de um acordo. Em vez disso, é forçoso reconhecer que o acordo é apenas um dos vários resultados possíveis atingíveis ao longo do tempo, especialmente em sessões de mediação que se prolongam em momentos diferentes.

Para resolver eficazmente os conflitos que surgem de interações sociais complexas, é crucial utilizar este método alternativo de resolução de conflitos. Tal atitude vai além da mera boa vontade e exige um compromisso firme na gestão e regulação destas relações. Contudo, parece que a mediação está a tornar-se rígida e falível em certos aspectos. Isto pode ser atribuído a vários fatores, incluindo a falta de sensibilização da população em geral, a diferenciação de uma mediação acompanhada por advogados, a pressão para a eficiência no sistema judicial e a natureza repetitiva dos processos de mediação automatizados. O que é particularmente preocupante é o desvio notável dos pilares fundamentais da reenquadramento de conflitos, que devem dar prioridade ao diálogo, à autonomia e às circunstâncias únicas dos envolvidos.

O que torna a mediação verdadeiramente fascinante é o seu potencial para ressignificar o conflito, desde que não se torne refém do mecanicismo jurídico. Se assim for, a mediação tende a se reduzir a um mero substituto para a resolução temporária de conflitos, os quais quando enfrentados superficialmente tendem a ressurgir com muito mais intensidade. Ressignificar o conflito é respeitar a diversidade e a singularidade que permeia os embates e alcançar simetria quanto aos interesses divergentes. E esse desafio

implica considerar as complexas tramas que compõem o avesso dos dilemas humanos.

Referências

Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Justiça em números 2024. Brasília: CNJ, 2024. Disponível em <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2024/05/justica-em-numeros-2024.pdf>. Acesso 02 ago. 2024.

COSER, L. **Nuevos aportes a la teoría del conflicto social**. Tradução de María Rosa Viganó. Buenos Aires: Amorrortu editores, 1970.

ENTELMAN, R. F. **Teoría de Conflictos**: hacia um nuevo paradigma. Barcelona: Gedisa, 2005.

GALTUNG-INSTITUT for Peace Theory and Peace Practice. Disponível em <https://www.galtung-institut.de/en/home/johan-galtung/>. Acesso 26 fev. 2023.

GIDDENS, A. **Sociologia**. Tradução de Alexandra Figueiredo, Ana Patrícia Duarte Baltazar, Catarina Lorga da Silva, Patrícia Matose Vasco Gil. 6.º Ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

HEGEL, G. W. **Fenomenologia do espírito**. Trad. Paulo Meneses, Karl-Heinz Effen, José Nogueira Machado. 2. Ed. São Paulo: Editora Vozes, 2003.

KANT, I. **A paz perpétua**. Um projeto filosófico. Tradutor: Artur Morão. Covilhã: Universidade da Beira Interior, 2008.

LIMA, L. T. B. **Teoria do conflito**: rumo a um novo direito coletivo do trabalho. São Paulo: LTr, 2016.

MARX, K. **O Capital – livro I**: O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MORIN, E; LE MOIGNE, J. **A inteligência da complexidade**. Tradução de Nurimar Maria Facil. São Paulo: Peirópolis, 2000.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

MORIN, E. **O método 6: ética**. Tradução de Juremir Machado da Silva. 3.ª Edição. Porto Alegre: Sulina, 2007.

SALLES FILHO, N. **Cultura de paz e educação para a paz**: olhares a partir da complexidade. Campinas: Papirus, 2019.

SCHNITMAN, D.F.; LITTLEJONH, S. **Novos paradigmas em mediação**. Tradução de Marcos A. G. Domingues e Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2013.

SHAILOR, J. G. Desenvolvendo uma abordagem transformacional à prática da mediação: considerações teóricas e práticas. SCHNITMAN, D.F.; LITTLEJONH, S. **Novos paradigmas em mediação**. Tradução de Marcos A. G. Domingues e Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2013.

SILVA, J. A. Teoria de conflitos e direito: em busca de novos paradigmas. **Pensar**, Fortaleza, v. 13, n. 2 p.216-222, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rpen/article/view/815>. Acesso 26 fev. 2023.

SIMMEL, G. **Sociologia**. Org. de Evaristo de Moraes Filho. São Paulo : Ática, 1983.

SMANIOTTO, M. A. **Gênero e Mediação**: investigação sobre papéis femininos e papéis masculinos nos conflitos familiares pré judicializados. 192 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2023.

WARAT, L. A. **Em nome do acordo**. A mediação no Direito. Buenos Aires: Angra Impresiones, 1999.

WARAT, L. A. **A rua grita Dionísio! Direitos humanos da alteridade, surrealismo e cartografia**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

WATANABE, K. Cultura da sentença e cultura da pacificação. **Estudos em homenagem à Professora Ada Pellegrini Grinover**.

WATANABE, K. Política pública do Poder Judiciário Nacional para tratamento adequado dos conflitos de interesses. **Revista de Processo**, São Paulo, v. 36, n. 195, p. 381-390, 2011.

WEBER, M. **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Régis Barbosa e Karen Elisabete Barbosa. Revisão técnica de Gabriel Cohn. 4.^a Ed. 4.^a reimpressão. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015.

Capítulo 6

Alguém nos roubou o futuro?

Renata Luciane Polsaque Young Blood

Introdução

O autor contemporâneo Zygmunt Bauman descreveu em sua obra *Retrotopia* que há um sentimento de fracasso das utopias da humanidade, da negação da possibilidade da construção de um mundo paradisíaco onde todos coubessem. Por conta disso, a humanidade se encontra no lugar onde são produzidas as “(...) retrotopias: visões instaladas num passado perdido/roubado/abandonado, mas que não morreu” (Bauman, 2017, p. 10), e, por conseguinte, apresentam-se como possíveis alternativas a alcançar o desejo de construir um futuro com menos desigualdade.

Essa nostalgia decorre da premissa de que há uma tendência compartilhada de idealizar o passado, um sentimento de perda daquilo que nem se quer foi vivenciado. O retorno a valores aparentemente sólidos para um mundo líquido passa a ser reflexo da própria liquidez. No entanto, essa é uma ilusão perigosa em muitos aspectos. A ideia de que o passado traz o sentimento ilusório de segurança e, em decorrência das retrotopias, há perigos de se reforçarem características do individualismo, da desigualdade e da violência, típicas do modelo eurocêntrico. A modernidade, portanto, traz como pano de fundo a crise desse padrão de pensamento e revela na contramão os paradigmas holísticos e ecológicos de Joaquín Herrera Flores, Fritjof Capra e Edgar Morin como candidatos às utopias concretas.

Conectando o pensamento de Thomas S. Kuhn¹ à ciência moderna, a lógica eurocêntrica é um paradigma, é uma forma de

1. As ciências evoluem através de paradigmas. Paradigmas são modelos, representações e interpretações de mundo, portanto, os paradigmas são pressupostos das

entender e fazer ciência, que vem dominando e impondo sua visão de mundo pelo colonialismo, patrimonialismo e patriarcado, desde o movimento inicial das colonizações europeias. A partir de então, todo o saber reconhecido como válido e existente tem alguma relação com esse paradigma. No entanto, as múltiplas experiências excluídas deste modelo têm promovido alianças com outros saberes oficiais e não oficiais, que movem novos entendimentos dessa ciência.² Problemas e questões que não podem ser mais respondidos e compreendidos pelo paradigma do eurocentrismo passam a desafiar a comunidade científica.

A proposta deste ensaio é apresentar e discutir as estratégias de superação da cultura da violência³ nas sociedades contemporâneas a partir desses três modelos contra-hegemônicos, considerando-se a ontologia complexa da realidade, cujas principais características são: a impermanência, a contradição e as diferenças.

Joaquín Herrera Flores: metodologia relacional

Para Herrera Flores,⁴ a luta dos oprimidos, dos setores discriminados e de todos aqueles que se organizam em torno do

ciências. Para Kuhn (1997, p. 13), os “paradigmas são realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornece problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

2. Segundo Mignolo (2017, p. 13), o pensamento decolonial ou giro decolonial, centrou sua ênfase no conceito de colonialidade compreendida como a face violenta e oculta da modernidade.

3. A cultura da violência que se quer referir é o conceito definido por Galtung (1985, p. 38) como a causa da diferença entre o potencial e o real (ou efetivo), entre o que poderia ter sido e o que é. Nesse viés, a violência estrutural proposta por Galtung é aquela que se manifesta na conjuntura social a partir de instituições tradicionais, como o Estado, família e igreja e que mantém a distribuição de recursos (materiais e imateriais) desiguais, promovendo ao longo da história oportunidades de vidas distintas.

4. Joaquín Herrera Flores nasceu em Triana (Sevilha, Espanha) no ano de 1956 e faleceu no ano de 2019. Foi professor de direito e filosofia do direito em faculdades na Europa, Estados Unidos e Brasil. Fez parte do movimento dos estudos decolonial e ao longo da sua vida acadêmica desenvolveu uma teoria crítica dos direitos humanos, identificando-os com um produto cultural surgido no ocidente, o qual carrega em si a incoerência de ser fruto da ideologia da expansão colonialista e como discurso de en-

acesso aos bens indispensáveis à vida, tem o condão de instituir formas de organização e inserção social direcionadas a dotar todos e todas de instrumentos sociais, políticos, culturais e jurídicos que ampliem a possibilidade de construção de condições materiais e imateriais necessárias para se viver (Herrera Flores, 2009, p. 105). Assim, essas lutas por dignidade enfrentam os processos de divisão capitalista do fazer humano e proporcionam um espaço de abertura para processos de humanização, ou seja, para o aprofundamento e o exercício da capacidade humana de inventar e reinventar a realidade.

A discussão central de Herrera Flores é o rompimento da matriz colonial de poder, a partir da reinvenção dos direitos humanos. Dentre as muitas contribuições da sua teoria crítica, este texto focará na reflexão da metodologia que sistematizou a ideia de direitos humanos, o diamante ético dos direitos humanos, para compreender em que medida essa ferramenta pode pensar categorias teóricas (a exemplo dos direitos humanos) no contexto latino-americano e de uma forma decolonial.

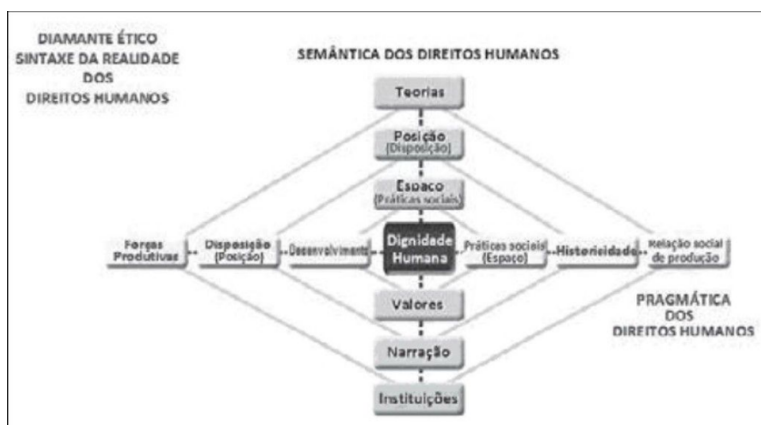
A proposta de diamante cultural de Wendy Griswold e Herrera Flores é instituir uma ferramenta de análise que contribua para compreender a pluralidade de causas, de sujeitos e de contextos que envolvem os processos de luta por dignidade:

Como diamante, nossa figura pretende afirmar a indiscutível interdependência entre os múltiplos componentes que definem os direitos humanos no mundo contemporâneo. E como diamante ético nos lançamos a uma aposta: os direitos humanos vistos em sua real complexidade constituem o marco para construir uma ética que tenha como horizonte a consecução das condições para que “todas e todos” (indivíduos, culturas, formas de vida), possam levar na prática sua concepção de dignidade humana. (Herrera Flores, 2009, p. 107).

Os fenômenos sociais, enquanto objeto de investigação social, são determinados e determinam o conjunto de ideias, instituições, forças produtivas e relações sociais de produção que predominam em um momento histórico, em um contexto espaço-temporal concreto e que são justificadas ou criticadas por um conjunto de discursos e narrações que constituem o universo simbólico de legitimação. Esta perspectiva é reconhecida como a metodologia relacional, que implica reconhecer e investigar os direitos no marco dos processos sociais globais (Herrera Flores, 2000, p.109).

A metodologia relacional não significa que os direitos humanos, ou outros fenômenos sociais, devem ser entendidos a partir de todas as relações possíveis, estabelecidas pelas “faces” do diamante ético. A prática desse exercício metodológico, segundo Gándara Carballido (2013, p.161) implica escolher quais relações do fenômeno se pretende atender, nunca se esquecendo de todas as relações que o envolvem na totalidade do real. Seu pensamento decolonial permite identificar, no paradigma epistemológico moderno, que sustenta o discurso da ciência moderna, teorias subjacentes, nem sempre explícitas, que afetam o seu potencial emancipador nos processos de luta pela dignidade humana.

Na proposta de Herrera Flores (2009, p. 120) os elementos do diamante podem ser divididos em três camadas de dois eixos: o material e o conceitual, conforme se pode observar na figura abaixo.



Na obra “Reinvenção dos direitos humanos” de Herrera destacam-se as principais categorias dos dois eixos. No eixo material, ou pragmático, encontram-se: *as forças produtivas* (formadas pelas tecnologias, os tipos de trabalho e os processos econômicos); *as relações sociais de produção* (constituídas pela forma em que os sujeitos intervêm e se relacionam nos processos de produção de bens e serviços, incluindo a relação que estabelecem com a natureza); *disposições* (entendidas como a consciência da situação que se tem no processo de acesso aos bens, relações sociais de produção); *historicidade/ temporalidade* (a análise de um processo social específico a partir da consideração de suas causas históricas); *desenvolvimento* (entendido como o processo e a situação atual de criação das distintas condições sociais, econômicas e culturais que permitem ou impedem o acesso aos bens necessários para uma vida digna) e *práticas sociais* (as distintas formas de organização e ação, para atuar em torno do acesso aos bens ou de sua privação).

No eixo conceitual, ou semântico, tem-se: *teorias* (as diversas formas de compreender um processo, um fenômeno ou um fato específico, determinando a ideia que se faz deles); *valores* (preferências sociais que se generalizam em um entorno determinado de relações, influenciando no modo de acesso aos bens necessários para viver dignamente, que podem ser individuais ou coletivas); *posições* (os lugares que ocupam os distintos sujeitos, individuais ou coletivos, nas relações sociais, o que determina a forma a partir da qual esses sujeitos podem ou não acessar os bens); *espaços* (referidos são só como lugares físicos, mas geográficos e, inclusive, humanos ou culturais, nos quais se desenvolvem as relações sociais, os fenômenos ou os processos que se pretende estudar); *narrações* (as distintas formas nas quais se definem os fenômenos ou os processos) e *instituições* (o conjunto de normas, instâncias e procedimentos que, articuladas hierárquica e burocraticamente, estão orientadas à resolução de um conflito ou à satisfação de uma expectativa segundo o marco de interesse e de orientações culturais e ideológicas).

Na primeira camada do diamante são delimitadas as categorias que compõem a sociedade em um nível geral – ideias, relações sociais de produção, de gênero ou étnicas, instituições, forças produtivas. Entende-se, a partir desses elementos, que os fenômenos sociais não são assentados em uma única teoria, que essas teorias precisam estar articuladas com a vida real dos cidadãos e que as ideias não são resultados passivos das ideologias dominantes, mas, o processo de construção humana e social da realidade.

A segunda camada é formada por elementos que determinam a denominada filosofia do impuro: a posição, a disposição, a narração e a temporalidade/historicidade. Neste aspecto, observa-se que as categorias teóricas (direitos humanos, justiça, desenvolvimento, sustentabilidade etc.) não são categorias harmônicas, conformadas em padrões de consenso. Destaca-se aqui o papel das narrativas do imperialismo colonial, que ao longo da história desconstruíram qualquer possibilidade de fazer emergir discursos que questionassem sua dominação pela lógica binária dos “humanos e não humanos” e “existentes e não existentes”.

A terceira camada do diamante trata-se das categorias de espaços, desenvolvimento, práticas sociais e valores. Os espaços de conformação do poder são simbólicos em todos os níveis de ação social. Herrera Flores propõe novas formas de atuação que sejam capazes de recompor zonas de informalidade que proponham visões alternativas, antissistêmicas, interculturais, com o objetivo de ir construindo novas bases sociais e culturais de uma nova hegemonia (Herrera Flores, 2009, p. 62).

Para Herrera Flores (2009, p. 125), não se pode entender direitos humanos ou qualquer outro objeto de investigação de forma isolada, mas sempre em relação ao restante dos objetos e fenômenos que se produzem em uma determinada sociedade. Assim, as investigações sociais a partir de categorias de espaço, ação, pluralidade e tempo exige uma metodologia holística e, sobretudo,

relacional, do contrário, o resultado será mal-entendido e haverá uma redução da complexidade dele.

A metodologia relacional afasta qualquer tipo de lógica reducionista economicista, que vê os seres humanos como produtos da tendência natural dos indivíduos de maximizar suas preferências, utilidades e seus benefícios. Esta, contrário àquela, leva a crer que a economia é o que determina todas as coisas na sociedade e que essa é imutável. Sua análise ocorre, em primeiro lugar, pelo conjunto de ideias (produções culturais, científicas, artísticas, psicológicas etc.) e instituições (governo, família, sistema educativo, meios de comunicação, partidos políticos, movimentos sociais etc.). Em segundo lugar, a interação contínua entre as forças produtivas (trabalho humano, equipamentos, recursos, tecnologias etc.) e as relações sociais de produção (interconexões entre grupos de seres humanos nos processos de criar, produzir e distribuir produtos: relações de classe, de gênero, de etnia, mercantis etc.) (Herrera Flores, 2009, p. 87). A interação entre ideias, instituições, forças produtivas e relações sociais de produção é importante para não repetir a lógica reducionista que impera nas teorias e discursos da modernidade/colonialidade.

Por fim, Herrera aponta uma alternativa ao *status quo* (pensamento moderno/ colonial/eurocêntrico), quando apresenta uma metodologia holística que considera os vários aspectos da vida – processos sociais, econômicos, políticos e culturais – para a análise dos fenômenos sociais e propõe que somente a correlação entre eles é capaz de configurar, materialmente, o ato de criação de uma nova ordem, servindo, ao mesmo tempo, como a matriz para constituir novas práticas sociais, novas subjetividades antagonistas, revolucionárias e subversivas da atual ordem global.

Ritjof Capra: pensamento sistêmico

A angústia apresentada por Herrera Flores sobre a incapacidade de compreender os principais problemas do nosso tempo de forma isolada é também a do físico Fritjof Capra.⁵ Para este autor, os problemas de energia, meio ambiente, mudança climática, segurança alimentar e financeira são problemas sistêmicos, isso significa que todos estão interconectados e são interdependentes.

Para Capra (2014, p. 11),

Em última análise, esses problemas precisam ser considerados como facetas diferentes de uma única crise, que é, em grande medida, uma crise de percepção. Ela deriva do fato de que a maioria das pessoas em nossa sociedade moderna, em especial nossas grandes instituições sociais, apoia os conceitos de uma visão de mundo obsoleta, uma percepção inadequada da realidade para lidar com o nosso mundo superpovoado e globalmente conectado.

Para esse autor, a solução para os principais problemas atuais depende de uma mudança radical da visão de mundo na ciência e na sociedade, uma mudança radical de paradigma.⁶ Essa nova concepção de vida envolve uma nova forma de pensar – um pensamento que se processa por meio de relações, padrões e contextos (a exemplo do modelo relacional de Herrera Flores).

5. Fritjof Capra, físico e teórico de sistemas, é um dos diretores-fundadores do Centro de Eco-Alfabetização de Berkeley, Califórnia, que promove a divulgação do pensamento ecológico e sistêmico nas redes de educação primária e secundária. Ele faz parte do corpo docente do Schumacher College, centro internacional de estudos ecológicos, localizado na Inglaterra, e dá frequentes seminários de administração para executivos de alto escalão. Capra é autor de diversas obras, como: O ponto de mutação, A teia da vida e as conexões, o Tao da Física e A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas.

6. Para Capra (2014, p. 24) “A obra de Kuhn (A Estrutura das Revoluções Científicas) tem exercido enorme impacto na filosofia da ciência, assim como nas ciências sociais. Talvez o aspecto mais importante de sua definição de paradigma científico seja o fato de que ele inclui não apenas conceitos e técnicas, mas também valores. De acordo com Kuhn, os valores não são periféricos à ciência, nem às suas aplicações à tecnologia, mas constituem sua própria base e sua força motriz”.

O século XXI tem experimentado, de uma forma cada vez mais rápida, uma regressão à visão orgânica de que o homem não é entendido pelas suas partes, mas sim pela sua unicidade e interdependência com tudo que o cerca. Durante os primeiros séculos da era comum, até o ano de 1500, a visão de mundo que prevalecia na Europa era a orgânica, na qual as pessoas viviam em pequenas comunidades e as leis da natureza eram respeitadas. As explicações da vida cotidiana eram justificadas pelos fenômenos espirituais e materiais, baseadas na fé e na razão (Capra, 2014, p.13).

A partir dos séculos XVI e XVII, essa perspectiva se alterou completamente com as descobertas na Física e Astronomia, capitaneadas por Copérnico, Galileu, Bacon, Descartes e Newton. A noção de universo orgânico cedeu lugar à noção de mundo como uma máquina. Com Copérnico, a Terra deixou de ser o centro do universo para se tornar mais um planeta, entre tantos, superando a teoria do geocentrismo. Com Galileu, inventou-se uma série de ferramentas que possibilitaram a medição e quantificação dos elementos da natureza. Com Francis Bacon a ciência tornou-se o mecanismo de dominação e controle da natureza. Essas sistematizações romperam com a visão de mundo da natureza sensível, com valores e espírito (Capra, 2014, p.14).

Mais tarde, René Descartes, considerado o fundador da filosofia moderna, desenvolveu o método científico em que se distinguia o certo e o errado de todos os campos do saber. Os problemas eram divididos em partes e, após isso, dispostos em ordem lógica, tornando a fragmentação característica do pensamento ocidental. Já Isaac Newton desenvolveu uma formulação matemática da concepção mecanicista da natureza, com leis exatas dos movimentos para todos os corpos, amparado na força da gravidade (Capra, 2014, p.14).

A nova concepção científica emergente, proposta por Capra, é a mudança paradigmática mais ampla, que vai de uma visão de mundo mecanicista para uma visão de mundo holística e eco-

lógica.⁷ O que se está a defender é uma mudança de mundo que deixa de ser visto como uma máquina e passa a ser visto como uma rede. Essa visão holística e ecológica é denominada por Capra como “visão sistêmica da vida”,⁸ o qual a define como:

Uma visão ecológica arraigada, em última análise, na percepção espiritual. Conectividade, relacionamento e comunidade são conceitos fundamentais da ecologia; e a conectividade, relacionamento e pertencimento constituem a essência espiritual. Desse modo, não é de surpreender que o paradigma sistêmico ecológico esteja em harmonia com muitas tradições espirituais⁹ (Capra, 2014, p. 137).

Tanto as doutrinas orientais como a física moderna concebem o mundo em termos de movimento e mudança. Na filosofia chinesa, “Tao” significa permanente mudança ou a ordem da natureza. Para a física moderna, o universo é uma teia de relações intrinsicamente dinâmica, a exemplo das partículas subatômicas, que apresentam padrões de probabilidade e interconexões numa teia cósmica inseparável e em constante mudança (Capra, 2006, p. 120).

7. A tensão básica é entre as partes e o todo. A ênfase nas partes tem sido chamada de mecanicista, reducionista ou atomística; a ênfase no todo, de holística, orgânica ou ecológica. Na ciência do século XX, a perspectiva holística tornou-se conhecida como “sistêmica” e a maneira de pensar que ela implica, como “pensamento sistêmico” (Capra, 2014, p. 25).

8. É o biólogo austríaco Ludwig von Bertalanffy, que recebe comumente o crédito por ter formulado, pela primeira vez, um arcabouço teórico abrangente descrevendo os princípios de organização dos sistemas vivos. No entanto, vinte a trinta anos antes que Bertalanffy publicasse os primeiros artigos sobre sua “teoria geral dos sistemas”, Alexander Bogdanov (1873-1928), médico pesquisador, filósofo e economista russo, desenvolveu uma teoria sistêmica de igual sofisticação e igual âmbito, a qual, infelizmente, ainda é amplamente desconhecida fora da Rússia (Capra, 2014, p. 136).

9. Fritjof Capra, em seu livro “O Tao da Física”, apresenta uma relação entre os conceitos da física moderna e o misticismo oriental. Segundo o autor, tanto o conhecimento científico moderno, amparado nas teorias quântica e da relatividade, quanto o misticismo oriental, baseiam-se na experiência que são alcançados pela observação. O misticismo oriental é representado pelas doutrinas religiosas ocidentais: hinduísmo, taoísmo e budismo. Escolas que têm como essência “a consciência da unidade e da inter-relação de todas as coisas e eventos” (Capra, 2006, p. 103), visão essa compartilhada pela física moderna, uma vez que a teoria quântica aboliu o entendimento de objetos separados e encara o universo como uma “complexa teia de relações entre as diferentes partes de um todo unificado” (Capra, 2006, p. 109).

Outro ponto relevante do pensamento de Capra é sobre a separação dos fatos e dos valores, promovida pela Revolução Científica do Século XVII. Desde então, os cientistas tenderam a acreditar que os fatos científicos são independentes do que fazem e do que são, portanto, independentemente dos valores (Capra, 2014, p. 21). Neste aspecto, Kuhn já denunciou que os fatos científicos emergem de toda uma constelação de percepções, valores e ações humanas, atrelados a um paradigma do qual não podem ser afastados. Assim, toda pesquisa não é neutra, porque nunca estará livre de valores. Por isso, todo cientista é responsável por sua pesquisa intelectual e moralmente.

Em conformação com essas reflexões, como próprias, também das ciências sociais, Capra (2014, p. 24) generalizou a definição de Kuhn, de paradigma científico para paradigma científico social, apresentando-o como “uma constelação de conceitos, valores, percepções e práticas compartilhadas por uma comunidade, formando uma visão particular da realidade que é a base da maneira pela qual a comunidade se organiza”.

Os valores assumem uma importância fundamental no pensamento ecológico, pois a mudança de paradigma mais ampla também envolve a mudança de valores correspondentes. Ambas podem ser reconhecidas como mudanças que vão da autoafirmação (ou afirmação do próprio ego) para a integração. O que não significa que essas tendências sejam boas ou ruins em si, a ênfase é no seu equilíbrio. Quando se analisa a cultura moderna, verifica-se tanto nos pensamentos como nos valores a prevalência de tendências autoafirmativas e a negligência a tendências integrativas (Capra, 2014, p.28).

Capra (2014, p. 36) apresenta alguns exemplos de pensamento e valores, sob a perspectiva oposta: pensamento (autoafirmativo e integrativo) e valores (autoafirmação e integração); pensamento (racional e intuitivo) e valores (expansão e conservação); pensamento (analítico e sintético) e valores (competição e coope-

ração); pensamento (linear e não linear) e valores (dominação e parceria) etc. A partir dessa comparação é possível concluir que o modelo patriarcal é privilegiado e reforçado por um sistema de recompensas que envolvem prestígio, poder e dinheiro. Por isso a dificuldade de se pensar em um sistema de valores mais equilibrado, sobretudo, para os homens.

Outra dificuldade, para a mudança de visão de mundo decorre que o pensamento mecanicista, está baseada na crença cartesiana, na certeza do conhecimento científico e nas verdades absolutas que dela decorrem. O paradigma sistêmico se conforma na ideia de que todos os conceitos e teorias científicos são limitados e aproximados. Assim, a ciência não é capaz de fornecer respostas certas e acabadas (Capra, 2014, p. 42). A falta de familiaridade com a natureza aproximada e mutável dos fenômenos gerou e gera desconforto e desconfiança àqueles ainda apegados às teorias que prometem soluções inquestionáveis.

No entanto, o modelo mecanicista e reducionista não é mais suficiente para explicar a vida atual, com a sua complexidade e conectividade. A crença que o todo pode ser compreendido a partir da análise das suas partes mostrou-se ineficiente ao longo da história, na medida em que as partes, para serem entendidas, foram cada vez mais sendo subdivididas a ponto de se desconectar do todo que lhes dá sentido.

Segundo Capra (2014, p.109):

O grande choque que golpeou a ciência do século XX foi a constatação que os sistemas vivos não podem ser compreendidos por meio da análise. As propriedades das partes não são propriedades intrínsecas, mas só podem ser compreendidas no âmbito de um contexto maior.

Dessa forma, a relação entre as partes e o todo foi invertida. No pensamento sistêmico, as partes só podem ser compreendidas a partir da sua relação com o todo. O todo é maior que a soma das partes, daí a sua complexidade.

Autores como Herrera Flores, Fritjof Capra e Edgar Morin convergem quando questionam a visão de mundo cartesiana por ter ela fundamentado, nos últimos trezentos anos, padrões dominantes de poder – fragmentação, controle e competição. E defendem que é necessária a superação deste paradigma para a adoção de uma abordagem orgânica e holística, na qual todos os sistemas vivos relacionam-se e estão em constante interação com o meio ambiente.

Além dos desafios já apontados neste tópico, há outros que se impõe aos novos paradigmas, que são: responder as atuais questões da vida sem ficar estagnado em seus próprios achados e a coragem de apontar erros sem a intenção de direcionar as certezas, entendendo a impermanência¹⁰ como característica da natureza e da atividade humana.

Edgar Morin: teoria da complexidade

Os pressupostos teóricos sobre a análise sistêmica nos tópicos anteriores propõem-se a compreender a realidade para além das fronteiras disciplinares e conceituais da teoria cartesiana e reducionista. Dentre os autores que estudaram a base conceitual dessa visão de mundo encontra-se Edgar Morin.¹¹ Filósofo contemporâneo, com 103 anos completos no ano de 2024, que permanece contribuindo com suas reflexões sobre a reforma do pensamento, ponto de discussão nesta pesquisa.

10. Na obra de Capra (2006) é proposto o princípio da homeostase, no qual os organismos vivos possuem um estado de não equilíbrio, estando sempre em uma espécie de contínua atividade. Há, nesses organismos, uma tendência à busca de uma estabilidade, fenômeno esse denominado de homeostase, caracterizado por um equilíbrio dinâmico, transacional, em que existe grande flexibilidade relativa ao seu estado original.

11. Edgar Morin, pseudônimo de Edgar Nashoum, nasceu em Paris, no dia 8 de julho de 1921. É um antropólogo, sociólogo e filósofo francês, judeu de origem sefardita. Pesquisador emérito do Centre National de la Recherche Scientifique. Formado em direito, história e geografia, realizou estudos em filosofia, sociologia e epistemologia. Morin é considerado um dos pensadores mais emblemáticos do século passado e atual por suas contribuições à análise do pensamento complexo. Seu nome é obrigatório quando se refere à mudança de paradigma na educação e na reforma do pensamento.

Somando-se a outros autores anteriormente citados (Herre-
ra Flores e Fritjof Capra), ainda que em contextos e críticas polí-
tico-sociais com características próprias, Morin corrobora que um
estado de inter-relação e interdependência é essencial em todos
os fenômenos, dessa forma, a análise sistêmica apresenta-se como
um novo paradigma (Morin, 2005a).

Assim, a complexidade apresenta-se como uma forma de
pensar o mundo e tudo que o compõe, com as relações e inter-re-
lações dele, não de maneira simples ou unilateral, mas buscando
considerar todos os aspectos que nele interferem, sem a ambição
de se chegar a respostas definitivas.

Para isso, Morin (2015b, p. 6) considera que:

Será preciso ver se há um modo de pensar, ou um método ca-
paz de responder aos desafios da complexidade. Não se trata de
retomar a ambição do pensamento simples, que é a de controlar
e dominar o real. Trata-se de exercer um pensamento capaz de
lidar com o real, de com ele dialogar e negociar.

A reflexão proposta sobre o pensamento complexo por esse
autor pressupõe que esta abordagem pode contribuir com a reve-
lação de caminhos epistemológicos capazes de mudar a forma de
pensar e estar no mundo.

No contexto hodierno, globalizado e conectado, é impres-
cindível trabalhar com os elementos da impermanência e da in-
certeza, por isso a necessidade da mudança radical de percepção
apontada por Fritjof Capra. Nesse sentido, a urgência de uma
epistemologia que atenda essa ordem/ desordem/ interação/ or-
ganização apresentados pelos sistemas vivos.

Morin (2015a, p. 206) destaca:

O trabalho com a incerteza incita ao pensamento complexo: a
incompressibilidade paradigmática de meu tetragrama (ordem/
desordem/ interação/ organização) mostra-nos que nunca ha-
verá uma palavra-chave – uma fórmula chave, uma ideia-chave

– que comande o universo. E a complexidade não é só pensar o uno e o múltiplo conjuntamente, é também pensar conjuntamente o incerto e o certo, o lógico e o contraditório e é a inclusão do observador na observação.

Ou seja, o universo não é fundado em uma unidade indivisível, mas em um sistema complexo. Todos os objetos-chave constituem sistemas, nosso mundo é organizado por um arquipélago de sistemas. O ser humano faz parte de um sistema social, que está no seio de um ecossistema natural, que está dentro de um sistema solar, que está inserido no sistema galáctico. Por outro lado, ele é constituído de sistemas celulares, que são constituídos de sistemas moleculares, que são constituídos de sistemas atômicos (Morin, 2005a).

A natureza, nesta perspectiva, é a solidariedade de sistemas embaralhados edificando-se uns sobre os outros. A natureza é constituída de sistemas em série, em galhos, em pólipos, em cascata, em arquipélagos. A vida é um sistema de sistemas. Outro conceito reforçado por Morin é a organização, definida como o encadeamento de relações entre componentes ou indivíduos que produzem uma unidade complexa (Morin, 2005a).

Os conceitos organização e sistemas estão ligados pelas inter-relações, dessa forma, toda inter-relação produz caráter organizacional e produz um sistema. Os três termos são inseparáveis, porém, a ideia de inter-relação remete a forma da ligação entre indivíduos e o todo; a ideia de sistemas remete a unidade complexa da inter-relação e a ideia de organização remete à disposição das partes dentro do todo.

Um dos grandes problemas da ciência moderna foi fechar-se em si mesma, nas técnicas e certezas dela, separando o objeto do conhecimento do sujeito e ignorando que um influencia diretamente no outro e, conseqüentemente, na sociedade. Morin (2015a, p. 9) considera que:

A ciência tem necessidade não apenas de um pensamento apto a considerar a complexidade do real, mas desse mesmo pensamento, para considerar a própria complexidade e a complexidade das questões que ela levanta para humanidade.

A incapacidade da ciência de refletir a realidade sobre os múltiplos aspectos que a compõe desconecta-a dos problemas da humanidade, pois as soluções indicadas não atendem às necessidades das pessoas. Morin (2015b, p. 11) chama isso de “inteligência cega” e ressalta as consequências dessa forma de pensar:

Há uma nova ignorância ligada à própria ciência e há uma nova cegueira ligada ao uso degradado da razão. As ameaças mais graves em que incorre a humanidade estão ligadas ao progresso cego e incontrolado do conhecimento, que é incapaz de reconhecer e de aprender a complexidade do real, mas que por falta de conceber a complexidade dessa mesma realidade e apoiado em ideologias ou conhecimentos fragmentados ou unilaterais acabam mutilando o próprio conhecimento e desfigurando o real.

Com a intenção de trazer consciência à ciência, Morin propõe princípios, que são as estruturas cognitivas, que permitem e colaboram para o processo de ligação e religação entre os diferentes saberes, disciplinas, realidades, que correspondem aos vários aspectos da vida e possibilitam compreender a unidade e a diversidade do real. Destaca-se três princípios operadores que estruturam o pensamento complexo e, que de forma tangencial, revelam outros. São eles: operador dialógico, recursivo e hologramático.

Para Morin (2015b, p. 74), “Há contradições que não podem ser resolvidas. Isso significa que existem opostos que são ao mesmo tempo antagônicos e complementares”. Para reconhecer e aprender a lidar com essas situações, é necessário usar o modo dialógico de pensar o operador dialógico. A palavra “dialógica” significa que há contradições que não se resolvem. Nelas, a tensão do antagonismo é persistente. Tais situações fazem parte da

complexidade natural do mundo e das relações humanas. Assim, o operador dialógico¹² deve considerar as posições opostas sem negá-las ou racionalizá-las e incorporar os impasses às táticas, estratégias e práticas. O aprendizado é valer-se do entrelaço de ideias, opiniões e comportamentos como fontes de inspiração para a criatividade e a resolução dos problemas de convivência (se esse for o caso). A lógica dialógica permite transitar por esse mundo estranho no qual se descobre que o que era aparentemente separado, oposto, contraditório, é na verdade a face de uma mesma dinâmica, racionalmente compreensível, com uma nova maneira de entender e com consciência dos seus limites.

O princípio dialógico rompeu com a lógica clássica de que os contrários não podem compor a mesma realidade. O princípio recursivo, ou da recursividade, propõe o rompimento com a concepção linear e que se percebe que “um processo recursivo é um processo em que os produtos e os efeitos são, ao mesmo tempo, causas e produtora daquilo que os produziu” (Morin, 2005b, p. 74).

Morin entendeu que a recursividade é um princípio operador da complexidade como sendo uma das lógicas da existência, quando em seus estudos transdisciplinares deparou-se com a teoria dos sistemas, do biólogo austríaco Ludwig von Bertalanffy. Para a teoria dos sistemas, um sistema realimentado é necessariamente um sistema dinâmico, havendo por lógica uma relação causal implícita retroalimentadora. Existe no sistema, um ciclo de retroação onde uma saída (*output*) é capaz de alterar a entrada (*input*) que a gerou e, por consequência, alterar o sistema como um todo.

É possível perceber a retroatividade nas interações humanas e individuais, que produzem a sociedade. O homem está imerso em um meio cultural, de práticas sociais e linguagem. E, na relação com o outro homem, cria e recria a si e a realidade que o cerca.

12. Morin teve uma juventude acadêmica marxista, de onde surgiram os embriões da “dialógica”, tendo recebido influências também de seus estudos sobre Hegel. Segundo Salles Filho (2019, p. 29), “aprofunda-se na dialética, pressupondo as contradições e o antagonismo, porém procura avançar na noção de dialética para ‘dialógica’, termo que considera assumir a totalidade com fragmentada e inalcançável”.

Portanto, está-se diante de um princípio lógico, que rompe com a ideia linear de causa e efeito e que propõe que a dinâmica da realidade é formada por um ciclo auto-organizador, reprodutor, produtor e autoalimentador.

O princípio hologramático tem como inspiração o holograma, que é uma imagem física cujas qualidades de relevo, de cor e de presença são devidas ao fato de cada um de seus pontos incluir quase toda a informação do conjunto que ele representa (MORIN, 2005c). Isso significa que cada parte de um todo traz a quase totalidade, no sentido de informações sobre este todo. No entanto, a totalidade não é simplesmente a soma das partes. É mais porque a totalidade envolve partes, relações das partes entre si nesse todo, relações das partes com esse todo e relações desse todo com essas partes relacionadas. E, é menos, porque - na relação com outras partes e com o todo - as partes podem minimizar certas qualidades ou características necessárias àquele todo.

Morin não afirma que somente cada parte faz parte do todo, mas que o todo também está inscrito nas partes e, o mais importante, não há hierarquias na composição desta relação hologramática, há somente diferenças. Para este autor, a realidade apresenta-se de modo hologramático. É possível aplicar esse princípio na dinâmica social. O homem está na sociedade tanto quanto a sociedade está no homem. Um indivíduo traz em si características da sua cultura, a qual é construída socialmente, ao mesmo tempo em que a sociedade deriva da relação dos indivíduos entre em si e deles com a sociedade.

Para Morin, a lógica hologramática é própria dos sistemas vivos, portanto, faz parte do seu ser segundo uma “ontologia complexa” e, para a compreensão dela, é necessária uma epistemologia também complexa. Assim, percebe-se que a epistemologia da complexidade, tem como ponto de partida uma ontologia complexa (composta pelos três princípios operadores), que resga-

ta o sujeito como partícipe dos processos de conhecimento, abandonando o mito da neutralidade no ato de conhecer.

Com a intenção de concatenar as principais ideias que fundamentaram este ensaio, segue abaixo um quadro com a síntese das perspectivas interdisciplinares de Joaquín Herrera Flores, Fritjof Capra e Edgar Morin, tendo como ponto de partida o conceito de crise paradigmática de Thomas Kuhn. São muitos os pontos de convergência entre esses autores, nota-se que todas as propostas se apresentam como novas abordagens ao pensamento mecanicista e reducionista, que vem cancelando a ciência moderna, desde o século XVI.

AUTORES	CATEGORIAS TEÓRICAS	REFLEXÕES
Thomas Kuhn (1922-1996)	Paradigma	Segundo Kuhn, para combater a invisibilidade da experiência social, não basta propor outro tipo de ciência social. Para isso é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Nesse sentido, o conceito de “crise de paradigma” de Kuhn ajuda na compreensão do esvaziamento do modelo eurocentrado para explicar e acolher as múltiplas experiências do mundo. (...) o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza, cuja exploração foi anteriormente dirigida pelo paradigma (...) (KUHN, 1997, p. 126).
Joaquín Herrera Flores (1956)	Metodologia Relacional	Diante da crise paradigmática do eurocentrismo, surgem novas propostas de racionalidades a partir do olhar do “outro”. Uma delas é apresentada por Herrera Flores, cuja discussão central é o rompimento da matriz colonial de poder, a partir da reinvenção dos direitos humanos, sob a perspectiva do diamante ético. Esse autor propõe que os fenômenos sociais, enquanto objeto de investigação social, são determinados e determinam o

		conjunto de ideias, instituições, forças produtivas e relações sociais de produção que predominam em um momento histórico, em um contexto espaço-temporal concreto e que são justificadas ou criticadas por um conjunto de discursos e narrações que constituem o universo simbólico de legitimação. Esta perspectiva é reconhecida como a metodologia relacional, que implica reconhecer e investigar os direitos no marco dos processos sociais globais (FLORES, 2000, p. 41). A contribuição dessa abordagem é permitir identificar no paradigma epistemológico moderno, que sustenta o discurso da ciência moderna, teorias subjacentes e evidenciar pressupostos nem sempre explícitos que afetam o seu potencial emancipador nos processos de luta pela dignidade humana.
Fritjof Capra (1939)	Pensamento Sistêmico	Com Fritjof Capra, a solução para os principais problemas atuais depende de uma mudança radical da visão de mundo na ciência e na sociedade, uma mudança radical de paradigma. Essa nova concepção de vida envolve uma nova forma de pensar – um pensamento que se processa por meio de relações, padrões e contextos. A nova concepção científica emergente proposta por Capra é a mudança paradigmática mais ampla, que vai de uma visão de mundo mecanicista para uma visão de mundo holística, ecológica e sistêmica. O que se está a defender é uma mudança de mundo que deixa de ser visto como uma máquina e passa a ser visto como uma rede (CAPRA, 2014, p. 25).
Edgar Morin (1921)	Teoria da Complexidade	Morin corrobora com as reflexões sobre a reforma do pensamento e reforça que um estado de inter-relação e interdependência é essencial em todos os fenômenos, desta forma, a análise sistêmica se apresenta como um novo paradigma (MORIN, 2005a). Para este

		autor, a teoria da complexidade se apresenta como uma forma de pensar o mundo e tudo que o compõe, com suas relações e inter-relações, não de maneira simples ou unilateral, mas buscando considerar todos os aspectos que nele interferem, sem a ambição de se chegar a respostas definitivas. Morin propõe o exercício do reaprender revisitando conhecimentos fragmentados, unilaterais, definitivos, por meio de princípios que colaboram para o processo de ligação e religação entre os diferentes saberes, disciplinas, realidades que correspondem aos vários aspectos da vida, que possibilitam compreender a unidade e a diversidade do real. Morin, através da Teoria da Complexidade, sistematiza o pensamento dos autores anteriormente citados e apresenta os três princípios operadores que estruturam o pensamento complexo: operador dialógico, recursivo e hologramático e, que de forma tangencial, revelarão outros.
--	--	---

Fonte: A autora.

Considerações finais

Diante do que foi estabelecido até aqui, acerca das considerações sobre a modernidade, a tensão entre o paradigma mecanicista e reducionista e os paradigmas sistêmicos e ecológicos, é possível perceber que esse embate, com prevalência do primeiro sobre o segundo, traz um tom de caos e pessimismo quanto ao futuro. Por isso a provocação: Alguém nos roubou o futuro?

Segundo Bauman (2017, p. 21), a retrotopia é uma esperança de reconciliar os valores essenciais para a humanidade (segurança e liberdade), que até então tem sido frustrado pela visão do desenvolvimento humano e social, o tempo todo voltado a conquistas personalizadas e especializadas. O que sugere que a sociedade líquida-moderna não é capaz de se autorregular, onde se vive algo aproximado do mundo pré-Leviatã de Hobbes – uma guerra

de todos contra todos, em que o outro sempre é suspeito. O outro, nesse contexto, passa a ser o inimigo eterno e a competição por espaços, direitos e prazeres são expressões do temperamento social de exclusão e indiferença. Talvez, aqui encontra-se algumas reflexões que permitam entender o porquê da população, ora ou outra, desejar um poder autoritário e forte, onde a regulação e a obediência “ilusoriamente” evitariam a barbárie e controlariam o indivíduo incapaz de autorregular-se.

Após alertar para a ideia de que o passado traz o sentimento ilusório de segurança e, em decorrência das retrotopias, há perigos de reforçar-se características do individualismo e da desigualdade, Bauman (2017, p. 152-153) questiona se é possível que essas tentações possam ser rejeitadas. Para ele, a resposta mais convincente para uma sociedade mais equilibrada e focada no progresso coletivo e integrado seria: “a capacidade do diálogo”. Porém, ressalta que para isso acontecer, é preciso olhar para o outro com respeito, tratando-o como “parceiro válido de diálogo”.

Imaginar uma nova realidade a partir daquele que não existe, do outro, traz vários desafios que foram apontados pelos autores nos três tópicos e o maior deles é ampliar simbolicamente outras realidades através da validação do conhecimento que ele produz. Nesta perspectiva, trabalhar a utopia¹³ em um mundo globalizado, deve-se trabalhar não na escala estatal, mas na escala do meu próximo, da minha comunidade, da minha escola, da minha aldeia, do meu território, do meu grupo de amigos, onde possa ser microutópico e promover uma luta estatal, a partir destas lutas.

Porém, alerta esses autores, que a utopia precisa ser realizada como forma de educação, porque se não educar para outras formas alternativas de viver, a sociedade corre o risco de sucumbir diante da ideia do necessário, do medo, do desastre, do retro-

13. “Por utopia entendo a exploração, através da imaginação, de novas possibilidades humanas e novas formas de vontade, e a oposição da imaginação à necessidade do que existe, só porque existe, em nome de algo radicalmente melhor por que vale a pena lutar e que a humanidade tem direito. (SANTOS, 2018, p. 323).

cesso social, do não pertencimento, da reprodução das violências estruturais, etc.

As reflexões teóricas apresentadas neste ensaio trazem um compilado de três autores contemporâneos do século XXI, que vislumbram novos horizontes para o viver de todas as formas de vida do planeta sob as perspectivas das interações, do acolhimento das diferenças, da aceitação da impermanência e do pensar outras possibilidades humanas de sentir e conceber a realidade.

Referências

BAUMAN, Z. **Retrotopia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

CAPRA, F. **O Tao da física**: um paralelo entre a física moderna e o misticismo oriental. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAPRA, F. **A visão sistêmica da vida**: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. São Paulo: Cultrix, 2014.

FLORES, J. H. **A (re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteaux, 2009.

FLORES, J. H. **El vuelo de Anteo. Derechos humanos y crítica de la razón liberal**. Bilbao: Desclée De Brouwer, 2000.

GALTUNG, J. **Sobre la paz**. Barcelona: Fontamara, 1985.

GÁNDARA C. M. E. **Hacia un pensamiento crítico en derechos humanos**: aportes en diálogo con la teoría de Joaquín Herrera Flores. 2013. Tese (Doutorado em Direitos Humanos e Desenvolvimento) – Universidade Pablo de Olavide. Sevilha, 2013.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

LAFER, C. **A Reconstrução dos Direitos Humanos**: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

MIGNOLO, W. **Desafios decoloniais hoje**. Epistemologias do Sul, Foz do Iguaçu, v. 1, n. 1, p. 12-32, 2017.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a forma, reformar o pensamento. 22. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015a.

MORIN, E. A organização (do objeto ao sistema). **O método 1: a natureza da natureza**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MORIN, E. **O método 2**. A vida da vida. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulinas, 2005b.

MORIN, E. **O método 5**. A humanidade da humanidade: identidade humana. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulinas, 2005c.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.

SANTOS, B. de S. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. São Paulo: Cortez, 2018.

Capítulo 7

Meio ambiente e cultura de paz: em busca da (des)conectividade perdida!

Rafael Gustavo Cavichiolo

Reflexões iniciais

Recentemente parece que nos deparamos com situações bastante claras onde o clima do Planeta Terra demonstra o seu inscontentamento. Em todos os continentes da Terra, o final de 2023 e o primeiro semestre de 2024, ficarão registrados como os meses em que as ondas de secas e altos índices pluviométricos foram os principais protagonistas.

Enquanto a Bacia Amazônica registrou os seus piores índices de escassez hídrica a partir de setembro de 2023, localidades do Vale do Taquari, no Rio Grande do Sul, sofriam com as cheias. Nove meses se passariam para que o maior incidente climático, provocado pelos altos índices pluviométricos atingissem mais de 90% dos municípios gaúchos, afetando mais de 20% da população daquele Estado, ou aproximadamente 2,3 milhões de pessoas, impondo aos serviços públicos, voluntários e população em geral, a necessidade de resgatar mais de 76 mil resgates de pessoas, e quase 12 mil animais (Almeida, 2024).

Seja na Região Norte do Brasil, ou em seu extremo sul, a situação se mostra bastante preocupante. Cientistas discutem a possibilidade de atingirmos a crítica situação de irreversibilidade do equilíbrio do sistema-terra, sob uma perspectiva concebida a partir da sobrevida da Floresta Amazônica.

Todos esses eventos ocorrem em um momento em que a Amazônia já perdeu cerca de 18% de sua cobertura florestal e caminha para o que os cientistas chamam de “ponto de não re-

torno”, o que indicaria o colapso parcial ou total da floresta e a aceleração do aquecimento global. (Andrade, 2023)

O ponto de não retorno está relacionado ao equilíbrio que permite a sobrevida na Terra, viabilizando que um grande contingente de animais e plantas, possam coexistir simultaneamente. Esse marcador é um sintoma de que uma parcela considerável do contingente humano vem se desconectando de sua sensível e necessária ligação com o Planeta, ou Mãe Terra, como percebido por muitos povos. Esse não retorno do humano em relação aos vínculos que possui com a sua casa é a maior preocupação e será tratado neste capítulo a partir da perspectiva da Cultura da Paz.

Necessário, portanto, apresentar o entendimento que se tem pela Cultura da Paz, pois ela se relaciona necessariamente com processos sociais que se aprimoram ao longo do tempo, no sentido de construções mais coletivizadas e o estabelecimento de entendimentos recíprocos, com base no respeito à vida, onde a dignidade é o eixo principal, além é claro, do repúdio à violência em todas as suas formas, com vistas ao aprimoramento quanto ao trato humano em relação à sua própria e às demais formas de vida, pautando-se pela generosidade e visando à preservação do Planeta, em busca da “reinvenção” da solidariedade (Unesco, 2000).

O Manifesto de 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência, responsável por consolidar estas premissas consiste em um enorme desafio se observado a partir do cenário existente nos dias atuais, que à margem da situação climática, é também preocupante em relação às guerras em curso. Isso se torna necessário diante do preocupante cenário de violência registrado, principalmente, em centros urbanos. No Brasil de 2022 mais de 52 mil pessoas foram vítimas de homicídio, sendo os homens de 15 a 29 anos o maior dos grupos vitimados, o que se soma aos mais de 5 mil adolescentes que perderam a sua vida em decorrência de incidentes relacionados com armas de fogo (Ipea, 2024^A). Dentre as capitais brasileiras Salvador, São Paulo e Rio de Janeiro, registraram aproxi-

madamente 5 mil registros de homicídios, ou seja, dez por cento do cômputo total de 2022 em todo o território brasileiro (Ipea, 2024^B).

Se por um lado a violência de humanos para com humanos é o principal desavio na implantação das diretrizes que podem consolidar a paz como uma vertente existencial fundante de um novo comportamento social, a relação para com o meio ambiente é extremamente complicada, o que parece dificultar em grande peso a inclusão da Natureza como constituinte essencial em torno deste processo.

A exemplo da própria violência humana, soma-se a este quadro o enorme desafio imposto decorrente do consumo e da geração de resíduos, fazendo parecer que a pressão sobre o meio ambiente é algo apenas reflexo, e não essencial. Neste caso, estima-se que as 2,3 bilhões de toneladas de resíduos sólidos urbanos geradas em 2023 alcance 3,8 bilhões de toneladas em 2050 (ONU, 2024). Isso, por certo, representará um elevado custo ambiental, social e econômico. A despeito da vertente financeira será irrisório o valor de 252 bilhões de dólares (ONU, 2024) gastos com sistemas de remoção, manejo e disposição final de resíduos em 2020, diante dos valores necessários a serem despendidos em relação ao que se estima produzir até meados do século XXI.

O triste traço dos processos sociais da atualidade, menos-prezam os aspectos ancestrais herdados dos povos originários, onde a integração com a Terra era a regra. A lembrança de outrora, quando nossas paragens eram reconhecidas pelos povos nativos como Pindorama, ou terra das palmeiras em linguagem tupi, esclarece e reafirma a premente ligação entre a vida animal e selvagem.

A própria denominação terminológica dada ao nosso país, Brasil, reafirma a sua estreita ligação com a Natureza, pois derivada da árvore endêmica da Mata Atlântica e que foi dizimada no início da exploração colonial desencadeada pela indústria europeia do início do século XVI. A clara alusão ao um brasileiro, ou algo in-

candesciente é o significado mais assertivo para o significado para o nome de nossa pátria.

Entre uma e outra denominação, o ponto fundante é a necessidade de vínculos culturais com o meio natural, sejam eles advindos de denominações e terminologias, ou então, das próprias necessidades constituintes da fisiologia e sanidade mental humana.

Tais peculiares devem ser realçados a partir do registro feito por Eduardo Viveiro de Castro, ao prefaciar “A queda do céu” de Kopenawa e Albert, constatando a necessidade de ouvir as vozes da floresta e os processos humanos havidos no “Novo Continente”.

[...] Chegou a hora, em suma; temos a obrigação de levar absolutamente a sério o que dizem os índios pela voz de Davi Kopenawa – os índios e todos os demais povos ‘menores’ do planeta, as minorias extranacionais que ainda resistem à total dissolução pelo liquidificador modernizante do Ocidente. Para os brasileiros, como para as outras nacionalidades do Novo Mundo criadas às custas do genocídio americano e da escravidão africana, tal obrigação se impõe com força redobrada. Pois passamos tempo demais com o espírito voltado para nós mesmos, embrutecidos pelos mesmos velhos sonhos de cobiça e conquista e império vindos nas caravelas, com a cabeça cada vez mais “cheia de esquecimento”, imersa em um tenebroso vazio existencial, só de raro em raro iluminado, ao longo de nossa pouco gloriosa história, por lampejos de lucidez política e poética. [...] (Kopenawa, Albert, 2015, p. 15)

O desprezo aos saberes ancestrais reforça a busca pela quebra do entendimento construído e sedimentado em relação ao formato adotado no final do século XV e início do XVI para fins de ocupação das américas. A lógica da pilhagem, do extermínio e do desprezo superou os saberes então existentes no Novo Mundo. O conhecimento produzido pelos povos originários, dentre tantos aspectos relegados a um segundo plano, pode ser um forte componente para que os alicerces que fundamentaram o Manifesto de 2000 sejam articulados de forma institucionalizante no âmbito da Cultura da Paz, especialmente porque estão postos de maneira in-

terdependente e com foco em algo bastante óbvio, o cuidado para com o nosso planeta, já objeto de súplica papal conclamando“(…) que a nossa casa comum se pode comparar ora a uma irmã, com quem partilhamos a existência, ora a uma boa mãe, que nos acolhe nos seus braços (...)” (Francisco, 2015, p. 3).

A nossa casa é mais do que uma morada. Ela é um organismo vivo e integrado, com inter-relações extremamente peculiares. Para James Lovelock, se trata de um verdadeiro organismo vivo, ou Gaia, pois é “um sistema fisiológico porque parece dotada do objetivo inconsciente de regular o clima e a química em um estado confortável para a vida” (Lovelock, 2006, p. 27).

Tal quadro deveria servir de parâmetro em face da percepção em torno da nossa Mãe-Terra, no sentido de integração, dependência, caos, fonte de vida, equilíbrio, dentre outras possibilidades factíveis. O que seria mais complexo do que procurar entender como este sistema funciona e quais são as implicações a que nos submetemos quando estamos “desconectados” de Gaia?

Morin (2016, p. 26), tenta localizar a Terra a partir de uma perspectiva maior, procurando trazer à tona aspectos da complexidade, visto que “a matéria organizada, conhecida, representa menos de 2% do universo; a vida talvez seja única ou, ao menos, muito rara, no cosmo; não passa de uma espuma parasita na Terra; e a consciência talvez esteja só no mundo vivo.”

Essa matéria, ou “espuma parasita”, na qual estamos inseridos, é algo realmente insignificante, dada a imensidão incompreensível do Universo. Ainda que seja algo residual, ela é a responsável pelo milagre que se manifesta entre alvoreceres e amanheceres. Somente ela permite que processos físicos, químicos e biológicos se manifestem e cessem ao longo dos tempos.

Procurar estabelecer uma compreensão maior sobre estas dimensões e com ênfase na vida, responsável pela interconexão e a dependência humana em torno deste verdadeiro organismo vivo é o desafio aqui colocado. Como o ser humano, ciente da sua situa-

ção de dependência, tenta, em vão, afastar-se de sua ligação com a Natureza, reduzindo a sua dependência a fórmulas inconsistentes de sobrevivência, especialmente envoltas de hábitos efêmeros e com resultados que dificilmente não sejam imediatistas.

A histórica geológica do Planeta remonta a mais de 5,4 bilhões de anos. Nós humanos, chegamos à atual estrutura genética a menos de 300 mil anos. Nossa conectividade, mobilidade e capacidade de criar pensamentos abstratos, nos trouxeram legados importantíssimos sobre o domínio da matéria, o que se intensificou de forma significativa na Europa a partir do século XVII com o processo da Revolução Industrial. De lá para cá é evidente o peso e o tamanho que as pegadas da humanidade deixaram sobre a Terra. São pouco mais de oito ou dez gerações humanas, algo irrisório em relação ao longo período em que a vida se fez presente sobre o terreno planetário.

Embora o legado ancestral do ser humano em relação aos seus processos sociais e tecnológicos voltados para transformar o meio em que vive evidenciem os sobressaltos do domínio imposto pela humanidade em relação ao Planeta, eles não são comparáveis com o seu crescimento moral, ainda na tenra idade.

Chacinas antes provocadas por guerras e divergências de ordem política e religiosa (dentre outras), já poderiam ser um triste traço do passado, dada a evolução “tecnológica” na qual o ser humano é um artífice em relação ao domínio sobre a matéria. Este estado de eterna beligerância, infelizmente, ainda é tônica no nosso cotidiano, dado o registro ativo de vários conflitos.

Seja na invasão bélica promovida pela Rússia no território ucraniano, ou então entre o Estado de Israel que procura dizimar o Hamas (Palestina, Faixa de Gaza), em decorrência de sua ignóbil invasão do território israelense, iniciando um conflito que atualmente cria uma série de tensões no Oriente Médio, envolvendo Irã e Hezbollah (Sul do Líbano), várias outras disputas, genocídios e massacres ocorrem na África (Burkina Faso, Somália, Sudão, Iê-

men, Mianmar, Nigéria e Síria), deixando um rastro de sangue pelo Planeta. Entre 2000 e 2022, o número de mortes decorrentes e guerras e conflitos registrou um aumento de aproximadamente 400% (Senra, 2023).

Uma nova percepção em torno da existência pode estar em curso, mesmo diante deste cenário pouco promissor. Essa nova perspectiva, assentada em aspectos de interdependência e integração, traz à reflexão situações ainda falhas se comparadas com a evolução tecnológica e material, pois ela procura descortinar uma essência um pouco mais leve da humanidade, ao estar permeada por elementos existenciais da família terrena. Trata-se do ferramental apresentado pela Cultura da Paz.

Estabelecer um link entre o afastamento humano em relação à Mãe-Terra, com aspectos institucionais da Cultura da Paz em relação à grande família humana, constituiu também o desafio a ser compreendido a partir de um processo bastante longo, se observado a partir do tempo e da relação entre a luz e ao fogo. Talvez resida neste aspecto uma das causas do descolamento do humano para com a Natureza. Reflitamos a respeito.

Da luz do sol e da sombra da lua rumo a um mundo artificial

O ser humano é por natureza um animal gregário e isso é um legado construído durante o seu percurso evolucionário. Nosso mais próximo parente, e com o qual ainda guardamos traços genéticos, os Neandertais, possuía em sua base de convívio as relações sociais. Isso se repete com o ser humano.

Este não é o único traço que nos une aos nossos parentes remotos, mas sim a percepção que nos tempos em que ambas espécies conviveram sob o leito terrestre, a luz era o principal divisor das atividades entre a caça e a coleta.

Enquanto a luz solar proporcionava o diferencial climático que separava o dia da noite, era justamente no ambiente opaco que os nossos ancestrais encontram em seus mais profundos instintos uma ligação com algo maior e inimaginável, o pensamento abstrato.

Não sabemos ainda o real motivo que fez com que os nossos parentes mais longevos fossem extintos, mas temos convicção que os processos sociais gregários seguiram caminhos distintos, conforme a teorias esboçadas a partir de explorações arqueológicas que empregam o moderno ferramental tecnológico. Dentre tais hipóteses, uma delas está alicerçada na necessidade humana de conviver com outras espécies vivas, fazendo com que uma teoria bastante palpável ganhasse força.

Recentemente, surgiu a ideia de uma superioridade do caçador *sapiens* devida à sua aliança com o lobo. Para o etólogo Pierre Jouventin, que se debruçou sobre a questão, tudo indica que a domesticação do lobo constituiu uma vantagem considerável para os caçadores sapiens, já que “a observação dos caçadores-coletores atuais demonstra que um caçador acompanhado de um cão obtém três vezes mais caça em média. (Condemi; Savatier, 2018, p. 197). (sic)

Essa conexão com o lobo é um traço marcante da consolidação da nossa espécie pelo Planeta. A segunda espécie animal para com a qual estabelecemos uma “aliança estratégica”, foram, sem qualquer dúvida, os equinos, pois “a eliminação dos neandertalenses deveu-se, talvez, à superioridade técnica do sapiens. Ao longo da história, os primeiros senhores do cavalo.” (Morin, 2016, p. 214).

Mesmo que tais aspectos possam ser traços marcantes da evolução gregária da humanidade, é pertinente uma primeira reflexão sobre a espécie humana e os Neandertais.

Ambos conviveram simultaneamente sobre a Terra por aproximadamente 370 mil anos, mas somente nós, humanos, ti-

vemos a habilidade de agregar ao nosso redor, outras espécies. Os Neandertais, mais longevos, pois seus registros são superiores a 400 mil anos, com registros de sua extinção há cerca de 30 mil anos, embora detentores de processos de socialização e convivência grupal, não tiveram a mesma habilidade em relação ao domínio e domesticação de outros animais.

Embora eles sejam os nossos irmãos mais velhos, a sua diáspora da África em direção à Europa e Ásia, ocorreu muito antes daquela enfrentada por nossa espécie. Sítios arqueológicos são as principais fontes desta descoberta, alguns na Europa (Espanha, Gibraltar e França) e outros na Ásia. As revelações obtidas a partir de restos mortais, pólen, pinturas e artefatos, e até mesmo da forma como nossos parentes enterravam os seus semelhantes, indicam aspectos complexos dos seus processos sociais. Todavia, o sítio de grande significância arqueológica é Shanidar, no Curdistão iraquiano, que dentre outros achados, apontou que nossos irmãos utilizavam o fogo para a elaboração dos seus alimentos (Lopes; Garattoni, 2023).

Peculiaridades à parte, foi justamente a partir do domínio do fogo pelas espécies homínidas, que a luz pôde ser compreendida sob um novo olhar, o do domínio. Mesmo que as funções do fogo estivessem muito mais ligadas às questões alimentares, defesa e de aquecimento corporal, a luz passou a ser transportada e criada nas mais diversas paragens. Esse artificialismo talvez tenha sido o primeiro ponto de inflexão das espécies humanoides em relação ao meio natural.

Tanto os Neandertais como os humanos desenvolveram, a partir do domínio dos elementos, graus diferentes de interação com a matéria, sendo um traço comum entre ambos a obtenção de facilidades mediante a construção de ferramentas que eram úteis tanto do ponto de vista do preparo alimentar, como também, no seu uso bélico.

A importância do domínio material talvez seja insignificante se comparada com a possibilidade de criação de iluminação artificial a partir do fogo. Isso pode ter sido o fator determinante em torno da dependência até então guardada para com a Natureza e a (in)dependência da luz solar. A luz artificial cederia espaço para outros olhares e interações, pois as facilidades obtidas a partir desta nova forma de interagir, tanto no âmbito material, como na esfera da existência e reflexão. Essa perspectiva ainda não é explorada no campo arqueológico e antropológico, mesmo que há 100 mil anos atrás utilizávamos o fogo nas florestas como “uma forma preguiçosa de caça” (Lovelock, 2006, p. 20).

Se por um lado a artificialidade da luz e o domínio do fogo irromperam uma fronteira desconhecida, os processos de caça, da defesa dos clãs em relação aos animais e outros hominídeos, passaram a ser remodelados a partir da conjugação entre domínio da luz e as suas possibilidades em relação aos outros usos possíveis. No aspecto existencial, o domínio material aliado ao transporte da luz (fogo), ou então diante da possibilidade de criá-la (acender o fogo), representaria uma verdadeira irrupção relacionada aos aspectos simbólicos que desencadeariam as primeiras formas de comunicação. Talvez este ponto seja o nascedouro de um certo afastamento que os hominídeos se sujeitaram a trilhar sobre o seu percurso evolutivo, distanciando-se, a partir dali, da naturalidade dos processos físicos e químicos. “O desenvolvimento da hominização não constitui uma interrupção das desordens e dos acidentes, mas uma aventura submetida a desafios ecológicos, acidentes, conflitos entre espécies primas, que se terminam pela liquidação física dos vencidos.” (Morin, 2016, p. 28).

Justamente no terreno dos desafios, acasos e especialmente na questão ambiental, outrora enfatizada a partir da ecologia, que os hominídeos parecem ter rumado para um terreno de domínio e subjugamento que atualmente colocam a nossa espécie em uma evidente situação de desconforto, peculiarmente no contexto climático.

As vantagens inicialmente proporcionadas pelo ferramental de pedra e pelo uso do fogo, se comparadas com o domínio sobre a matéria, torna nossa espécie a única até então existente, a chegar em todos os cantos da Terra e da sua atmosfera. Alcançamos uma distância inimaginável no campo da exploração espacial, ao mesmo tempo que não conseguimos perceber a frágil conexão que nos une a este organismo vivo “na totalidade de suas interações mútuas” (Capra, 2014, p. 170) e que dá suporte à nossa vida.

A esse respeito e a par das reflexões anteriores, é importante considerarmos a visão sistêmica e complexa dos mecanismos que dão suporte à vida em Nossa Casa Comum.

Visão e percepção em torno da mãe-terra

Como pensado por Lovelock, a Mãe-Terra, deve ser entendida como

o sistema complexo de partes animadas e inanimadas. O crescimento vertiginoso dos seres vivos possibilitado pela luz solar fortalece Gaia, mas essa força caótica e selvagem é contida por limitações que moldam a entidade propositada que se auto-regula a favor da vida. (Lovelock, 2006, p. 27/28)

A concepção anterior permite perceber nosso Planeta como uma entidade que está sempre em regulação a favor da vida. Essa mesma vida que é percebida pelo Manifesto de 2000 a partir de uma perspectiva social, como sendo algo essencial e digna de respeito.

O entrelace entre a percepção de Lovelock e da Cultura de Paz e Não-Violência, permite um olhar mais dilatado se visto a partir da visão sistêmica da vida, ou especialmente diante do conceito de autopoiese social, que diferentemente do sistema biológico, ou físico, “é governado por regras geradas pelo próprio sistema social” (Capra, 2014, p 177). Para isso necessitamos entender

quais são as principais regras que impedem a amplificação das vozes da pacificação e não-violência.

Fator determinante do “fazer-se a si mesmo”, como proposto pela autopoiese concebida por Maturana e referenciada por Capra, é compreender a quais limitações e moldagens regulatórias inferem-se como possíveis no presente quadro de reflexões.

O primeiro deles é o sistema de valores construído pela sociedade do século XXI, que a despeito de um elevado conhecimento sobre o entrelace de questões ambientais e climáticas, com os demais campos responsáveis por formar o tripé com economia e sociedade, sempre acaba por desequilibrar a balança, ora em desfavor dos aspectos ambientais, e por outras, contemplando apenas o campo econômico, em claro detrimento das premissas coletivas e de ordem social. O singular (econômico) parece sempre falar mais alto que o coletivo, algo inconcebível se considerada a profundidade de uma perspectiva relacionada ao cuidado.

Por sua própria natureza, cuidado inclui duas significações básicas, intimamente ligadas entre si. A primeira, a atitude de desvelo, de solicitude e de atenção para com o outro. A segunda, de preocupação e de inquietação, porque a pessoa que tem cuidado se sente afetivamente ligada ao outro. (Boff, 1999, p. 91/92)

Este mesmo coletivo, responsável por organizar grandes cidades, pressionar o meio natural, provocar destruições de toda ordem na vida que habita o seu entorno, parece sofrer de grave amnésia. Seja em relação às relações e interações despidas de afetividade, ou então, da sua própria desagregação em relação ao meio natural, em clara afronta à ampla dimensão do cuidado, já que “através dele as dimensões de céu (transcendência) e as dimensões de terra (imanência) buscam seu equilíbrio e co-existência” (Boff, 1999, p. 109).

Reforçar a percepção relacionada à transcendência ou mesmo à imanência, é algo ínsito às condições de implementação de mecanismos de Cultura de Paz. Somente nas profundezas da

nossa essência conseguimos nos encontrar com a fonte de energia existencial que permite o milagre da vida. E essa fonte reside na ligação que, independentemente de nossa vontade e percepção, possuímos com o organismo planetário.

A exemplo do cuidado, utilizemos a própria luz artificial, outrora obtida a partir do domínio dos hominídeos em relação ao fogo, hoje produzida a partir de matrizes grandemente baseadas no carbono. Estamos literalmente queimando todos os resquícios do período Jurássico, e levando a tira colo os insumos produzidos também nos períodos anterior e posterior a ele (Triássico e Cretáceo). Literalmente, estamos queimando a era Mesozoica para produzir energia. Isso significa que a matéria orgânica gerada entre 66 e 252 milhões está sendo devolvida na atmosfera na forma de carbono, sem que reflitamos seriamente sobre isso.

Ainda que a Mãe-Terra esteja em constante autorregulação em favor da vida, é sempre tempo de se refletir se esse constante reequilíbrio permitirá a nossa existência sobre o Globo.

De se indagar também a cerca de outros valores preponderantes no sistema social vigente, que motivados pela geração de prazeres instantâneos produz toda espécie de resíduos, que invariavelmente acabam em curto espaço de tempo em pilhas e pilhas de lixo, demonstrando a quebra de conectividade existencial de nossa espécie para com a sua progenitora. A isso se soma um sentimento de angústia, ansiedade e frustração, que amparados em um consumismo ignóbil, impede a real conexão humana com o organismo terrestre, já que “nosso modo de vida urbano avança sobre o domínio da Terra viva. Consumimos tanto que ela já não consegue sustentar o mundo familiar e confortável a que nos habituamos” (Lovelock, 2006, p. 20).

O contexto antes esboçado evidencia a grave desconsideração do cuidado e do afeto como valores fundantes, em benefício de um sistema voltado para a produção de lixo e que está calcado em uma matriz insustentável de produção energética, em boa par-

te voltada para a produção da iluminação artificial, outrora objeto de domínio, e hoje, vetor de preocupação.

Ainda que tais apontamentos indiquem algumas pistas, uma incursão em aspectos comportamentais, justamente amparados em traços de cuidado e afeto, auxiliam na compreensão dos desafios que a Cultura da Paz ainda está submetida. Adiante traremos alguns dados que podem ser úteis para traçarmos estratégias que possam facilitar um novo enlace, há tempos perdido, com Gaia.

Generosidade, compreensão e solidariedade: desafios à luz da cultura da paz

Generosidade, compreensão e solidariedade podem ser percebidas como as principais vertentes humanas e comportamentais para que a Cultura de Paz prossiga em seu processo de institucionalização. Generosidade correlaciona-se com a doação de tempo e de recursos materiais próprios, com horizonte voltado para atenuação da exclusão, injustiças e opressão (política e econômica) de outros. A compreensão abrange o quadro da diversidade cultural, e está enfatizada na escuta e no diálogo, possibilitando a atenuação dos quadros de fanatismo em todos os seus aspectos. Já a solidariedade, pode ser o eixo de mais difícil aplicação prática, já que está enfatizada na abnegação, altruísmo e em um processo de desenvolvimento humano coletivo. É ela que permite um afloramento do censo comunitário, da participação indistinta, do respeito, da criação de consensos, ou então, do verdadeiro sentido de reconexão com Nossa Casa Comum.

Todas as três vertentes reforçam o compromisso da Cultura da Paz, sendo todas elas algo de difícil, ou quase impossível, mensuração direta. Basta nos questionarmos como medir generosidade, compreensão e solidariedade? Não existe, ainda, algo que possa ser refletido em números ou indicadores de processos humanos como isso ocorre. Existem sim, outras medidas indiretas, e

metodologias com emprego limitado, que permitem compreender parte desses processos.

Por esta razão, procuramos um ferramental que identifique variáveis no cenário humano atual, mesmo que se tratem de conceitos diferentes, porém amparadas em um senso de coesão social, peculiarmente observáveis a partir de premissas de ordem coletiva e comunitária, que em uma perspectiva maior, apontam para o eixo da solidariedade.

A partir desta perspectiva, podemos empregar o indicativo produzido pela *Charities Aid Foundation*, consolidado no *World Giving Index*, para o período de 2021 a 2023. O relatório considera as respostas a três questões: auxílio a estranhos, doação em dinheiro para uma organização social, e por fim, a prestação e trabalho voluntário no mês anterior (considerando a data da resposta).

Em 2021, quando ainda convivíamos com as incertezas da pandemia do Covid-19, a Indonésia foi considerado o país mais gêneros do mundo, seguido do Quênia e da Nigéria. O universo de participantes considerou respostas obtidas em 114 países, o que representou mais de 90% da população adulta de todo o Planeta. O Brasil ocupou a posição de número 54, com 63% das pessoas declarando que ajudaram um desconhecido, 26% com doações em dinheiro e 15% praticando algum trabalho voluntário. Naquele ano Bélgica, Portugal e Japão, foram considerados os países menos solidários do mundo. O trabalho voluntário ainda era o principal desafio dentre os três eixos, já que a sua posição permaneceu estagnada a nível global, com 19% dos entrevistados participando de alguma atividade que compreendesse a doação do seu tempo em favor do próximo (CAF, 2021).

No ano seguinte, quando amenizados os efeitos da pandemia, houve um considerável aumento no número de doações em dinheiro e auxílio aos desconhecidos, algo também constatado em relação à prestação de serviços voluntários. Indonésia, Quênia e Estados Unidos foram os três primeiros protagonistas em 2022,

com Afeganistão, Japão e Camboja nas três últimas posições, em um universo de 199 países participantes. O Brasil melhorou de forma considerável a sua colocação no índice, saltando da 54ª posição para a 18ª, o que significou 76% de pessoas ajudaram um desconhecido, 41% fizeram doações em dinheiro e 25% prestaram serviços voluntários (CAF, 2022).

O último ano com dados disponíveis (2023) registrou a despencada da posição do Brasil no índice. Embora tenha sido considerado um dos vinte países mais solidários do mundo em 2022, no ano seguinte caiu para o 89º posicionamento, especialmente em virtude da queda das doações em dinheiro para organizações não governamentais, com apenas 26% de pessoas prestando este auxílio. Ajudar a um estranho e prestar algum trabalho voluntário também apresentaram quedas, com 64% e 21%. Naquele ano foram avaliadas a situação de 142 países, ocupando o topo de solidariedade Indonésia, Ucrânia e Quênia, estando nas últimas posições Yemen, Croácia e Polônia (CAF, 2023).

Chama atenção que um país que esteja sofrendo com a guerra em seu território seja uma das nações mais solidárias em 2023, situação que demonstra um forte senso de coesão social e solidariedade. Outro ponto que se destacou naquele ano foi a propensão de imigrantes em efetuar doações em detrimento das pessoas nascidas no próprio país (CAF, 2023).

É perceptível que nem sempre a lógica excludente e amparada em domínios meramente econômicos, supera aspectos subjetivos que podem conduzir a humanidade em outra direção. A iniciativa capitaneada pela *Charities Aid Foundation*, evidencia essa perspectiva, ao demonstrar que países fora do centro de atenção global, como é o caso da Indonésia, conseguem demonstrar a sua capacidade de auxílio, reforçando o seu senso de coesão e solidariedade. Por outro lado, economias avançadas e com ênfase em aspectos culturais milenares, como é o caso do Japão, deixaram evidente o seu fraco senso de fraternidade.

Mesmo que o índice antes evidenciado seja metodologicamente simples, ele auxilia na compreensão de que nem sempre aspectos econômicos são preponderantes em relação ao conteúdo da solidariedade. Os aspectos humanos reforçam, todavia, algo essencial e relacionado à compreensão que seria desejável, em relação às interações e dependências que possuímos para com a nossa Mãe-Terra.

Derradeiros apontamentos

A partir das reflexões iniciais, amparadas em informações que podem causar preocupações, pois são merecedoras de atenção e causam a necessidade de um agir global e coletivo, procurou-se fazer uma reflexão mais profunda em torno de algo essencial para que a vida se faça, a luz.

O domínio que outrora logramos obter, a partir do fogo, nos proporcionou uma série de comodidades e facilidades, pois os processos alimentares, a defesa, o manuseio da matéria dentre tantos usos, sempre estiveram permeados pela luz. Esta mesma luz que seria responsável pelo “ofuscar” do céu noturno, podendo ser a razão de um certo distanciamento dos hominídeos em relação à sua real conexão com nosso Planeta.

Tanto a percepção do planeta, como organismo vivo que está em constante autorregulação, diante de uma perspectiva ampliada sobre a vida, como algo mais difuso e integrativo, permitem um novo olhar em relação a algo recente, porém, hodiernamente necessário, a institucionalização das vertentes da Cultura da Paz.

Se por um lado está evidente que os aspectos de desenvolvimento não devem ser observados somente a partir de uma perspectiva econômica, por outro, os fatores humano e ambiental, reforçam a necessidade de que seja estabelecido uma nova perspectiva em torno de processos que relacionam essas três vertentes.

Independentemente da superada divisão planetária, o ponto de convergência e inflexão relacionado ao tempo presente parece estar cada vez mais amparado em premissas de ordem coletiva, saberes ancestrais e especialmente, no respeito para com a nossa fonte de vida (em todas as dimensões). A conexão que deve ser perseguida, e cada vez mais reforçada, assenta-se em aspectos integrativos e comportamentais, em que disjunção e conjunção seja direcionadas para uma (re)conectividade, outrora perdida, com Gaia, nossa Mãe-Terra.

Referências

- ALMEIDA, D. Mortes no Rio Grande do Sul aumentam para 151. Publicado em: 16 mai. 2024. In Agência Brasil. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-05/mortes-no-rio-grande-do-sul-aumentam-para-151>>. Acesso em: 4 jul. 2024.
- ANDRADE, R. d. O. Seca que afetou a Amazônia em 2023 causou a maior queda nos níveis dos rios já registrada, e está relacionada a mudanças climáticas, mostra estudo. Publicado em: 24 abr. 2024. In Jornal da Unesp. Disponível em: <<https://jornal.unesp.br/2024/04/24/seca-que-afetou-a-amazonia-em-2023-causou-a-maior-queda-nos-niveis-dos-rios-ja-registrada-e-esta-relacionada-a-mudancas-climaticas-mostra-estudo>>. Acesso em: 4 jul. 2024.
- BOFF, L. Saber Cuidar: Ética do humano – compaixão pela terra. 16ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- CAF. *Charities Aid Foundation. CAF World Giving Index 2021. A pandemic special*. Disponível em: <<https://www.cafonline.org/about-us/publications/2021-publications/caf-world-giving-index-2021>>. Acesso em: 9 jul. 2024.
- _____. *CAF World Giving Index 2022*. Disponível em: <<https://www.cafonline.org/about-us/publications/2022-publications/caf-world-giving-index-2022>>. Acesso em: 9 jul. 2024.
- _____. *CAF World Giving Index 2023*. Disponível em: <<https://www.cafonline.org/about-us/research/caf-world-giving-index>>. Acesso em: 9 jul. 2024.
- CAPRA, F. A visão sistêmica da vida: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. Tradução: Mayra Teruya Eichenberg, Newton Roberval Eichenberg. São Paulo: Cultrix, 2014.

CONDEMI, S. SAVATIER. Neandertal, nosso irmão: uma breve história do homem. Rio de Janeiro: Editora Vestígio, 2018.

FRANCISCO, P. Carta Encíclica “Laudato Si” do Santo Padre Francisco. Sobre o cuidado da casa comum. Roma, 2015. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html>. Acesso em: 12 jun. 2024.

IPEA. Atlas da Violência 2024. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlas-violencia/publicacoes/287/atlas-da-violencia-2024>>. Acesso em: 4 jul. 2024 (A).

IPEA. Atlas da Violência dos Municípios 2024. Disponível em: <<https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes/286/atlas-2024-municipios>>. Acesso em: 4 jul. 2024 (B).

KOPENAWA, D. ALBERT, Bruce. A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

LOPES, R. J. GARATTONI, Bruno. A nova história dos neandertais. *In* Super Interessante. Publicado: 20 jul. 2023. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/ciencia/a-nova-historia-dos-neandertais>>. Acesso em: 7 jul. 2024.

LOVELOCK, J. A Vingança de Gaia. Tradução: Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2006.

MORIN, E. O Método 5: a humanidade da humanidade. Tradução: Juremir Machado da Silva. 4ª Ed - Porto Alegre: Sulina, 2007.

ONU. Programa para o meio ambiente. O mundo deve superar a era do desperdício e transformar o lixo em recurso, segundo relatório da ONU. Publicado: 28 fev. 2024. Disponível em: <<https://www.unep.org/pt-br/noticias-e-reportagens/comunicado-de-imprensa/o-mundo-deve-superar-era-do-desperdicio-e-transformar>>. Acesso em: 19 jul. 2024.

SENRA, R. Quais são as grandes guerras em curso no mundo – e por que algumas chamam menos atenção? BBC News. Pub:13 nov. 2023. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/articles/c192m733912o#:~:text=Junto%20%C3%A0%20guerra%20entre%20Israel,%2C%20I%C3%AAmen%2C%20Mianmar%2C%20Nig%C3%A9ria%20e>>. Acesso em: 12 jun. 2024.

UNESCO. *Los 6 puntos claves del Manifiesto 2000*. Disponível em: <http://www3.unesco.org/manifiesto2000/sp/sp_6points.htm>. Acesso em: 4 jul. 2024.

Capítulo 8

Paulo Freire e formação de professores em educação para a paz: questões, reflexões e possibilidades

Virgínia Ostroski Salles

Introdução

A educação é um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e pacífica. Nesse contexto, o trabalho de Paulo Freire destaca-se por sua abordagem crítica e emancipatória, que valoriza o diálogo e a conscientização como ferramentas essenciais para a transformação social. Freire, um dos educadores mais influentes do século XX, propôs uma pedagogia que desafia a opressão e promove a liberdade, enfatizando a importância da conscientização crítica e da prática libertadora na formação de sujeitos autônomos.

A formação de professores, segundo Freire, deve ir além da simples transmissão de conhecimentos técnicos e científicos; ela precisa promover o desenvolvimento de uma consciência crítica que capacite os educadores a agir como agentes de mudança (Freire, 2011). Neste sentido, a educação para a paz emerge como um campo essencial na formação docente, pois visa fomentar atitudes e valores de respeito, cooperação e resolução pacífica de conflitos. A prática educativa inspirada nos princípios de Paulo Freire pode, assim, contribuir para a criação de uma cultura de paz, na qual a educação é vista como um ato de amor e respeito pelo outro.

Este trabalho constitui-se como um recorte da pesquisa de doutorado da autora, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, concluída em no ano de 2022, que teve como

tema central a formação de professores educação para a paz como caminho da a prevenção das violências escolares. Sendo assim, este artigo busca explorar a interseção entre os pensamentos de Paulo Freire e a Educação para a Paz, com foco na formação de professores, além de organizar algumas bases reflexivas contributivas ao entendimento da prática pedagógica possível à Educação para a Paz, bem como seus desdobramentos na formação de professores na realidade brasileira, pautada nos estudos progressistas e libertador de Paulo Freire.

Desenvolvimento

Falar sobre paz, Cultura de Paz e Educação para a Paz, no sentido científico, é discutir relações profundas entre as múltiplas formas de violência, sobre a necessidade e importância do conflito e, ao mesmo tempo, pensar em alternativas para superar ambos - conflito e violências - pensando em formas de viver e conviver mais plenas. Plenitude no sentido de poder desenvolver capacidades pessoais, viver bem em comunidade, ter acesso aos direitos fundamentais, viver em espaços democráticos, enfim, ser cidadão!

Este ensaio reflexivo, como já descrito acima, trata-se de um fragmento de uma tese de doutorado da autora, onde defende que uma educação que objetive construir a paz deve ter o espaço privilegiado nas escolas. Isso, pela possibilidade educativa individual em si mesma como também pela vivência coletiva do cotidiano escolar. Supor a escola como espaço fundamental para uma Educação para a Paz pressupõe reconhecer o papel preponderante dos professores no processo.

Professores são essenciais para a construção de alternativas pedagógicas viáveis para a Educação para a Paz, bem como ter condição de torná-las visíveis por meio de publicações (livros, artigos, manuais didáticos etc.). Para isso, precisam estar motivados e preparados para conhecer este campo de saber, dos estudos sobre

a paz. Dialogar sobre questões sobre violência, em suas formas direta, estrutural e cultural, entender as dimensões sobre paz, positiva e paz negativa, saber sobre a importância pedagógica dos conflitos. Reunir essas informações para construir com os educandos as práticas pedagógicas sobre a paz requer algumas características que são encontradas em Freire (2011, p. 117) “qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela vida e pela alegria, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa ao fatalismo, identificação com a esperança é impossível fazer uma prática pedagógica progressista”. Paulo Freire é fundamental para que se possa pensar e estruturar uma formação continuada de professores que vise uma Educação para a Paz.

Paulo Freire no contexto da formação de professores

A relevância dessa abordagem reside no fato de que o pensamento educacional de Paulo Freire se desenvolveu ao longo de quase cinco décadas. Desde o final dos anos 1950 até o final dos anos 1990, Freire viveu e elaborou ideias e práticas educacionais que continuam a ter impacto nos dias atuais. Iniciando nos anos 1960, com reflexões voltadas para o nordeste brasileiro, e expandindo-se posteriormente para diversos países da América do Sul, Estados Unidos, Europa e África, Freire ajustou suas perspectivas ao longo do tempo. No entanto, ele nunca abandonou o núcleo de suas reflexões: a visão do ser humano como um ser em processo de construção histórica, com o objetivo de alcançar sua plena humanização.

Ao entender a Cultura de Paz como o conjunto de situações que tendem à não-violência, é necessário pensar que a desigualdade social, bem como a falta de potência das políticas públicas estão diretamente relacionadas à violência estrutural, como discute

Galtung (2017). Além disso, um ambiente onde o desenvolvimento humano é prejudicado acaba asseverando a violência cultural, ou seja, a reprodução da cultura de violência. Por fim, a violência direta é a expressão final deste ciclo, onde raiva, ódio, apatia, tristeza se fundem com a falta de esperança e expectativa em relação a um mundo melhor, numa expressão, em uma cultura de paz.

Diante disso, no sentido da esperança, o próprio Freire responderia que o “saber de hoje não é necessariamente o de ontem nem tampouco o de amanhã. O saber tem historicidade. Nunca é, sempre está sendo” (Freire, 2013, p. 29). E, ainda, que o “impossível é estar absolutamente certos como se a certeza de hoje tivesse sido necessariamente a de ontem e continuasse a ser a de amanhã” (Freire, 2013, p. 29). Os saberes estão inscritos na história, que é feita pelos seres humanos vivendo em sociedade. Porém, note-se, não é “qualquer” argumento parcial e oportunista, trata-se de conhecer e reconhecer a própria história, os fenômenos, os fatos, para evitar a reprodução de tudo o que já causou danos à humanidade.

Por isso é importante pensar a formação de professores que esteja sintonizada às questões das violências, dos conflitos e da paz. Para evitar uma paz negativa, precisamos supor ensinamentos da paz positiva (Jares, 2002) que vão ao fundo das questões relacionadas às violências culturais e estruturais. Sem isso, a paz seria apenas uma alegoria, um enfeite, uma falsa sensação de bondade a ser tratada em datas específicas nas escolas.

A clareza que Freire traz para a educação e para a formação de professores nos inspira a pensar na Educação para a Paz, do ponto de vista epistemológico, como a leitura do mundo visando transformá-lo em um lugar melhor. Este é o cerne dos estudos que a Educação para a Paz enfatiza, ou seja, não pensar em um mundo perfeito, mas sim considerar os problemas profundos e sérios de nosso tempo, que trazem sofrimento para grandes camadas da população, que impedem uma vida com mais dignidade, mais

bem-estar e mais felicidade. Esta reflexão se alinha à premissa: “sei que sei como sei que não sei o que me faz saber, primeiro, que posso saber melhor o que já sei, segundo, que posso saber o que ainda não sei, terceiro, que posso produzir o conhecimento ainda não existente” (Freire, 2013, p. 29). Por isso, com Freire, segue-se na construção de conhecimentos pertinentes para a formação de professores em Educação para a Paz.

É importante lembrar que Freire é um pensador universal em relação ao seu discurso sobre amorosidade, boniteza e esperança. Porém, estas palavras só têm sentido se acompanhadas por justiça social, cidadania, democracia e desenvolvimento. Por isso, a relevância de Freire para a discussão da formação de professores, em nosso país, está na sua ligação com as questões do Brasil e da América Latina. Certa vez, ao ser convidado a escrever sobre os quinhentos anos do “descobrimento da América”, Paulo Freire, utilizando de seu senso crítico diante da questão da colonização das Américas, assim que posicionou:

O corpo e a alma da América, o corpo e a alma de seus povos originários, assim como o corpo e a alma dos homens e mulheres que nasceram no chão americano, filhos e filhas de não importa de que combinações étnicas, o corpo e a alma de mulheres e homens que dizem não à dominação de um Estado sobre o outro, de um sexo sobre o outro, de uma classe social sobre a outra [...] (Freire, 2000, p. 74).

Com isso, Freire reforça sua visão sobre o mundo, a vida e a educação. Assim, como os “esfarrapados” e “opressores x oprimidos” da obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire coloca a mesma premissa para outros tempos. Se no início, os “esfarrapados” do mundo eram os analfabetos de Angicos (Rio Grande do Norte), onde desenvolveu seus projetos de alfabetização de adultos, aos poucos os “esfarrapados” foram os latino-americanos pobres e explorados pela visão colonial, branca e machista de origem europeia.

Enfatiza-se aqui que existe uma percepção sobre a Educação para a Paz que pode ser vista como geral, ou generalista que se aplica a partir de questões sobre diálogo, solidariedade, empatia, etc. Porém, os caminhos da formação da violência, em diferentes lugares do planeta guardam suas especificidades. Isso implica dizer que a Educação para a Paz pensada no Brasil e na América Latina precisa considerar os caminhos da formação violenta imposta pela colonização, bem como sua herança relacionada ao racismo, ao machismo entre outras dimensões. São elas que formam a concretude das violências estrutural e cultural no Brasil (Salles, 2022).

Da mesma forma, ao considerar as populações pobres, negras, indígenas, as mulheres e tantas outras minorias, faz considerar a formação de professores em Educação para a Paz não como uma aceitação destas violências históricas, mas como reconhecimento da necessidade de avançar como civilização e humanidade. Para tanto devemos refletir sobre o que é a paz direta, a paz estrutural e a paz cultural.

Portanto, considerar Freire na formação de professores em Educação para a Paz é acolher todas as pessoas excluídas que sofrem pelas mazelas econômicas, pelo preconceito, pela violência que cala, que machuca, mutila, mata sonhos e vidas. Não será uma Educação para a Paz abstrata, mas sim uma Educação para a Paz orientada para pessoas concretas, alunos concretos, que sofrem com as violências diretas, estruturais e culturais.

Aspectos fundamentais sobre a educação na perspectiva de Paulo Freire

Pode-se afirmar que Freire sempre discutiu a sociedade e a humanidade como parte de sua epistemologia para compreender a educação como prática social fundamental para tornar o mundo melhor, menos violento e mais humano. Estes aspectos também são necessários para discutir a formação de professores. A peda-

gogia freiriana sempre discutiu uma forma de educação bancária onde a “educação se torna um ato de depositar, em que os estudantes são os depositários e o educador o depositante” (Freire, 2018, p. 80). Depositar informações? Conhecimento? Conceitos? Depositar a paz nos alunos? A educação bancária não faz sentido em se tratando de educar para a realidade, para a vivência na diversidade. Isso tem impacto direto na formação de professores, sobre a forma, a maneira, a intenção e a disposição do professor em construir propostas pedagógicas voltadas aos alunos concretos e não ideias ou abstratos.

Um educador progressista não é aquele de faz depósitos em prescrições aos alunos que devem aceitar sem questionamento. Assim, não é certo que “quanto mais se lhes imponha essa passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos” (Freire, 2018, p. 83). A crítica à educação bancária, portanto, é a base do pensamento educacional freiriano. Por isso, o seu oposto é a premissa para encaminhar uma educação progressista, construída na relação entre educadores e educandos, a partir da reflexão crítica, ponderada e séria do processo educativo.

O que Freire enfatiza é que os professores não apenas educam, mas também são educados no processo de integração com os alunos. Assim, “se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os ‘argumentos de autoridade’ já não valem” (Freire, 2018, p. 95-96). Este aspecto é central para pensar a formação de professores em Educação para a Paz uma vez que os aspectos sobre a cidadania e a democracia, essenciais para a cultura de paz, dependem de relações horizontais, onde educandos e educadores mantenham diálogo aberto e construtivo. Como reforça Jares (2002, p. 126) “a concepção positiva de paz leva-nos a relacioná-la com o conceito de justiça social e desenvolvimento, mas também aos conceitos de direitos humanos e democracia”.

Além disso, a educação em Freire apresenta outra dimensão fundamental que é o conceito de práxis. Este conceito pode ser compreendido como a “relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a consequente prática que decorre desta compreensão levando a uma ação transformadora” (Rossato, 2008, p. 331). Neste caminho reflexivo, as noções de superação da educação bancária e da necessidade da práxis ficam mais claras, nas palavras de Borges (2013, p. 136):

A reflexão crítica do projeto pedagógico freireano parte da descoberta da vigência de um modelo social desumano, perverso, no qual as relações educador-educando, mestre-discípulo, no campo educacional, produzem-se na ótica do sujeito ativo e do objeto passivo. A proposta freireana é a de humanização, de um autêntico humanismo que resgata o que há de mais humano no ser humano, a sua dignidade, a sua humanidade.

Resgatar a dignidade e a humanidade também são pontos essenciais da Educação para a Paz. Isso significa que assumir os problemas humanos é, em si, humanizar a própria vida e construir uma cultura de paz. Por isso, ao pensar a Educação para a Paz, é preciso que os professores compreendam essa relação entre violência-conflito-paz não apenas nas questões sociais amplas, mas sabendo que elas são também o pano de fundo de outras formas de violência.

Por isso, um pensamento educacional que inclua a Educação para a Paz deverá valorizar o diálogo, as relações diretas, a tensão e os conflitos por um lado e, por outro lado, a esperança, a amorosidade, a humildade e o respeito à diversidade. É muito difícil sustentar situações de paz onde as injustiças, de qualquer ordem, desde a social ou uma situação considerada pequena na escola, estejam presentes. Atitudes justas, coerentes e honestas dos professores são, em si, os passos iniciais para a construção de Cultura de Paz.

Os estudos sobre a paz Jares (2002) corrobora com essa visão de liberdade e dignidade. O autor diz que o conceito de direitos humanos se refere fundamentalmente à dignidade humana, que não pode aceitar nenhuma limitação em fatores físicos, culturais, raciais, econômicos, sexuais etc. Pensando com Freire, podemos dizer que é importante uma “tolerância zero”, por assim dizer, a qualquer forma de discriminação, desumanização, violência, arrogância, favorecimentos ilícitos entre tantas formas de impedir a realização plena do ser humano enquanto cidadão e ser humano no mundo.

Por uma “Pedagogia da Autonomia” na educação para a paz

O livro Pedagogia da Autonomia é uma das obras mais importantes de Paulo Freire, foi publicada pela primeira vez em 1996. Neste livro, Freire discute os princípios fundamentais para a prática educativa de uma maneira que respeite a autonomia do educando e promova a liberdade e a conscientização crítica. Além disso, Pedagogia da Autonomia traz questões sobre a formação docente sob três dimensões.

A primeira, chamada “Não há docência sem discência”, Freire trata da seriedade e rigorosidade da prática de professoras e professores e, ao mesmo tempo, que essa seriedade só tem sentido na relação conjunta com os educandos. O significado da educação está justamente na possibilidade de transformação das pessoas e da sociedade. Uma transformação que signifique melhorar as relações e as vidas das pessoas, tanto nas questões pessoais quanto sociais.

A segunda parte da obra trata sobre “Ensinar não é transferir conhecimento”, quando o autor retoma o conceito de educação bancária, tratada como uma educação conservadora e que pretende apenas adaptar os educandos às regras tradicionais da

sociedade. Tais regras, impostas pelas classes sociais que detém maior poder de definição em relação aos grupos vulneráveis, não poderiam sofrer alterações, mesmo que injustas. Para isso, é importante compreender o papel transformador da educação, através do diálogo construtivo, com humildade, tolerância e respeito.

Na terceira parte do livro, chamada “Ensinar é uma especificidade humana”, o autor reforça o entendimento que os professores precisam ter segurança, competência e generosidade em sua prática profissional. Além disso, discorre sobre autonomia, amorosidade, afetividade, escuta e querer bem aos educandos como dimensões igualmente importantes na prática educacional. Ao mesmo tempo enfatiza o papel ideológico da educação, que precisa ser avaliado com rigor, ética e bom senso para fazer da educação um processo de formação humana!

Pedagogia da Autonomia, é uma leitura chave para perceber a importância da prática educativa como um ato político, cultural e ético. Freire defende que os educadores devem ser coerentes em suas ações e palavras, promovendo a autonomia dos educandos e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

As observações apresentadas, têm um significado importante para formação de professores em Educação para a Paz na medida em que este campo requer uma reflexão mais profunda sobre os conceitos de violência, conflitos e paz. Ao alongar o entendimento destes termos, inevitavelmente, outras discussões entram em tela no contexto da educação. Pensar a violência estrutural e cultural, além das violências diretas; redimensionar o papel dos conflitos como, elemento importante para o desenvolvimento humano e social; entender a paz como modelo social de avanço civilizatório, de valorização da democracia, cidadania, direitos humanos, sustentabilidade entre tantos fatores.

A relação entre da obra Pedagogia da Autonomia e a Educação para a Paz é profunda e significativa, pois ambas aborda-

gens compartilham princípios fundamentais de respeito, diálogo, e compromisso com a transformação social. Compartilham o objetivo comum de formar cidadãos conscientes, críticos e comprometidos com a justiça e a não-violência. Reconhecendo a importância de educar para a autonomia, o diálogo e a transformação social como meios para alcançar uma sociedade mais pacífica e justa.

Considerações finais

Este capítulo buscou organizar e refletir sobre as contribuições de Paulo Freire para a formação de professores em Educação para a Paz, explorando os aspectos fundamentais de sua filosofia educacional. Por meio de uma análise dos princípios freirianos, identificamos a importância de uma pedagogia que valorize a autonomia, o diálogo e a conscientização crítica, elementos essenciais para a construção de uma prática pedagógica emancipatória e transformadora.

No contexto da formação de professores, a pedagogia de Freire propõe uma ruptura com modelos tradicionais de ensino, incentivando uma abordagem mais humanista e comprometida com a justiça social. A educação, segundo Freire, não deve ser apenas um processo de transmissão de conhecimentos, mas sim uma prática de liberdade, que permita aos educandos e educadores desenvolverem uma consciência crítica sobre a realidade e atuarem como agentes de transformação.

A Pedagogia da Autonomia (2011), discutida no artigo, oferece uma base sólida para a educação para a paz, ao enfatizar a importância do respeito à diversidade, da resolução pacífica de conflitos e da promoção de valores éticos e humanos. Freire nos ensina que a paz não é simplesmente a ausência de conflito, mas um processo ativo de construção de relações justas e equitativas.

Na realidade brasileira, marcada por desafios sociais e educativos, os ensinamentos de Freire são especialmente relevantes. Eles oferecem um caminho para uma educação que não só prepara para o mercado de trabalho, mas também para a cidadania plena e a convivência pacífica. A formação de professores, inspirada por uma pedagogia libertadora e progressista, é crucial para promover uma cultura de paz e dignidade humana.

Para tanto, as reflexões apresentadas neste artigo visam contribuir para o entendimento de uma prática pedagógica que, inspirada por Paulo Freire, se comprometa com a formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de construir uma sociedade mais justa e pacífica. É necessário que educadores, gestores e a sociedade em geral reconheçam a importância dessa abordagem e se engajem na promoção de uma educação transformadora e humanizadora.

Referências

- BORGES, V. **A reconstrução de uma ética pedagógica libertadora à luz de Paulo Freire**. Curitiba: CRV, 2013.
- FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GALTUNG, J. Peace studies: a ten point primer. In: *PEACE Studies in the Chinese Century*. Routledge, 2017. p. 15-20.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.
- JARES, X. R. **Educação para a Paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- ROSSATO, R. Práxis. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 331-333.

SALLES, V. O. **Formação de professores em educação para a paz: um caminho para a prevenção das violências escolares.** 2022. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2022.

Aproximações da teoria das representações sociais no campo da educação para a paz

André Felipe Costa Santos

Clarilza Prado de Sousa

Introdução

Denota-se que, após duas guerras mundiais, o recrudescimento de um conjunto de ideologias autoritárias, o fortalecimento de um *modus operandi* político-econômico, apoiado na exploração e corrosão das condições dignas da existência humana, que tem se desenvolvido e se aprimorado no decurso de todo o processo civilizacional (Elias, 1994; Gros, 2009; Horkheimer, 2015), a humanidade no século XX, sob a sombra desses traumas, produziu uma *intelligentsia* (M. Montessori; J. Piaget; P. Freire, C. Delors, F. Freinet) que denunciou a urgência e a emergência de ser desenvolvida uma educação que guarda o compromisso social da transformação social de uma Cultura Beligerante (James, 1908) em benefício do germinar de uma Cultura da Paz (ONU, 1999; Jares, 2007). Nessa perspectiva, em apertada síntese, a Educação para a Paz (EP), de forma multifacetada e em um esforço coletivo, fora sendo desenvolvida como um campo de estudos e pesquisa que visa não somente entabular transformações culturais em vantagem da construção processual da paz, mas também instrumentalizar os sujeitos e os grupos sociais com conhecimentos e estratégias hábeis para dirimir pacificamente os conflitos cotidianos de realidades atravessadas por violências¹ que orientam o pensar, o sentir e o agir individual e coletivo (Santos, 2017).

1. Neste ensaio, adota-se a compreensão das três formas de violência apregoa-

Com esse entendimento, reconhecendo a complexidade que inscrevem as dimensões éticas, ontológicas e axiológicas que passam a investigação das culturas (Geertz, 1973), destaca-se entre os muitos domínios investigativos que têm historicamente tentado contribuir para o progresso da EP a Psicologia Social (Arruda; Ramos, 2023; Santos; Sousa, 2017; Barbosa; Matos; Machado, 2013; Páez, 2011). Com essa lógica, o presente ensaio tem como objetivo compartilhar as aproximações teóricas dos estudos psicossociais da Teoria das Representações Sociais (TRS), desenvolvida por Serge Moscovici a partir de 1961, no campo EP, e, dessa forma, colocar em relevo as reflexões parciais e os estudos entabulados no decurso de 2017-2024 no “Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais” (Nears/PUC-SP) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em parceria com o grupo de pesquisa “Cultura, Educação e Representações Sociais” (Ceres) da Universidade Estácio de Sá (Unesa).

O ensaio versará a respeito das contribuições que o olhar psicossocial da TRS pode oferecer para desvelar os complexos elementos subjetivos que permeiam os diferentes ambientes educacionais situados em um contexto inscrito por violências. Esse enfoque é crucial para o desenvolvimento processual da Paz, o manejo pacífico dos conflitos e, especialmente, na luta pela efetivação dos direitos humanos e a promoção da dignidade da pessoa humana (Herrera Flores, 2009). O manuscrito encontra-se organizado em dois momentos complementares: no primeiro momento, serão apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam a aproximação entre os estudos da TRS e da EP; no segundo momento, serão apresentados os estudos empíricos que ilustram a aplicação prática da teoria discutida no campo de estudo supracitado.

das por Galtung (1985): Violência Direta, que envolve agressões físicas e/ou psicológicas intencionais; Violência Estrutural, derivada das estruturas econômicas e políticas da sociedade que fomentam a opressão, a exploração e a dilapidação da dignidade da pessoa humana, dos animais e da natureza; e Violência Cultural, que abrange valores, normas e comportamentos que legitimam os outros tipos de violências.

Conexões teóricas entre representações sociais e educação para a paz

Em estudo anterior (Santos; Sousa; Oswald, 2023), demonstrou-se que, apesar de promissora, a aplicação investigativa da TRS no âmbito da EP ainda é pouco explorada pela comunidade científica brasileira dedicada aos estudos irenistas. Considerando uma primeira tentativa teórico-reflexiva de associação da TRS na EP (Santos; Sousa, 2017), argumentou-se que, levando em consideração os diferentes ambientes de aprendizagem, a teoria fundada por Moscovici permite desenvolver, de forma resumida, no campo da EP:

- Um arrochado desvelamento das subjetividades que dialogicamente (Marková, 2017) são inscritas e circunscritas na relação Ego-Alter-Objeto, implicando, assim, uma compreensão acurada das dimensões subjetivas das representações sociais,² dos valores, das atitudes, das crenças, das contingências e, especialmente, das contradições psicossociais (Martín-Baró, 2017; Jodelet, 2009; Lozada, 2006). Isso coloca em relevo as relações sociais e os conflitos que dinamicamente entremeciam a EP.

- Efetuar uma análise culturalista evidenciando do escrutínio científico as diferentes e difusas interpretações das realidades sociais, os plurais conhecimentos reificados e consensuais sedimentados nos cotidianos, os aspectos históricos, das memórias, das vivências, das experiências, dos afetos, das raças, dos gêneros, das classes sociais, das identidades e precipuamente das relações de poder que compõem a urdidura das representações sociais nos grupos acerca de específico objeto (Jodelet, 2015; 2017; Deschamps; Moliner, 2009).

2. Tendo em vista os múltiplos entendimentos em torno do conceito de ‘representações sociais’, guiados pela abordagem processual, desenvolvida por Jodelet (2001, p. 22), neste ensaio as representações sociais são compreendidas como “uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade a um conjunto social”.

- Entabular uma análise psicossocial das práticas sociais no âmbito da Educação para a Paz. A partir da abordagem estrutural dos estudos das representações sociais (Abric, 1994; Sá, 1996; Campos, 2017), a TRS permite analisar como determinados grupos se relacionam com dado objeto, inquirindo os elementos subjetivos e objetivos que orientam, justificam, motivam/influenciam e predizem práticas e ações sociais, seja em atos violentos/coléricos ou no desenvolvimento de uma mediação pacífica dos conflitos. Isso inclui outros pontos fundamentais que perpassam a contínua elaboração da transformação cultural da beligerância para a paz.

Considerando as vantagens supracitadas do vínculo da TRS no campo da EP, este manuscrito, de forma sintética e ensaística, visa melhor aproveitar esse espaço de interlocução para explorar e elencar outra vantagem teórica ainda pouco meditada. Assim, será enfocado o desenvolvimento de uma perspectiva ontológica segundo o prisma psicossocial (Ego-Alter-Objeto) da TRS no âmbito da EP.

No que diz respeito à primeira oportunidade que o cabedal da TRS pode oferecer ao desenvolvimento do campo da EP, esta se centra em sua perspectiva ontológica associada à ênfase analítica no Sujeito Social (Jodelet, 2009; Santos; Guareschi, 2019). Facetas da mesma moeda, essas características teóricas da TRS gozam de uma compreensão ontológica na qual o Sujeito (Ser) é considerado um “ente social” (Guareschi; Roso, 2014). Em estreita relação com o Alter (Outro), com múltiplos objetos e situado em um contexto psicossocial, o Sujeito ativamente tece e é tecido socialmente em suas interações dialógicas com as realidades (Moscovici, 2012; Marková, 2017).

Dessa forma, a compreensão de ser humano na TRS se despe da tradicional ontologia moderna (Descartes, 2020; Hobbes, 2004; Montaigne, 2002), na qual esse é interpretado como indivíduo – *indiviso* – inseparável de si mesmo, coisa única, como, igual-

mente, é um ser dissociado de qualquer outra coisa, sendo isolado de tudo e de todos (Guareschi, 2020). Essa compreensão de ser humano individualista abraçada amplamente no Ocidente contribuiu para o fortalecimento da filosofia liberal, ao mesmo tempo que reduziu o Ser a seu egoísmo, a seus interesses particulares e a sua natureza selvagem (Bentham, 2019). Paralelamente, endossava a relevância de o Estado, de a Igreja, de a Família e de demais instituições sociais tutelarem/administrarem esse Ser a fim de domar seu espírito e suas liberdades em prol de um pretenso esclarecimento. Nessa linha, como criticado por Moscovici (2011), porquanto essa compreensão ontológica é produto e produtora de uma cosmovisão que castrava desse Ser suas potencialidades, de modo simétrico, ajudou a conformar sua forma de existência plena ao pensar/elaborar de terceiros e aos cânones institucionais; consequentemente, todo e qualquer movimento de cunho coletivo, comunal, e a comum/popular eram tomados como uma manifestação de massas bárbaras a serem controladas e reprimidas, ou como uma peça da engenharia social a ser controlada, domada e guiada (Le Bon, 2022; Moscovici, 2010a).

Com essa perspectiva, denota-se que, de maneira harmônica aos estudos críticos irenistas (Galtung, 1985; Munõz, 2011; Bajaj, 2015) da EP, a TRS investiga o ser humano como um Sujeito Social que transcende o limitado maniqueísmo de ‘ser bom’ ou ‘ser mau’ (Hobbes, 2004) ou mesmo a condição de mero produto da estrutura social. Trata-se de um Sujeito desejante, inacabado e potencialmente dinâmico, capaz de fazer escolhas em um atravessamento complexo de elementos históricos, político-econômicos, imbuído de afetos e emoções e, sobretudo, confrontado com as capacidades e contingências de promover transformações e rupturas sociais nas realidades em que se inscreve, com o Alter (Santos; Sousa, 2018). Nessa lógica, é importante salientar que, no bojo dessa interpretação ontológica, na qual as relações Ego-Alter apresentam primazia na construção do social, reside um Ser situado em um tecido social ético-moral litigioso e conflitivo. Dessa for-

ma, tal interpretação ontológica enraíza-se na tentativa lúcida de entabular interpretações sociais a partir da óptica realismo político e ontológico, como comenta Marková (2017, p. 272):

A natureza ética da interdependência Ego-Outros não implica que os seres humanos são santos. Na verdade, todos os homens *expericiam* e criam o mal, a crueldade e maus procedimentos na vida cotidiana, os quais infligem um aos Outros. Fazem isso muito frequentemente em nome dos mais altos valores da ciência, a religião, das crenças e da justiça política. Igualmente, eles vivenciam exemplos de extraordinária força moral e sacrifício do Ego para como os Outros.

Nesse entendimento, compreende-se que, no âmbito dos estudos da EP, a perspectiva ontológica da TRS possui a potencialidade de revelar como os Sujeitos e os grupos sociais constroem seus conhecimentos, elaboram, vivenciam e constroem suas realidades e relações de convivência. Tem-se em conta que essa construção ocorre à luz das contingências objetivas e subjetivas de um tecido social marcado por um passado de violências, que contribui para o embrutecimento dos Sujeitos e a formação de relações, vínculos e contextos sociais compostos por uma atmosfera colérica, competitiva, desigual e corroída pela restrição da maioria da existência dos Sujeitos no mundo do trabalho (Bauman, 2014; Frankl, 2022; Dardot, Laval, 2017).

Os mal-estares e as condições materiais e subjetivas para a elaboração processual da Cultura da Paz, nesse raciocínio, podem ser analisados a partir de uma postura científica em que as intervenções da EP são planejadas e executadas considerando tanto fenômenos sociais escolares quanto não escolares, ampliando assim o prisma investigativo. Dessa forma, fenômenos clássicos investigados na EP – como bullying – e outros podem ser escrutinados a partir de uma integração dialógica Sujeito □ Alter/Sociedade, em que se atentam tanto aos elementos psicossociais internos quanto externos, individuais e coletivos, micro e macro. Assim, aprofun-

da Doise (1982, p. 57) ao propor níveis de análise nos estudos da TRS e celebrar esse Sujeito social na centralidade da investigação:

1. *Nível Intrapessoal*: Descreve como os Sujeitos organizam sua percepção, avaliam dado objeto/fenômeno/fato e se comportam no ambiente social, focando os mecanismos internos da experiência/vivência.
2. *Nível Interpessoal ou Situacional*: Estuda como os Sujeitos interagem em uma situação específica, sem levar em conta as diferentes posições que ocupam fora dessa situação, tratando suas atitudes como intercambiáveis e simétricas.
3. *Nível Posicional*: Investiga as distintas posições ou *status* sociais que os Sujeitos ocupam antes de qualquer interação para explicar as diferentes modalidades de interação.
4. *Nível Ideológico*: Analisa como as representações e os comportamentos dos Sujeitos são moldados pelos sistemas de valores, crenças e ideologias dominantes em um contexto cultural.

Adicionalmente, é importante reconhecer que a adoção dessa perspectiva ontológica da TRS no âmbito da EP reitera o ser humano como Sujeito de direitos, visto em sua totalidade e compreendendo as dimensões de corpo, gênero, raça e classe social, cuja luta pelo reconhecimento integral de sua existência se dá em um contexto que valoriza sua diversidade e pluralidade, afastando-se das imposições de obediência e conformismo. Ao situar o sujeito em um cenário repleto de contingências objetivas e subjetivas, muitas vezes caracterizado por desigualdades e injustiças, torna-se imperativo adotar uma abordagem educativa que transcenda os aspectos individuais e coletivos, englobando também análise crítica das estruturas sociais que perpetuam essas desigualdades, as exclusões, as violências e outras tantas mazelas da barbárie.

Nesse sentido, ao realizar essa aproximação teórica, defende-se uma EP que não apenas reconheça essa dimensão ontológica Ego-Alter, mas que também promova intervenções educativas voltadas à transformação das realidades em direção a uma Cultura da Paz. Ao conjugar essa ênfase no Sujeito com as argumentações sobre as vantagens da inserção da TRS no âmbito da EP (Santos; Sousa, 2017), depreende-se que os estudos da TRS no campo da EP têm um propósito multifacetado, não se restringindo à realização de uma anamnese capaz de diagnosticar os fenômenos sociais que inscrevem o contexto cultural beligerante (James, 1908), mas também assumindo um compromisso ético-político (Severino, 2007) que busca colaborar com o desenvolvimento de uma ciência crítica, elaborando estudos capazes de instrumentalizar sujeitos e grupos sociais na transformação pacífica dos conflitos, em que a perspectiva ética da TRS implica abordar as desigualdades não apenas como objetos de estudo, mas especialmente como desafios a serem superados por meio de práticas educativas transformadoras.

A promoção contínua da Cultura da Paz, entendida como um processo dinâmico e não linear, exige uma abordagem que vá além da mera transmissão de conhecimentos, requerendo o desenvolvimento de espaços de diálogo e reflexão que possibilitem o desenvolvimento de consciências críticas entre educadores e educandos, capazes de identificar e questionar as estruturas de poder e dominação que sustentam as desigualdades sociais. Ao adotar essa perspectiva, a TRS no âmbito da EP enfatiza a importância de se considerar a educação como um processo emancipatório e de capacitação de Sujeitos e grupos sociais na compreensão e transformação das realidades que os cercam, promovendo uma Cultura de Paz baseada no respeito mútuo, na justiça social e na solidariedade (Salles Filho, 2020).

Logo, a EP não apenas deve preparar os Sujeitos para enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo, mas, sobretudo, tem o compromisso de contribuir para a construção de uma so-

cidade mais justa e equitativa, em que os direitos humanos são efetivados e a dignidade de cada pessoa é assegurada. Ao integrar a TRS ao estudo e à prática da EP, promove-se uma visão holística e crítica que fortalece a capacidade dos sujeitos e grupos de agirem de forma consciente e transformadora, cultivando uma Cultura de Paz e justiça social, reforçando assim a ideia de que a educação deve ser um meio para a emancipação e o desenvolvimento pleno das comunidades, em uma luta contínua pela equidade e pelo reconhecimento dos direitos de todos.

Educação para a paz e representações sociais: explorações empíricas

Tendo como base as reflexões parciais e os pressupostos teóricos supracitados que os pesquisadores do Nears e Ceres têm tentado encampar, com o intuito de aprofundarem e estreitarem os estudos da TRS no âmbito da EP, em apertada síntese, no presente momento, a fim de ilustrar e divulgar como essas meditações teóricas se desdobram e auxiliam a subsidiar investigações de natureza empírica, passa-se a relatar e a comentar duas pesquisas (Santos, 2017; Santos; Fonseca; Biasoli, 2023) e um projeto de pesquisa/estudo em andamento (Santos; Sousa, 2022).

O primeiro estudo³ trazido à baila é oriundo da tese de doutorado de André Felipe Costa Santos, intitulada *Educação para a Paz: Representações sociais de jovens do Ensino Médio público sobre a tolerância/intolerância*, defendida em 2021 na PUC-SP, sob a orientação da Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa e da Profa. Dra. Serena Erendira Serrano Oswald (Universidad Nacional Autónoma de México – Unam, Morelos). A tese teve como objetivo analisar as representações sociais de jovens do Ensino Médio Público sobre a Tolerância/Intolerância, a partir da articulação dos estudos em

3. A presente tese encontra-se publicada em formato de artigo em Santos, Sousa e Oswald (2022).

representações sociais, conjuminada com os estudos do campo da EP. Influenciada metodologicamente pela análise dimensional das representações sociais (Moscovici, 2010b), a investigação foi organizada em duas etapas complementares.

A primeira etapa de cunho exploratório foi desenvolvida no segundo semestre de 2017, visando mapear as informações, as atitudes e a estrutura do campo representacional (Moscovici, 2012) das representações sociais que os jovens do Ensino Médio Público possuem sobre a tolerância e a intolerância. Para tanto, aplicou-se um questionário orientado pela Técnica de Associação Livre de Palavras (TALP) com 110 jovens. Posteriormente, objetivando melhor organizar e analisar os dados, estes foram processados no *software Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* – IRaMuTeQ (Versão 2014)⁴ e posteriormente examinados à luz da TRS e dos estudos da EP. Os resultados iniciais indicaram que a antinomia tolerância/intolerância tem suas representações sociais inscritas por elementos simbólicos atrelados ao lastro histórico, oriundos da relação Eu-Outro-Contexto, advindos da ordem do sensível – afetos, emoções e sentimentos –, e na personificação do Sujeito como ‘ser tolerante ou intolerante’, associados a eixos simbólicos transversais ligados à liberdade de pensamento e expressão, aos direitos fundamentais e às minorias sociais. Por seu turno, considerando semelhante resultado encontrado em estudo teórico anterior (Santos, 2017), esses três eixos simbólicos se configuraram como eixos analíticos centrais da pesquisa na próxima etapa.

A segunda etapa da pesquisa de cunho de aprofundamento foi desenvolvida no primeiro semestre de 2021, sendo colocada em relevo a dimensão atitudinal das representações sociais (Moscovici, 2012). Desenvolveu-se e validou-se uma matriz de referência,⁵ e um instrumento de pesquisa composto por cenários projetivos

4. De modo detalhado, empregaram-se no IRaMuTeQ as análises prototípicas e de similitude. Para maior esclarecimento verificar Camargo e Justo (2013).

5. Vide Santos (2021).

– que versavam sobre temáticas do cotidiano associadas à liberdade de pensamento e expressão, aos direitos fundamentais e às minorias sociais – foi aplicado a seis jovens do Ensino Médio Público em um grupo focal *on-line*. Para melhor organização e auxílio na análise dos dados, utilizou-se uma adaptação da análise de conteúdo defendida por Franco (2020) e, seguidamente, os dados foram analisados por intermédio do aporte da TRS e dos estudos da EP. Os resultados indicaram que os jovens se avaliam como tolerantes, mas em certas circunstâncias adotam posturas intolerantes; consideraram que o Brasil era um país mais intolerante do que tolerante; manifestaram atitudes ativas diante de conflitos relacionados à tolerância/intolerância retratados nos cenários projetivos, assumindo uma postura ativa e de enfrentamento em todos os cenários, destacando a importância do diálogo para dirimir conflitos e apontando que as ações sociais de contraposição à intolerância estão estreitamente ligadas à esfera do sensível, além de reconhecerem a relevância das instituições sociais – Estado, Igreja, Escola, Polícia etc. – como agências que auxiliam na mediação de conflitos.

Conclui-se que tais representações sociais possivelmente encontram-se objetivadas no lastro histórico, na relação circunstancial entre Eu-Outro-Contexto, na personificação, nas ações sociais de “suportar”/“não suportar”, “aguentar”/“não aguentar”, “submissão”/“não submissão”, e em elementos transversais como a liberdade de pensamento e expressão, os direitos fundamentais e as minorias sociais. As possíveis ancoragens seriam a presença ou a ausência do diálogo, a crença na diáde esclarecimento/ignorância, elementos morais e normativos, e a legitimidade das instituições como agências de mediação dos conflitos sociais, enraizados em elementos da esfera do sensível. Diante desses resultados, o estudo permitiu tanto iluminar as representações sociais do grupo investigado sobre a tolerância/intolerância quanto subsidiar o planejamento da EP a ser executada para tal grupo segundo suas idiossincrasias representacionais. Assim, o estudo recomenda que esse planejamento deve focar o desenvolvimento de um ensino e

de práticas pedagógicas que promovam experiências capazes de estimular o fortalecimento de consciências críticas, apoiadas no diálogo Ego-Alter e especialmente na mediação pacífica dos conflitos. Essas consciências serão hábeis para compreender as diferentes facetas da tolerância/intolerância diante das contingências históricas atuais.

Por seu turno, o segundo estudo⁶ compartilhado é fruto da dissertação de mestrado de intitulada *Representações sociais de professores sobre escola em contexto de violências em São Gonçalo – RJ*, defendida em 2023 na Unesa sob a orientação do Prof. Dr. André Felipe Costa Santos. A pesquisa analisou as representações sociais dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre escolas em ‘contextos de violências’ em São Gonçalo, Rio de Janeiro, lançando mão do aporte teórico-metodológico da TRS e dos estudos da Pesquisa para a Paz de Johan Galtung. Metodologicamente, tendo como pressupostos as tipologias de violências aprofundadas por Galtung e os estudos sobre a análise do contexto psicossocial de Moscovici, empregou-se como procedimento de coleta de dados a entrevista narrativa biográfica com 21 professores da EJA da rede pública de São Gonçalo-RJ. Destaca-se que dada coleta foi efetuada no segundo semestre de 2022 e, para a análise dos dados, utilizou-se a análise temática de S. Jovchelovitch e M. Bauer, além da análise de conteúdo proposta por M. Franco.

A análise primária revelou três temas centrais – “Meu passado, minhas violências”, “Da constituição de uma couraça ao sofrimento ético-político” e “Estratégias” – que possivelmente compõem as representações sociais dos professores sobre a escola em ‘contexto de violências’. Com base nesses procedimentos, verificou-se a emergência de quatro categorias: eu e a violência, tipos de violência, estratégias para coibir a violência e resiliência.

Ademais, os resultados revelaram que as violências provocam impactos significativos na vida dos professores, tanto em âmbito

6. A presente dissertação encontra-se publicada em formato de artigo em: Santos, Fonseca e Biasoli (2023).

emocional quanto profissional e na qualidade de vida deles como um todo. Os professores relataram experiências de agressões físicas e verbais por parte dos alunos, que afetam negativamente sua saúde mental e bem-estar geral. Esses resultados fornecem pontos relevantes para a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores, bem como para o desenvolvimento de estratégias de intervenção e promoção de uma EP e Cultura de Paz. Evidencia-se a necessidade de implementar medidas que promovam uma Cultura de Paz e respeito nas escolas, investir em programas de prevenção e capacitação para lidar com conflitos, além de oferecer suporte emocional e psicológico aos professores, considerando os desafios estruturais que permeiam o contexto escolar.

Por fim, iniciado em 2022, o terceiro estudo/projeto – ainda em andamento – intitula-se “Análise psicossocial das estratégias empregadas por professores da educação básica pública para o desenvolvimento da Cultura de Paz nas escolas”, e tem como coordenadores Prof. Dr. André Felipe Costa Santos (Unesa), Profa. Dra. Clarilza Prado de Sousa (PUC-SP) e o Prof. Dr. Thémis Apostolidis da Université Aix-Marseille (UAM), Aix-em-Provence, França. Este estudo objetiva analisar quais estratégias e ações foram e têm sido desenvolvidas durante a trajetória profissional dos professores da Educação Básica pública em prol do desenvolvimento da Cultura da Paz e do enfrentamento das violências cotidianas na comunidade escolar.

Apoiando-se na articulação teórico-metodológica da TRS e da EP, a investigação quanti-qualitativa de cunho exploratório está sendo executada em dois momentos complementares síncronos. No primeiro momento, de natureza teórica, tem-se aprofundado na reflexão teórica da TRS no âmbito da EPP, com a produção de artigos, eventos/reuniões técnicas e livros. Dessa forma, esse momento investigativo tem como compromisso central a elaboração de um escopo teórico crítico que medite sobre a EP e os direitos humanos em uma perspectiva crítico-emancipatória de Herrera

Flores (2009) tendo em vista as filigranas da dimensão subjetiva das representações sociais⁷ (Moscovici, 2012).

No segundo momento, de natureza empírica, guarda-se como objetivo produzir estudos a partir do olhar psicossocial da TRS que incidam luz no campo da EPP, visando mapear as diferentes e distintas estratégias que os professores da Educação Básica brasileira têm adotado ou já adotaram para melhor desenvolver uma Cultura da Paz. Nessa perspectiva, o projeto de pesquisa foi sendo adaptado em um grande “guarda-chuva” investigativo, isto é, considerando a pluralidade de projetos de mestrados e doutorados orientados pelos coordenadores, cada orientando tem aprofundado em uma dimensão ou um tópico dos estudos macro. Assim, destaca-se que já foram finalizados estudos como: *Reconhecimento da voz dos jovens de Ensino Médio de periferia como condição da construção de seus projetos de vida* (Lins, 2023); *O não dito e o mal dito racismo na escola: representações sociais sobre estudantes negras/os* (Rocha, 2023); *Representações sociais de familiares e professores acerca de suas relações no processo educacional do Ensino Fundamental em Marataízes – ES* (Fernandes, 2023); *Representações sociais de professores do sistema prisional sobre a ressocialização em Cachoeiro de Itapemirim – ES* (Grillo, 2024), entre outros estudos que se encontram em andamento.

Portanto, estima-se que esse projeto investigativo, ao mesmo tempo que contribua para desvelar representações sociais, informações, atitudes, experiências, valores e outros elementos que inscrevem as subjetividades dos agentes escolares no desenvolvimento da Cultura de Paz e combate as violências, clareie as práticas e as estratégias de ação que foram e são desenvolvidas processualmente na trajetória profissional de educadores e estudantes em benefício do desenvolvimento da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos no contexto escolar público brasileiro. Ademais, que, especialmente, consiga sistematizar e aprofundar no âmbito teóri-

7. Destacam-se com publicações: Santos, Santos e Sousa (2023); Santos, Sousa e Oswald (2023); Santos, Peixoto, Alvarenga e Triani (2023); Santos e Santos (2023); Santos e Santos (2024).

co e empírico as contribuições da TRS no campo da EP, formando e capacitando novos pesquisadores.

Diante desses três estudos (Fonseca, 2023; Santos; Fonseca; Biasoli, 2023; Santos; Sousa, 2022), constata-se que, apesar de ainda iniciais e por vezes isoladas em dois centros de pesquisa – PUC-SP e Unesa –, as tentativas de aproximar a TRS do campo da EP mostram-se frutíferas e promissoras. Reconhece-se que, embora essa associação seja desafiadora em razão da complexidade teórica e da porosidade conceitual dos estudos de representações sociais, EP, direitos humanos (Herrera Flores, 2009), violentologia e conflitologia, as produções científicas resultantes dessa empreitada fornecem insumos teóricos e práticos relevantes para a transformação do cotidiano escolar. Essas contribuições beneficiam o desenvolvimento processual da Cultura da Paz, reconhecendo as subjetividades e os contextos psicossociais diversos.

Considerações finais

À luz das discussões apresentadas neste ensaio, torna-se evidente que o olhar psicossocial da TRS oferece contribuições teóricas e empíricas valiosas para a compreensão dos complexos elementos subjetivos que permeiam os diferentes ambientes educacionais, especialmente aqueles situados em contextos marcados por violências. Ao centrar a atenção no relevante lugar e papel que o Sujeito Social ocupa no desenvolvimento processual da paz, no manejo pacífico dos conflitos e na luta pela efetivação dos direitos humanos e promoção da dignidade humana, a TRS se revela uma ferramenta essencial para a EP.

Convidam-se, portanto, os leitores a investigar a EP a partir do aporte teórico-metodológico da TRS, ampliando e aprofundando suas análises. Esse aporte teórico-metodológico não apenas enriquece a compreensão dos fenômenos sociais e educacionais, mas também guarda a oportunidade de planejar intervenções edu-

cativas eficazes e transformadoras. O Nears/PUC-SP e o Ceres estão à disposição para apoiar e colaborar com pesquisadores, educadores e estudantes interessados nessa empreitada científica.

Esse esforço coletivo visa fomentar a pesquisa e o desenvolvimento teórico-prático em torno da TRS e da EP, contribuindo para uma ciência crítica e comprometida com a transformação social. Juntos, pode-se avançar na construção de um campo de estudos que não apenas diagnosticam os desafios contemporâneos, mas também se engajam na promoção contínua da Cultura da Paz, por um prisma psicossocial dialógico, integrador e interdisciplinar.

Referências

- aBRIC, J. **Pratiques sociales et représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994.
- ARRUDA, A.; RAMOS, R. Q. Que guerra é essa? Notas sobre guerra, polarização política, conflito e paz. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 20, p. 11171-11171, 2023.
- BAJAJ, M. 'Pedagogies of resistance' and critical peace education praxis. **Journal of Peace Education**, v. 12, n. 2, p. 154-166, 2015.
- BARBOSA, M.; MATOS, R.; MACHADO, C. A psicologia da paz. **Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 47-61, 2013.
- BAUMAN, Z. **Cegueira moral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.
- BENTHAM, J. **O panóptico**. São Paulo: Autêntica, 2019.
- CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M.; IRaMuTeQ: um *software* gratuito para análise de dados textuais. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513-518, dez. 2013. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2013000200016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 23 jul. 2024.
- CAMPOS, P. H. F. O estudo da ancoragem das representações sociais e o campo da educação. **Revista de Educação Pública**, v. 26, n. 63, p. 775-797, 2017.
- DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2017.
- DESCARTES, R. **Discurso do método & ensaios**. São Paulo: Editora Unesp, 2020.

DESCHAMPS, J.; MOLINER, P. **A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

DOISE, W. **L'explication en psychologie sociale**. Paris: Presses Universitaires de France, 1982.

ELIAS, N. **A Sociedade dos Indiv'duos**. Zahar, 1994.

FERNANDES, L. d. F. S. **Representações sociais de familiares e professores acerca de suas relações no processo educacional do Ensino Fundamental em Maratáizes – ES**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2023. Fonseca, Débora Pereira Silva Representações sociais de professores sobre escola em contexto de violências em São Gonçalo - RJ. / Débora Pereira Silva Fonseca. – Rio de Janeiro, 2023. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2023.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. Campinas: Autores Associados, 2020.

FRANKL, V. E. **Sobre o sentido da vida**. Petrópolis: Vozes, 2022.

GALTUNG, J. Twenty-five years of peace research: Ten challenges and some responses. **Journal of peace research**, v. 22, n. 2, p. 141-158, 1985. Geertz, Clifford. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, 1973.

GRILLO, R. R. **Representações sociais de professores do sistema prisional sobre a ressocialização em Cachoeiro de Itapemirim – ES**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2024.

GROS, F. Estados de violência: ensaio sobre o fim da guerra. **Aparecida: Editora Ideias & Letras**, 2009.

GUARESCHI, P. A. OLHARES DO ALTO ? ENSAIOS CRÍTICOS ?. 1. ed. Porto Alegre: Editora Evangraf, 2020. v. 1. 184p .

GUARESCHI, P.; ROSO, A. Teoria das representações sociais: sua história e seu potencial crítico e transformador. *In*: CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira; GUARESCHI, Pedrinho A.; CAMPOS, Pedro Humberto Faria (org.). **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: Abrapso, 2014. p. 17-40.

HERRERA FLORES, J. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HOBBS, T. [1642]. **Do cidadão**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Tradução Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora da Unesp, 2015.

JAMES, W. **The moral equivalent of war**. [s./]: Charles River Editors, 1908.

- JARES, X. R. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JARES, X. R. Educar para a paz em tempos difíceis. Trad. de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007. 193 p.
- JODELET, D. O movimento de retorno ao sujeito e a abordagem das representações sociais. **Sociedade e Estado**, v. 24, n. 3, p. 679-712, set. 2009.
- JODELET, D. Problemáticas psicossociais da abordagem da noção de sujeito. **CADERNOS DE PESQUISA**, v. 45, n. 156, p. 314-327, 2015.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. **As representações sociais**, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2001.
- JODELET, D. Representações sociais e mundos de vida. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Curitiba: PUCPress, 2017
- LE BON, G. **A psicologia das multidões**. São Paulo: Leya, 2022.
- LEDERACH, J. P. **Cultivating peace**: a practitioner's view of deadly conflict and negotiation. New York: Springer International Publishing, 2022.
- LINS, M. C. de A. e SILVA, E. L. **Reconhecimento da voz dos jovens de Ensino Médio de periferia como condição da construção de seus projetos de vida**. 2023. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.
- LOZADA, M. **El derecho a la paz**: voces de niñas, niños y adolescentes en Venezuela. Caracas: Fondo Editorial Humanidades, 2006.
- MARKOVÁ, I. **Mente dialógica**: senso comum e ética. Curitiba: PUCPress, 2017.
- MARTÍN-BARÓ, I. **Crítica e libertação na psicologia**: estudos psicossociais. Petrópolis: Vozes, 2017.
- MONTAIGNE, M. de. **Os ensaios**: livro I. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. (Os Pensadores, v. 4.)
- MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- MOSCOVICI, S. An essay on social representations and ethnic minorities. **Social Science Information**, v. 50, n. 3-4, p. 442-461, 2011.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro: Vozes, 2010b.

MOSCOVICI, S. **La era de las multitudes**: un tratado histórico de psicología de las masas. México: Fondo de Cultura Económica, 2010a.

MUÑOZ, F. A.; BOLAÑOS, M. J. **Los hábitos de la paz**: teorías y prácticas de la paz imperfecta. Granada: Universidad de Granada, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Declaração e Programa sobre uma Cultura de Paz. Resolução aprovada por Assembleia Geral em 6 de outubro de 1999, nº 53/243. Disponível em: <http://www.dgide.minedu.pt/innovbasic/rec/dudh/documentos/declaracao-paz.pdf>, acesso em: 17 out. 2023.

PÁEZ, D. **Superando la violencia colectiva y construyendo cultura de paz**. Madrid: Fundamentos, 2011.

RATEAU, P.; MOLINER, P.; GUIMELLI, C.; ABRIC, J. Teoria das Representações Sociais. Tradução Cláudia Helena Alvarenga. In: VAN LANGE, P. A. M.; KROGLANSKI, A. W.; HIGGINS, E. T. (org.). **Handbook of Theories of Social Psychology**. London: Sage, 2012. v. 2.

ROCHA, R. O. **O não dito e o mal dito racismo na escola**: representações sociais sobre estudantes negras/os. 2023. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

SÁ, Celso Pereira de. Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. **Temas em Psicologia**, v. 4, n. 3, p. 19-33, 1996.

SALLES FILHO, N. A. **Cultura de paz e educação para a paz**: olhares a partir da complexidade. Campinas: Papirus, 2020.

SANTOS, A. F. C. **Construção e validação de uma matriz de referência para o estudo das representações sociais sobre educação para a paz-tolerância**. 2017. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, A. F. C. **Educação para a paz**: representações sociais de jovens do ensino médio público sobre a tolerância/intolerância. 2021. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação, Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

SANTOS, A. F. C. FONSECA, D. P. S.; BIASOLI, K. A. Cultura de Paz: representações sociais de professores da EJA sobre a escola em contextos de violências. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 20, p. 11150, 2023. Disponível em: <https://mestradoe-doutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/11150>. Acesso em: 27 jul. 2024.

SANTOS, A. F. C.; PEIXOTO, A. R. S.; ALVARENGA, C. H. A.; TRIANI, Felipe da Silva. **Cultura, educação e representações sociais**: estudos no campo psicossocial. Curitiba: CRV, 2023.

SANTOS, A. F. C.; SANTOS, P. C. **Educação & contemporaneidade**: temas emergentes. Curitiba: CRV, 2023. v. 2.

SANTOS, A. F. C. ; SANTOS, P. C. **Educação & contemporaneidade**: temas emergentes. Curitiba: CRV, 2024. v. 3.

SANTOS, A. F. C.; SOUSA, C. P. de. A relevância de estudos em representações sociais versados com as pesquisas para a paz no desenvolvimento de uma educação para a paz. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 14, p. 93-113, 2017.

SANTOS, A. F. C.; SOUSA, C. P. de. Education for peace: analysis of the cultural conditions of development in Brazil. **Práxis Educativa** [on-line], v. 14, p. 638-658, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/13375>. Acesso em: 26 fev. 2024.

SANTOS, A. F. C.; SOUSA, C. P. de. Sujeito relacional: ensaio sobre o conflito. In: MISSIAS-MOREIRA, Ramon; COLLARES-DA-ROCHA, Julio Cesar Cruz; SERVO, Maria Lúcia Silva (org.). **Representações Sociais e seus diversos olhares**. Curitiba: CRV Editora, 2018. v. 1, p. 27-43.

SANTOS, A. F. C.; SOUSA, C. P. de; OSWALD, Serena Erendira Serrano. Education for Peace: social representations of young people in public High School about tolerance/intolerance. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 14, p. e431111436337, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/36337>. Acesso em: 26 fev. 2024.

SANTOS, A. F. C.; SOUSA, C. P. de; OSWALD, S. E. S. Tendências & desafios dos estudos em Educação para a Paz no Brasil. **Educação Unisinos** [on-line], v. 27, p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/25448>. Acesso em: 26 fev. 2024.

SANTOS, E. A. dos; GUARESCHI, P. A. Representações sociais: seu status ontológico. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 1213-1230, dez. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682019000300016&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 fev. 2024.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. **Debates e síntese do Seminário Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2007.

Capítulo 10

Design holístico sistêmico da paz: a organização da paz em tempos de policrise

Flavio Mesquita da Silva

Introdução

Nos tempos contemporâneos, a humanidade enfrenta desafios complexos e interconectados, caracterizados pelo conceito de policrise. Este ensaio propõe uma abordagem alternativa para a organização da paz a partir da perspectiva do design holístico sistêmico. A policrise, como descrito pelos teóricos da complexidade Edgar Morin e Anne Brigitte Kern no livro *Terra-Pátria* (2011), destaca a interconexão de crises múltiplas e simultâneas que amplificam e complicam os problemas globais. Segundo os autores, a policrise é mais do que a soma de suas partes, pois as interações entre as crises criam novos problemas e agravam os existentes.

Explicam que, “De maneira mais ampla, a crise da antroposfera e a crise da biosfera remetem-se uma à outra, como se remetem uma à outra as crises do passado, do presente, do futuro” (2011, p. 94). Também argumentam que o problema mais vital da atualidade não é uma única ameaça, mas a “intersolidariedade complexa dos problemas, antagonismos, crises, processo descontrolado, crise geral do planeta” (MORIN; KERN, 1999, p. 94). Esse conceito é fundamental para compreender a complexidade do mundo atual e a necessidade de abordagens integradas para encontrar soluções eficazes.

Exemplos contemporâneos de policrises incluem a crise climática, que afeta o meio ambiente e tem implicações sociais, econômicas e políticas. A superexploração dos recursos naturais resulta na degradação ambiental e no esgotamento do planeta,

exacerbando as tensões socioeconômicas e políticas. A desigualdade socioeconômica crescente cria instabilidade social e alimenta conflitos, enquanto a incerteza no mercado de trabalho, impulsionada pela automação e globalização, aumenta a ansiedade e o medo pelo futuro. Por fim, a tensão geopolítica global, exacerbada por conflitos regionais e disputas de poder, ameaça a paz e a segurança mundial.

Conforme trabalho recente de Lawrence et al., *Global poly-crisis: the causal mechanisms of crisis entanglement* (2024) (*Policrise global: os mecanismos causais do entrelaçamento das crises*), crises globais como a pandemia de COVID-19, as mudanças climáticas e a guerra da Rússia na Ucrânia têm se interligado de maneiras significativas em escopo, devastadoras em efeito, mas pouco compreendidas.

Um número crescente de estudiosos e formuladores de políticas tem descrito essa situação como uma ‘policrise’. No entanto, o termo ainda carece de uma definição clara e precisa, o que resulta em falta de consenso sobre quais questões fundamentais devem ser exploradas para encontrar respostas adequadas às demandas da policrise.

A abordagem tradicional de resolução de problemas tende a tratar as crises de forma isolada, sem considerar suas interconexões e impactos sistêmicos. Essa perspectiva fragmentada é insuficiente para lidar com a complexidade da policrise, pois ignora as relações dinâmicas entre as diferentes crises e suas consequências cumulativas.

Propomos, portanto, uma abordagem que prioriza a “compreensão da necessidade” em vez da mera “resolução do problema”. Isso implica ir além das soluções imediatas e superficiais, buscando uma compreensão profunda das necessidades subjacentes que alimentam as crises e trabalhar para atendê-las de maneira integrada e sustentável.

Essa abordagem reconhece que as crises estão interligadas e influenciam umas às outras dentro de um sistema maior, exigindo o resgate da essencialidade da vida, da harmonia com a natureza e da aceitação dos outros como “legítimos na coexistência consigo” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2008, p. 223, tradução nossa).

Este ensaio não tem a pretensão de esgotar a matéria, tanto do ponto de vista conceitual quanto fenomenológico. Ao contrário, busca explorar e oferecer uma visão aprofundada sobre a complexidade das crises interligadas que enfrentamos hoje, destacando a necessidade de uma compreensão holística e sistêmica.

Enquanto o conceito de policrise e suas implicações são discutidos, o objetivo é promover uma reflexão contínua e dinâmica, reconhecendo que o tema é vasto e em constante evolução. O ensaio se propõe a lançar luz sobre aspectos-chave e estimular um diálogo mais amplo, contribuindo para a construção de soluções inovadoras e sustentáveis diante dos desafios globais contemporâneos.

Um novo (velho) paradigma

Considerando o quadro teórico proposto por Lawrence et al. (2024), suas perguntas de pesquisa se concentram em como certos mecanismos causam o entrelaçamento de crises. Seu estudo examina como esses mecanismos “se comportam” e como essa análise pode orientar um modelo que combine vetores (fatores) e condutos (canais de conexão) das policrises globais, como economia, alimentação, meio ambiente, saúde, segurança internacional, ordem social e governança, transporte e comunicação e energia. Eles definem uma policrise global como:

o entrelaçamento causal das crises em múltiplos sistemas globais de maneiras que degradam significativamente as perspectivas da humanidade. As interações causais entre as crises cons-

tituintes são suficientemente significativas para produzir danos emergentes que são diferentes e, geralmente, maiores do que a soma dos danos que causariam separadamente. (Lawrence et al., 2024, p. 4).

Em contraste, este ensaio propõe perguntas que tocam a essencialidade do que realmente importa, individual e coletivamente, abordando a policrise a partir de uma perspectiva que enfatiza o significado criado pelas pessoas ao se conectarem e se relacionarem profundamente em torno de necessidades, valores, motivações e impulsos. Respeita a diversidade, promove a inclusão, bem como reconhece a legitimidade dos anseios e conflitos humanos como naturais.

Mesmo que à primeira vista possa parecer que os enfoques são contraditórios, na prática, eles se complementam. O primeiro enfoque dedica-se a organizar o campo teórico por meio da identificação das causas das crises e da análise de como essas crises interagem em uma escala global. Ele busca entender as inter-relações e os mecanismos causais que ligam diferentes crises, proporcionando uma base sólida para compreender a complexidade do cenário global.

Por outro lado, o segundo enfoque propõe uma abordagem holística sistêmica para lidar com as policrises, concentrando-se nas necessidades humanas e não-humanas essenciais. Ele sugere que, ao reconhecer e atender a essas necessidades fundamentais, de maneira integrada, podemos desenvolver soluções mais eficazes e sustentáveis. Em vez de se concentrar apenas nas causas e nas interações das crises, este enfoque considera a interdependência entre os sistemas sociais, econômicos e ambientais e busca criar uma resposta que promova o bem-estar e a sustentabilidade.

Essa abordagem oferece insights valiosos para a conscientização dessas necessidades e para o desenvolvimento de sistemas sustentados por redes colaborativas de apoio e estruturas resilientes, flexíveis e adaptáveis. Van Middelentorp et al. (2021, p. 211, tra-

dução nossa) afirmam que “redes colaborativas de apoio oferecem a possibilidade de trabalhar em níveis locais, regionais, nacionais e globais, ajudando a ampliar a liderança para enfrentar desafios de sustentabilidade em todos os níveis e âmbitos.”

Assim como na vida, a ciência deve avançar em diálogo constante com as diversas perspectivas que essa temática oferece. Esse processo de interação e troca de conhecimentos é fundamental para enriquecer a compreensão e fomentar soluções inovadoras, sistêmicas e abrangentes. A ciência, portanto, não deve ser vista como um esforço isolado, mas como uma prática colaborativa que se beneficia da diversidade de ideias, experiências e saberes, promovendo um progresso mais inclusivo e adaptável às complexidades do mundo atual.

Design holístico sistêmico

O design holístico sistêmico tem como objetivo abranger o entrelaçamento de sistemas observados e ajudar a discernir as relações entre as partes de cada sistema e o conjunto desses sistemas (um “todo”). Ou seja, facilitar a compreensão da conexão do sistema com os elementos que o definem e como ele “pensa”, constituindo-se na matriz conceitual e teórica (*framework*, em inglês) para o design e na base para uma ação integrada e sistêmica.

Na prática, o design holístico sistêmico pode ser introduzido para criar soluções que atendam simultaneamente a necessidades sociais, econômicas e ambientais. Em um mundo cada vez mais interconectado, os desafios que enfrentamos raramente se limitam a um único domínio. Por exemplo, a crise climática não é apenas um problema ambiental; ela também tem implicações sociais, afetando desproporcionalmente comunidades vulneráveis, e econômicas, impactando setores como a agricultura e a energia.

Ao adotar uma abordagem que considera as interdependências entre diferentes sistemas, podemos desenvolver soluções mais

robustas e sustentáveis. Isso envolve a compreensão profunda das necessidades essenciais em cada um desses domínios e a busca de sinergias entre eles. Por exemplo, iniciativas de energia renovável podem não só reduzir as emissões de carbono, mas também gerar empregos e promover a inclusão social ao fornecer acesso à energia em comunidades remotas.

No âmbito social, programas de educação e capacitação voltados ao desenvolvimento sustentável têm o potencial de preparar indivíduos para participarem ativamente na transição para uma economia verde. Esses programas podem ser elaborados de forma inclusiva, abrangendo todos os segmentos da sociedade, assegurando que ninguém seja deixado para trás e promovendo a equidade social.

Economicamente, políticas que incentivem a economia circular — onde os resíduos são minimizados e os recursos são reutilizados — podem gerar novas oportunidades de negócios e estimular a inovação. Além disso, essas políticas podem reduzir a dependência de recursos não renováveis, promovendo a resiliência econômica.

Ambientalmente, práticas agrícolas sustentáveis que preservam a biodiversidade e melhoram a saúde do solo podem aumentar a produtividade a longo prazo e garantir a segurança alimentar. Essas práticas também contribuem para a mitigação das mudanças climáticas ao sequestrar carbono no solo.

Em resumo, a aplicação de uma abordagem holística sistêmica permite que as soluções não sejam apenas eficazes em resolver problemas específicos, mas também em criar benefícios múltiplos e duradouros em várias dimensões da sustentabilidade. A colaboração entre diferentes setores e disciplinas é essencial para esse processo, assim como o desenvolvimento de políticas e práticas que incentivem a interconexão e a interdependência saudável entre sistemas sociais, econômicos e ambientais.

Dessa forma, podemos criar um futuro em que o bem-estar humano e a saúde do planeta estejam em equilíbrio, promovendo um desenvolvimento verdadeiramente sustentável. Na mesma linha, Donella Meadows e Diana Wright (2008, apud Lawrence et al., 2024, p. 3), atestam que é necessário que se compreenda que um sistema é um conjunto de elementos cujas conexões criam algum tipo de “todo” com suas próprias qualidades. Em sistemas ‘globais’, “esses três aspectos – elementos, conexões e “todo” – se estendem por praticamente toda a humanidade e/ou o planeta” (Lawrence et al., 2024, p. 3, tradução nossa).

No contexto da policrise, a abordagem holística sistêmica favorece uma mudança de paradigma ao colocar a compreensão das necessidades e a colaboração no centro da criação de respostas eficazes e duradouras. Essa abordagem integradora permite não apenas lidar com situações problemáticas, mas também fortalecer para futuros desafios, oferecendo uma perspectiva abrangente que integra as interações entre diferentes fatores e sistemas.

A hierarquia sistêmica e o consenso

Para promover a paz em tempos de policrise, é fundamental estabelecer consenso com base na “hierarquia sistêmica”. Isso implica reconhecer o papel e a importância de cada componente dentro do sistema e trabalhar para harmonizar as relações entre esses componentes. É essencial entender como cada parte contribui para o todo e como suas interações podem ser ajustadas para criar um equilíbrio sustentável. Ao alinhar os esforços e objetivos dentro dessa estrutura hierárquica, podemos fomentar uma maior coesão e eficiência na resolução dos desafios complexos e interconectados que caracterizam a policrise.

O consenso é alcançado por meio de diálogo, participação e colaboração, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas. Uma cultura de diálogo é a base para a construção de

uma cultura de paz, sugerindo que a paz representa um nível mais elevado de complexidade.

No livro *Sustainability of Indicators – Measuring the Immeasurable?* (Bell; Morse, 2008, p. 101, apud MESQUITA DA SILVA, 2017, p. 32, tradução nossa), os autores exploram a inteireza sistêmica, comparando-a à qualidade da sustentabilidade. Embora essa ideia não se traduza diretamente para o conceito de paz, decidi adotar a visão de Bell e Morse.

Além disso, minha compreensão é enriquecida pelas conversas com o Dr. Rodney Donaldson, meu professor e orientador no Mestrado em Whole Systems Design (Design Holístico Sistêmico), na Antioch University Seattle, acerca das ideias de Gregory Bateson e Humberto Maturana sobre paz e saúde.

Nesse sentido, concluo que a paz, entendida como inteireza sistêmica — um estado de equilíbrio, firmeza e serenidade — deve ser vista como princípio, meio e fim. Ela deve servir como a base a partir da qual, por meio da qual e para a qual o design holístico sistêmico é estruturado, especialmente em tempos de policrise. Este é um ponto crucial para a organização da paz e o foco da reflexão que proponho, pois

A paz emerge a partir da interação de vários sistemas, que, pela necessidade de se tornarem funcionais e integrados, formando uma unidade, faz que esse sistema, a paz, se torne uma macroorganização capaz de permear os sistemas que a constituem. (Mesquita da Silva, 2019, p. 20).

Conscientização e conexão

O processo de conscientização, conforme descrito por Paulo Freire, é fundamental para promover uma compreensão profunda das crises e das necessidades subjacentes que precisam ser atendidas. Envolve o desenvolvimento da compreensão crítica da “realidade social através da reflexão e da ação” (FREIRE, 2011,

p. 104), incluindo o reconhecimento das desigualdades e injustiças existentes e o empoderamento das pessoas para agir em busca de transformações. Esse processo é essencial para conectar indivíduos e comunidades, promovendo colaboração e solidariedade. Vale destacar que a colaboração e a solidariedade também emergem como padrões recorrentes no conjunto de fatores que compõem a policrise, mas, contraditoriamente, em oposição à vida, contribuindo para o seu colapso.

A construção de relacionamentos profundos e amorosos desempenha um papel crucial na abordagem da policrise. Em tempos de crises interconectadas, onde as dificuldades sociais, econômicas e ambientais se entrelaçam, a capacidade de formar conexões genuínas entre indivíduos e comunidades se torna um recurso indispensável. Quando as pessoas se conectam com base em necessidades, valores e motivações compartilhadas, elas criam uma base sólida para uma colaboração mais robusta e significativa.

Essas conexões promovem um ambiente de empatia, compaixão e solidariedade, aspectos essenciais para o desenvolvimento de soluções sustentáveis e justas. A empatia permite que as pessoas compreendam melhor as experiências e desafios dos outros, facilitando a criação de soluções que considerem as diversas perspectivas e necessidades. A compaixão inspira ações que buscam aliviar o sofrimento e promover o bem-estar coletivo, enquanto a solidariedade fortalece a cooperação e o apoio mútuo.

Além disso, relacionamentos saudáveis ajudam a construir confiança e resiliência, que são fundamentais em momentos de crise. A confiança facilita a comunicação aberta e honesta, essencial para a resolução de conflitos e a tomada de decisões colaborativas. A resiliência, por sua vez, permite que as comunidades se adaptem e superem desafios, mantendo-se unidas e focadas em seus objetivos comuns.

Portanto, ao investir na construção de relacionamentos baseados no amor e na compreensão, podemos enfrentar a policrise

de maneira mais eficaz. Essas conexões humanas não só ajudam a identificar e atender às necessidades emergentes, mas também criam um sentido de pertencimento e propósito que fortalece a paz e promove o desenvolvimento sustentável. Em última análise, a qualidade dos relacionamentos interpessoais e comunitários é um fator determinante para a construção de um futuro mais harmonioso e equitativo para todos.

A relevância do diálogo e do amor

O uso do World Café como uma forma dialógica de encontro e coprodução de conhecimento se alinha profundamente com a ideia de transformação social e respeito à justiça social e ecológica, oferecendo voz a muitos e atribuindo novos significados ao conceito de “paz”. Como descrito por Juanita Brown em sua tese de doutorado (BROWN, 2001, p. iii, tradução nossa), o World Café é “uma metodologia inovadora de investigação dialógica, aprendizagem colaborativa e criação de conhecimento”, que engaja as pessoas e altera suas emoções por meio da atmosfera “caseira” intrínseca ao método.

Os princípios de design do World Café (BROWN; ISAACS; WORLD CAFÉ COMMUNITY, 2005, p. 40, apud MESQUITA DA SILVA, 2019, P. 18-19, tradução nossa) foram sistematizados da seguinte forma:

- a) *defina o contexto*: esclareça o propósito e os parâmetros gerais dentro dos quais o diálogo se desdobrará;
- b) *crie um espaço hospitaleiro*: garanta um ambiente acolhedor e de segurança psicológica que nutra conforto pessoal e respeito mútuo;
- c) *explore as questões que importam*: concentre a atenção coletiva em questões poderosas que atraiam o engajamento colaborativo;

d) *incentive a contribuição de todos*: anime a relação entre o “eu” e o “nós, convidando à participação plena e à doação mútua;

e) *faça a polinização cruzada e conecte diversas perspectivas*: use as dinâmicas de emergência dos sistemas vivos, aumentando intencionalmente a diversidade e a densidade das conexões entre as perspectivas, mantendo um foco comum nas questões centrais;

f) *ouça, em conjunto, padrões, insights e questões mais profundas*: foque na atenção compartilhada de maneira que alimentem a coerência do pensamento sem perder de vista as contribuições individuais;

g) *colha e compartilhe descobertas coletivas*: torne o conhecimento coletivo e o *insight* visíveis e praticáveis.

Ao trazer seu raciocínio e emoção alterados (MATURANA; VERDEN ZÖLLER, 2008) para a conversa, os participantes não apenas refletem sobre a ação e na ação (SCHÖN, 1983), mas também em interação (THOMPSON; STEIER; OSTRENKO, 2014, p. 4). Esse processo de reflexão, que inclui a interação, permite uma compreensão mais profunda e colaborativa das questões abordadas. Ao refletir em interação, os participantes se engajam de maneira mais significativa, compartilhando perspectivas diversas e cocriando soluções que são mais inclusivas e abrangentes. Através deste diálogo contínuo e colaborativo, emergem novas ideias e entendimentos, que podem conduzir a mudanças práticas e transformadoras na forma como as crises e necessidades são abordadas. Portanto, o processo de reflexão em interação é essencial para fomentar a colaboração, a inovação e a criação de soluções sustentáveis e efetivas.

Em suma, os resultados contidos em estudos e experiências demonstram que a construção de uma cultura de paz requer o desenvolvimento de uma cultura de diálogo, o que, em última análise, significa que as redes sustentáveis de paz resultam de processos de conversação sustentáveis.

Paulo Freire (2011, p. 89) observa que “o diálogo é um encontro entre mulheres e homens que nomeiam o mundo, não uma situação em que alguém o faz em nome dos outros. É um ato de criação.” Ele também afirma que “o amor não é apenas o fundamento do diálogo, mas o próprio diálogo.” Assim, podemos entender que onde há uma aproximação genuína entre indivíduos, há tolerância; onde há tolerância, há amor; e onde há amor, existe compromisso e responsabilidade social. Traduzindo:

“... o amor é a cura à medida que abre a nossa inteligência à reflexão e nos dá a possibilidade de escolher e, ao escolhermos na consciência da nossa condição humana, o amor torna-se a nossa referência básica, porque a biologia do amor continua a ser o nosso fundamento maior e fonte de recuperação de qualquer angústia através da nossa realização como seres humanos”. (MATURANA, H.; VERDEN-ZOLLER, G., 1996, p.8, tradução nossa).

Portanto, concluo que uma aproximação intencional e incondicional revela a presença de amor; um compromisso consciente com uma causa reflete responsabilidade; e onde há responsabilidade, encontramos liberdade e comunhão. Parafraseando Paulo Freire, trata-se de um exercício de amor e humildade, bem como um ato de fé na humanidade, que sustentam a construção de uma convivência harmoniosa e pacífica (PRADO; TESCAROLO, 2007).

Nesse sentido, o diálogo é fundamental para a formação de uma verdadeira comunidade. O físico e teórico de sistemas Fritjof Capra (1996, p. 298, tradução nossa) corrobora: “O sucesso de toda a comunidade depende do sucesso de seus integrantes, enquanto o sucesso de cada membro depende do sucesso da comunidade como um todo.”

Além disso, é crucial considerar a perspectiva de Maturana (2002, p. 184-185), que destaca que “o amor é a fonte da socialização, não seu resultado.” Posso afirmar que “o amor é um an-

seio natural que permite a convivência, desde que as condições favoreçam a manutenção das interações que reconhecem, valorizam e sustentam uns aos outros” (MESQUITA DA SILVA, 2022, p. 47). Nas relações interpessoais, Maturana afirma em sua obra que “o amor é a condição dinâmica de aceitação e coexistência com o outro (ou outros)”. Isso leva à crença de que a tolerância, entendida como expressão desse amor, facilita o diálogo sobre assuntos importantes e a confiança na própria capacidade de encontrar respostas.

Conclusão

Em tempos de policrise, a organização da paz requer uma abordagem inovadora e integrada. O design holístico sistêmico oferece uma perspectiva que reconhece a complexidade das crises interconectadas e promove soluções, que atendam às necessidades de todos de maneira sustentável. Ao adotar essa abordagem, podemos promover a conscientização, a conexão e a colaboração, criando um futuro mais pacífico, amoroso e equilibrado. Deixo a seguinte reflexão, fruto de uma utopia sadia, esperançosa e entusiasmada:

O desejo de se construir uma solução definitiva para a sustentabilidade global carrega uma contradição em si, já que é improvável que a mudança, como um componente constante da vida, proporcione um cenário de resultados muito previsíveis e tampouco permanentes nos assuntos humanos. Os sistemas vivos são abertos e auto-organizados; portanto, essa condição natural convida todos os sistemas – inclusive o sistema humano – à adaptação às interações contínuas com o meio ambiente. Então, diante desse cenário mutável, como as pessoas poderiam criar uma base sobre a qual, independentemente de sua falta de controle absoluto dos resultados dessas interações, o aprendizado transformador e a cocriação de suas realidades poderiam acontecer? Qual processo ou processos poderiam fazer da paz um caminho para a sustentabilidade global? Como seria um modelo que promove oportunidades igualitárias de participação na cons-

trução da paz? Em suma, que princípios, direção e metodologias ajudariam a organizar e apoiar esse exame nos níveis pessoal e organizacional? (Mesquita da Silva, 2019, p. 19).

Talvez nossas perguntas e questionamentos possam nos guiar para as respostas necessárias para estruturar o mundo em torno da paz. Identificar e abordar essas necessidades fundamentais permite a criação de soluções mais eficazes e duradouras, pois trata da raiz dos problemas em vez de apenas lidar com os sintomas.

Este ensaio sugere que, ao entender profundamente tais necessidades e colaborar para atendê-las, podemos não apenas estabelecer a paz, mas também construir um mundo onde todos possam viver com dignidade e sustentabilidade.

Referências

BELL, S.; MORSE, S. **Sustainability indicators**: measuring the immeasurable? London, England: EarthScan, 2008.

BROWN, J. **The World Café**: living knowledge through conversations that matter. 2001. 362 f. Tese. The (Doctor of philosophy) – Fielding Institute, 2001. Disponível em: http://api.ning.com/files/FBfnXT09RIH44QBWMYmu-J59ufAMfW9Ct-Mm8Ek*F-s8wIqEBaOPGIhx5Zx1tS7lui4l3xf9T7*W5EtbSdu0oQFXFbOLUhIz-Jv/JBDissertation.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024.

CAPRA, F. (1996). **The web of life**: A new scientific understanding of living systems. New York, NY: Doubleday.

FREIRE, P. **Pedagogy of the Oppressed**: 30th Anniversary Edition. Great Britain, UK: Continuum International Publishing Group, 2011.

LAWRENCE, M.; HOMER-DIXON, T.; JANZWOOD, S.; ROCKSTÖM, J.; RENN, O.; DONGES, J. F. Global polycrisis: the causal mechanisms of crisis entanglement. **Global Sustainability**, v. 7, e6, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/sus.2024.1>. Acesso em: 4 ago. 2024.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZOLLER, G. *Biology of Love*, Opp, G.: Peterander, F. (eds.): **Focus Heilpädagogik**, Ernst Reinhardt, Munique/Basileia. 1996.

MATURANA, Humberto R. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte, Brazil: Editora UFMG. 2002.

MATURANA, Humberto R.; VERDEN-ZOLLER, G. **The origin of human-ness in the biology of love**. Charlottesville, VA: Imprint Academic, 2008.

MEADOWS, Donella H.; WRIGHT, Diana. **Thinking in systems: A primer**. White River Junction: Chelsea Green Publishing, 2008.

MESQUITA DA SILVA, F. (2017). **Generation of peace dialogues**: How the World Café approach to community understanding led to cultures of peace [Ph.D., Fielding Graduate University]. <http://search.proquest.com/docview/1936354743/abstract/EC409A5C8D7A425DPQ/1>

MESQUITA DA SILVA, F. **Diálogos da Geração da Paz**: Como a Abordagem do World Café Promoveu Conscientização de Comunidades e as Conduziu a Culturas de Paz. Resumo de Tese de Doutorado. **Revista Gestão em Análise**. Unichristus, Fortaleza. 2019.

MESQUITA DA SILVA, F. Designing for Emergence: Creating Living Networks of Conversation Grounded in Love. *In*: STEIER, F; BUNNELL, P. (Eds.). **Humberto Maturana: Reflections on Bringing Forth Worlds**. Cybernetics & Human Knowing, a Journal of Second-Order Cybernetics, Autopoiesis & Cyber-Semiotics. Vol. 29 (1-2). Imprint Academic, U.K. 2022.

MORIN, Edgar; KERN, Anne Brigitte. Terra-Pátria. 8. ed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

PRADO, J. C.; TESCAROLO, R. **A pedagogia encharcada de amor de Paulo Freire**

na prática docente. 2007. Disponível em: http://basarab-nicolescu.fr/Docs_Noticie/TJESNo_1_12_2010.pdf. Acesso em: 25 jul. 2024.

THOMPSON, W. T.; STEIER, F.; OSTRENKO, W. Designing communication process for the design of an idea zone at a science center. **Journal of Applied Communication Research**, v. 42, n. 2, p. 208-226, 2014.

van MIDDENTORP, S.; HABIB, L.; HARTKAMP, A; MESQUITA DA SILVA, F.; STEIER, F. Collaborative Support Networks for Sustainability Leadership. *In*: APPELBAUM, R; STEIER, F; STILLMAN, P; WILLIS, D. (Eds.), **Leadership in Sustainability: Perspectives on Research, Policy, and Practice**. Santa Barbara, CA: Fielding University Press, 2021.

Capítulo 11

Eventos climáticos extremos: dignidade humana e cultura de paz

Lúcio Jorge Hammes

Introdução

O estado do Rio Grande do Sul (RS) está passando por uma calamidade provocada por volumes extremos, levando a inundações e deslizamentos, tendo como consequência a morte de pessoas, animais, destruição de casas, pontes e estradas. A economia, a convivência humana e a educação foram fortemente atingidas e estão provocando a elaboração de novos paradigmas em relação ao meio ambiente, à educação e a própria civilização.

O novo contexto apresenta questões para buscar compreender a situação com estudos sobre meio ambiente, aquecimento global e a ética do cuidado. A partir da situação, necessita-se olhar para as ações promovidas por instituições educativas, dando voz aos atingidos diretamente pelas mudanças climáticas e às pessoas que atuam diretamente neste contexto, especialmente os educandos e educadores.

Este texto busca colocar em diálogo a situação concreta vivida pelo povo do Rio Grande do Sul com a cultura de paz. Dessa forma propõe aprofundar a categoria da cultura de paz como horizonte civilizatório, definindo conceitos e ações que derivam desta perspectiva de cultura. A própria categoria é relacionada com as consequências do aquecimento global com os extremos de clima, destacando as inundações e os rastros que deixa para as pessoas. Além disso busca-se ampliar o escopo dos Direitos humanos, a partir das novas situações que o aquecimento global pode provocar nesta casa comum.

Autores como Guimarães (2003), Freire (1986) e Cabezudo (2013) defendem a necessidade de definir bem a paz que se deseja construir, pois há perspectivas diferentes. De modo semelhante como a violência sobre a qual há um enfoque intimista, que busca evitar a guerra e os conflitos, buscando a harmonia, assim como há o enfoque conflitivo, que procura aprender a entrar nos conflitos e resolvê-los de forma positiva e sem usar a violência.

O estudo traz para o debate assuntos relacionados à convivências humana num ambiente que sofre as consequências dos descuidos ambientais e sociais. Busca compreender a situação das famílias a partir de autores que aprofundam a temática da cultura de paz, central para o desenvolvimento cidadão.

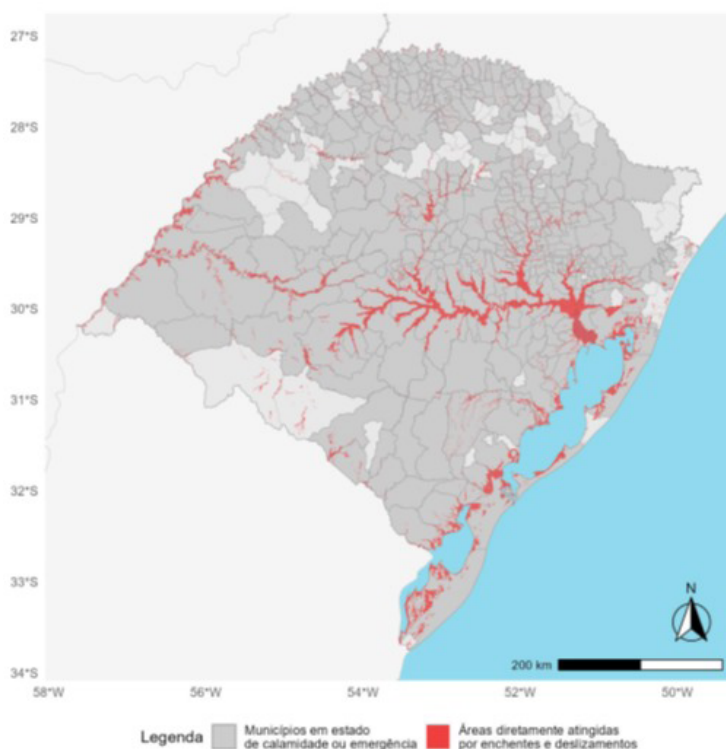
Inundações no RS e os eventos climáticos extremos

As chuvas que provocaram o maior desastre climático do Rio Grande do Sul (RS) afetaram a comunidade gaúcha e praticamente todas as pessoas deste Estado têm familiares ou amigos que perderam pessoas próximas, animais, plantações, casa, documentos ou outros bens materiais ou afetivos. A Defesa civil informa que 479 municípios afetados, atingindo 2.398.255 pessoas, já tendo 182 óbitos confirmados, 806 feridos e ainda há 29 desaparecidos. Estas perdas levam a um luto prolongado ou ao sentimento de perda que se estende por longos períodos e desafiam novos estudos para garantir a dignidade.

A intensidade das chuvas se aprofundou no final de abril e se manteve até meados de maio, provocando deslizamentos e a sobrecarga das bacias dos rios Forqueta, Taquari, Caí, Pardo, Jacuí, Sinos e Gravataí, fazendo-os saírem do leito e arrastarem pontes, casas, pessoas, animais e plantas. Estas águas fizeram com o que o lago Guaíba e a Lagoa dos Patos inundassem a região metropolitana de Porto Alegre e os municípios de Rio Grande, Pelotas e proximidades.

As chuvas intensas provocaram efeitos devastadores em grande parte do Estado do RS, ampliando declarações de calamidade ou emergência da maioria dos municípios deste Estado, destacados na Portaria N° 1.802 (Brasil, 2024). Esta situação pode ser visualizada no mapa do RS, indicando a abrangência do desastre nos municípios. Somente a área branca mostra os municípios que não entraram em estado de calamidade ou emergência.

FIGURA 1 - Mancha de impacto das inundações de água e lama e dos deslizamentos de terra e municípios declarados em estado de calamidade ou emergência. Rio Grande do Sul, 2024.



Fonte: IPEA, 2024.

Destaca-se ainda que esta catástrofe atinge as pessoas de formas diferentes. De modo geral, as pessoas mais vulneráveis foram também as mais atingidas com a perda de vidas, de casas, de

emprego. Os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2024), no RS, o evento climático atingiu mais fortemente as pessoas mais vulneráveis.

Uma estimativa da população total e da população em situação de vulnerabilidade socioeconômica que tiveram seus locais de residência atingidos diretamente pelas enchentes, deslizamentos de terra ou de lama nos 418 municípios declarados em estado de calamidade ou emergência. A mancha de impacto de enchentes, deslizamentos de terra e lama atingiu uma área de aproximadamente 16.126 km², alcançando 484 municípios do Rio Grande do Sul. Em todos os 418 municípios em estado de calamidade ou de emergência, estima-se que pelo menos 876,2 mil pessoas em 420,1 mil domicílios (8,8% da população e 8,8% dos domicílios nesses municípios) tenham sido diretamente atingidos. Estima-se que ao menos 9,7% da população (310,4 mil pessoas) e 9,7% das famílias (138,8 mil famílias) que se encontravam em situação de vulnerabilidade socioeconômica antes das enchentes foram atingidas (p. 3).

Esta situação também é descrita por uma das estudantes que entrevistamos para analisar os efeitos das cheias. A resposta da estudante indica que os efeitos climáticos atingem as pessoas de forma distinta:

No dia 04 a água veio subindo rápido e as previsões eram de emendar as águas do Rio Pardo com o Jacuí. Então veio o exército e foi horrível, horrível, horrível. Foi traumático! Veio o Caminhão do exército e recolheram todos. A defesa civil permitiu que retirassem alguns móveis como a cama e colchões e sofá. Já tinha tirado o micro-ondas. Deixei estas coisas na casa dos pais e do meu tio. Tenho 3 gatos e 2 cachorros. Foi muito complicado. Ficava nervoso porque não sabia se a água iria inundar a casa ou não. Se não sai e água chega! Será que é possível ficar! Por isso, fomos na casa do tio. Mas, ficamos sem água e sem luz. E, em Santa Cruz os efeitos das águas foi menor. Só não teve aula na quinta e sexta. Segunda já voltava, pois a cidade não foi afetada. O ruim era que, por mais que se quisesse, não dava para ir na aula, pois aqui em casa não tinha luz, nem água e

não seria possível tomar banho. Por isso, não tinha como ir até aula. Foram muitos dias sem água.

Este fenômeno de chuva intensa, forte e prolongada pode ser considerado “evento climático extremo”. Ainda que seja normal chover nesta região, este fenômeno meteorológico foi anormal, com amplitude muito além da média. Conforme dados da ciência, por causa do aquecimento global provocado pela emissão de gases do efeito estufa lançados na atmosfera, estes eventos se tornam mais intensos e mais frequentes. Além de chuvas fortes e com períodos prolongados, poderemos ter tempos de muita seca, grandes ondas de calor além das médias, ciclones e temporais com granizos.

Os alertas de eventos extremos vêm sendo emitidos com mais frequência e intensidade nos últimos anos, especialmente com o acompanhamento do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC, 2024), organizado pelas Nações Unidas para avaliar a ciência relacionada às mudanças climáticas. Neste sentido já em 2022 o Relatório do Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas (IPCC) indicava que as emissões nocivas de carbono de 2010-2019 foram as mais altas na história da humanidade. Por isso, o secretário-geral da ONU, António Guterres destaca que estamos a caminho do desastre, que pode tornar o planeta inabitável, afirmando: “Isso não é ficção ou exagero. É o que a ciência nos diz que resultará de nossas atuais políticas energéticas. Estamos no caminho para o aquecimento global de mais que o dobro do limite de 1,5 grau Celsius que foi acordado em Paris em 2015” (ONU, 2024).

O Secretário Geral das Nações alerta para a urgência de ações contra o aquecimento global para evitar que grandes cidades fiquem debaixo das águas, destacando que viveremos “ondas de calor sem precedentes, tempestades aterrorizantes, escassez generalizada de água e a extinção de um milhão de espécies de plantas e animais” (ONU, 2024).

Este cenário, provocado pelo aquecimento global é estudado e apresentado pela academia há bastante tempo, emitindo alertas para a elaboração de políticas públicas que possam ajudar a mitigar o aquecimento e preparar as pessoas para conviver com estes extremos climáticos. A ciência afirma que estes eventos estão relacionados com as mudanças climáticas, alertando para manter e plantar árvores; evitar poluição das águas, do solo e do ar; cuidar da geografia das cidades; evitar a ocupações de áreas alagáveis; nova arquitetura das casas, tornando-as mais seguras e sustentáveis. No entanto, os governos das nações, preferem focar em políticas com resultados imediatos, não cuidando do aquecimento ou até da preparação das pessoas para se precaver das consequências destes eventos climáticos extremos.

Por causa do evento climático extremo no RS, os governos foram desafiados a revisar formas de ocupação das margens dos rios e das estruturas de proteção das cidades. Neste sentido o Presidente da República sancionou a Lei nº 12.114 que estabelece diretrizes para a elaboração de planos de adaptação à mudança do clima. Em seu Art 1º afirma: “com o objetivo de implementar medidas para reduzir a vulnerabilidade e a exposição a riscos dos sistemas ambiental, social, econômico e de infraestrutura diante dos efeitos adversos atuais e esperados da mudança do clima” (Brasil, 2024).

O novo contexto indica para importância de elaborar uma legislação que garanta a qualidade de vida das pessoas, diante das mudanças climáticas. O Estado tem o dever de cuidar das pessoas e de propiciar condições para uma vida digna. Neste sentido, o Tribunal Europeu de Direitos Humanos emitiu uma decisão sobre um processo aberto por mais de 2.000 idosos suíços contra o governo suíço que teria violado os direitos humanos, protegidos pela Convenção Europeia dos Direitos do Homem, deixando de implementar legislação e medidas suficientes para combater as alterações climáticas. Segundo este tribunal:

A Suíça não cumpriu a sua meta de redução das emissões de carbono e possui a obrigação legal de adotar medidas concretas para resolver esse problema de má gestão climática. Aliás, as nações não podem conferir proteção insuficiente aos direitos humanos e aos direitos fundamentais dos seus cidadãos garantidos pelos diplomas internacionais e pelas constituições assim como não é facultado aos países a promoção de retrocessos nestes direitos fraternais (Wedy; Iglecias, 2024).

Este tribunal interpreta que artigo 8 da Convenção Europeia dos Direitos do Homem consagra o direito a uma proteção eficaz por parte das autoridades contra os graves efeitos adversos da mudança climática para a vida, a saúde, o bem-estar e a qualidade de vida. Conforme Wedy e Iglecias (2024), esta decisão pode encorajar outros grupos a ajuizar ações para compelir nações ao cumprimento de suas metas de emissões, com reflexos estratégicos para a litigância climática em níveis nacional e internacional.

Esta decisão, ajuizado em um tribunal internacional declarou o dever de um governo ao cumprimento das metas climáticas com base no arcabouço jurídico de tutela dos direitos humanos. “Na decisão consta, inclusive, em uma interessante e inovadora analogia, que a crise climática atual é também uma crise de direitos humanos” (Wedy; Iglecias, 2024).

Nesta perspectiva é possível direitos humanos e a cultura da paz possam ser colocados como novo horizonte civilizatório, com um Estado que é responsável e cuida dos cidadãos.

Cultura de paz como horizonte civilizatório

As inundações que aconteceram no RS durante os meses de maio e junho de 2024 indicam para a necessidade da ampliação da compreensão de paz para além de ausência de guerra ou de violência direta, mas como a construção de uma cultura de paz que envolve a solidariedade e o cuidado com o meio ambiente. O novo

contexto está trazendo para os estudos de paz novas questões, resultantes das mudanças climáticas com o aquecimento global.

Os grupos de estudos de paz buscam entender as causas que levem à violência e propõem alternativas para a convivência pacífica. Buscam conhecer as causas que levem aos conflitos e os passos necessários para a sua superação. Neste sentido, as consequências do aquecimento global podem levar a duras experiências de violência tais como a incerteza em relação à moradia, ao trabalho e manutenção da família, além de se constituir em causas de guerras e de lutas migratórias.

A construção desta cultura tem por base os ideais de solidariedade e de paz já indicados por lideranças religiosas, sindicais ou políticas. São apresentados como horizonte de possibilidades de paz por grupos de estudos de paz que buscam entender as causas que levem à violência e os caminhos da sua superação na perspectiva de uma nova cultura.

Dessa forma busca-se estabelecer bases para a convivência e o respeito mútuo, estabelecidos como direito na literatura, projetos e instituições. Desenvolvem justificativas racionais para a paz, tais como fez Immanuel Kant em 1795 ao publicar “À paz perpétua”, propondo que os Estados construam uma ordem jurídica que os conduza à paz, pois “a razão condena a guerra como procedimento de direito e torna, ao contrário, o estado de paz um dever imediato” (Kant, 1989, p. 40).

Conforme Guimarães (2003), os símbolos da paz que estão em relação com o atual modelo civilizatório indicam um nexo entre a simbólica da paz e os modelos civilizatórios, destacando que “a paz é a expressão da autoconsciência da civilização” (p. 194). Este autor tem presente a Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz (ONU, 1998) que afirma em seu Artigo 1º delimita sua compreensão de Cultura de Paz como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados:

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

A construção desta cultura continua como horizonte (sempre continuará?) ainda que haja na perspectiva da paz quase um consenso, defendida por políticos, religiosos, instituições internacionais, nacionais etc. Entre os educadores emerge a perspectiva de que não haverá paz sem uma educação para a paz. Tal perspectiva vai ao encontro de princípios já conhecidos como “a paz é o caminho”.

No desenvolvimento desta cultura de paz, torna-se necessário discutir os limites à cultura de violência e as alternativas para a paz, exercitando a resolução não-violenta de conflitos para “compreender que não há outra saída para a questão da violência e da

paz, senão, sempre de novo, negociar e obter consensos” (Guimarães, 2006, p. 363). Conforme, Cabezero (2010), “Muchas veces se piensa en la paz como la ausencia de un conflicto bélico; sin embargo, la paz debe ser inculcada en la educación de los niños, niñas y jóvenes, pensando en un contexto de justicia y armonía social en el cual puedan desarrollarse de manera integral” (Cabezero, 2010, p. 28). Paulo Freire, ao receber o Prêmio de Educação para a paz, da UNESCO, em 1986, afirma sua perspectiva:

A paz se cria, se constrói, na e pela superação das realidades sociais perversas. A paz se cria, se constrói, na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças, o torna opaco e tenta miopisar suas vítimas (Freire, Apud Gadotti, 1986).

Esta perspectiva civilizatória tem sua base na tradição filosófica com Hugo Grotius (1583-1645) na obra sobre o direito da guerra e da paz (*De jure belli ac pacis*), publicada em 1625, que defende o direito comum a todos os povos, válido para a guerra e na guerra, de forma que ela só possa ser desenvolvida de acordo com normas explícitas.

A contribuição de Grotius, ao mesmo tempo em que contribui para o fim da doutrina da guerra justa, radica em abrir um caminho para a doutrina da mediação e da arbitragem nas questões de guerra e paz, introduzindo o elemento do debate e da discussão em relação a estas questões, para além da aceitação tácita (Guimarães, 2003, p. 137).

A paz é defendida na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) que já no preâmbulo, afirma: “Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo”. Na mesma Declaração, a ONU, apresenta os objetivos da educação que deve contribuir para a manutenção da paz:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

Com a aprovação desta Declaração, o direito à paz entra definitivamente na agenda da ONU. Assim, em 2016 aprova a Declaração sobre o Direito à Paz (ONU, 2016), recordando um conjunto de declarações/resoluções sobre a temática da paz. Esta Declaração afirma no Artigo 1º. “Toda pessoa tem o direito de desfrutar da paz de tal maneira que se promete e protege todos os direitos humanos e se alcança plenamente o desenvolvimento”. Este direito deve ser garantido pelo Estado: “Os Estados devem respeitar, aplicar e promover a igualdade e a não discriminação, a justiça, o estado de direito e garantir a libertação do temor e da miséria para consolidar a paz dentro das sociedades e entre elas” (Art 2º).

Em 2019 a Assembleia Geral das Nações Unidas aprova a Promoção do direito à paz (ONU, 2019), recordando que toda pessoa tem direito a desfrutar à paz e que os Estados devem respeitar, aplicar e promover a igualdade e a não discriminação. São direitos conquistados e afirmados na Declaração sobre o Direito à Paz (ONU, 2016).

A paz encontra seu fundamento na Declaração Universal dos Direitos Humanos () e constituiu-se um marco na história da humanidade. É resultado de consensos que a humanidade conseguiu estabelecer e no conjunto de seus artigos apresenta um roteiro para a elaboração de propostas para evitar conflitos ou para a sua resolução não violenta projetando uma sociedade justa e pacífica.

Considerações finais

A calamidade submetida à população do RS vai requerer um longo período para a sua recuperação. Foram perdas de familiares, de animais, imóveis ou outros bens materiais ou culturais. Mas, ela pode possibilitar lições como:

- a. Cuidar mais de nós e dos outros, valorizando solidariedade e a convivência humana e social.
- b. Cuidar dos rios, das águas e do solo, tendo o meio ambiente como o lugar da nossa moradia, evitando a sua destruição com a emissão de gases que levem ao aquecimento global;
- c. Lutar para que todos possam viver dignamente com a elaboração de leis que obriguem os governos a cuidar do meio ambiente e das pessoas.
- d. Unir-se em comunidades e em redes de colaboração para acompanhar os processos de governamentais para que todos respeitem a legislação em vigor. Além disso, pode-se caminhar para que haja respeito aos

As chuvas intensas, com devastações catastróficas são a consequência das devastações do meio ambiente e da ocupação dos espaços dos leitos dos rios e lagos. A ciência vem alertando para a necessidade de cuidar do ambiente para mitigar as consequências do aquecimento global.

Nesta perspectiva o emitido pelo Tribunal Europeu de Direitos Humanos emitindo decisão contra o governo suíço por violação dos direitos humanos por não implementar legislação e medidas suficientes para combater as alterações climáticas abre um novo horizonte de esperanças e um compromisso para o desenvolvimento da cultura de paz. Busca-se unir o cuidado do meio ambiente exigindo responsabilidade dos governos pelos tratados ou convenções assumidos como Estado.

A dor das famílias que perderam tanto para as chuvas clama por ações concretas de todos nós, especialmente dos governos municipal, estadual e federal. O desafio é cuidar do meio ambiente, mantendo um Estado que possa orientar e subsidiar a construção de casas, organizar as cidades e a convivência dos cidadãos, construir pontes, praças e parques para o bem de todos, propiciando vida digna para todas as pessoas.

As lições dos eventos climático extremos podem ensinar que podem implicar o modo de viver, de construir casas, de produzir riquezas e os próprios sistemas de ensino. Vai ficando mais claro que fabricar carros, por exemplo, requer matéria prima, energia e mão de obra, resultando em mais lixo, exploração de mão de obra e o enriquecimento de alguns às custas do empobrecimento da grande maioria. Esta cadeia de produção poderia ser aplicada à produção de cervejas, de carnes, de computadores. Talvez os eventos ajudem a criar uma nova percepção sobre o cuidado necessário do meio ambiente e as novas adaptações que ele requer.

A participação cidadã requer a participação nos debates e na construção de alternativas para vivermos juntos. Na Casa Comum não é possível a produção e o consumo de modo ilimitado e irresponsável, pois pode levar a mais destruição como se tem constado nas enchentes do RS.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 14.904**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14904.htm. Acesso em ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Integração e do Desenvolvimento Regional/Secretaria Nacional de Proteção e Defesa Civil. **Portaria Nº 1.802**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1.802-de-31-de-maio-de-2024-562760402>. Acesso em jul. 2024.

CABEZUDO, Alícia. Acerca de una educación para la paz, los derechos humanos y el desarme: desafío pedagógico de nuestro tiempo *Educação*, vol. 36, núm. 1, Jenero-abril, 2013, pp. 44-49. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84825694007>.

GADOTTI, M. et al. **Paulo Freire**: um biobibliografia. São Paulo. Cortez, Instituto Paulo Freire, Brasília: UNESCO, 1996.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. **Educação**. Porto Alegre, ano XXIX, n. 2 (59), p. 329 – 368, Maio/Ago. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/447>. Acesso em mai. 2024.

GUIMARÃES, Marcelo. **Educação para a paz na crise da metafísica: sentidos, tensões, dilemas**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

IPEA. **Uma estimativa da população atingida pelas enchentes do Rio Grande do Sul em 2024**. Nota Técnica. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/14337>. Aceso em jul. 2024.

KANT, Immanuel. **À paz perpétua**. Porto Alegre: L&PM, 1989.

ONU. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. Resolução nº 53/25**. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>. Acesso em jul. 2024.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em ago. 2024.

ONU. **Declaración sobre el Derecho a la Paz** (Resolución aprobada por la Asamblea General el 19 de diciembre de 2016). Disponível em: <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=589c723c4>. Acesso em ago. 2024.

ONU. **IPCC – The Intergovernmental Panel on Climate Change**. Disponível em: <https://www.ipcc.ch>. Acesso em jul. 2024.

ONU. **Promoción del derecho a la paz** (aprobada por la Asamblea General de 24 de junio a 12 de julio de 2019). Disponível em: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/LTD/G19/204/36/PDF/G1920436.pdf?OpenElement>. Acesso em Ago. 2024.

ONU. **Relatório climático da ONU**: estamos a caminho do desastre, alerta Guterres. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/176755-relat%C3%B3rio-clim%C3%A1tico-da-onu-estamos-caminho-do-desastre-alerta-guterres>. Acesso: jul. 2024.

WEDY, Gabriel; IGLECIAS Patrícia. Litigância climática: Suíça e a violação dos direitos humanos. **Consultor jurídico**. 27 de abril de 2024. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2024-abr-27/litigancia-climatica-suica-e-a-violacao-dos-direitos-humanos>. Acesso em ago. 2024.

Capítulo 12

① ecofeminismo decolonial: perspectiva para uma educação decolonizada e para a construção da paz

Cintia Daiane da Silva

Introdução

Este estudo apresenta considerações acerca do ecofeminismo decolonial e de como essa vertente/movimento feminista se abordado no espaço escolar através de uma educação decolonizada, pode contribuir para a transformação de estruturas de poder e violências em cenários de paz, fundamentada por relações positivas com a natureza e com as mulheres. O estudo objetiva propor reflexões acerca da abordagem do ecofeminismo decolonial como possibilidade para que haja uma maior compreensão sobre as relações entre a exploração ambiental e as opressões e explorações sofridas pelas mulheres a partir de uma ótica decolonial.

O ecofeminismo decolonial surge como um movimento que inter-relaciona a luta pela justiça ambiental com a luta contra todas as formas de opressão, especialmente aquelas que afetam as mulheres e comunidades marginalizadas. Este movimento propõe uma crítica às estruturas coloniais e patriarcais que perpetuam desigualdades sociais e ambientais defendendo uma abordagem interseccional que reconhece a interconexão entre exploração da natureza e exploração das mulheres (Manesch, 2023).

Essa vertente do ecofeminismo enfatiza que a destruição ambiental muitas vezes é acompanhada pela violência direta, cultural e estrutural contra mulheres e suas comunidades. Mulheres frequentemente são as mais impactadas por desastres ambientais e deslocamentos forçados, sofrendo violências que são exacerbadas

por políticas econômicas e ambientais injustas (Maneschy, 2023). Portanto, o combate a violência de gênero não envolve apenas a proteção dos direitos das mulheres, mas também desafia sistemas que as colocam em situações de violências e de vulnerabilidade (Maneschy, 2023).

A construção de uma cultura de paz a partir de uma perspectiva complexa e multidimensional e do ecofeminismo decolonial requer a promoção de relações de solidariedade, de acesso aos direitos humanos, de acesso a democracia, de acesso ao desenvolvimento e a justiça socioambiental (Jares, 2002; Salles Filho, 2019; Maneschy, 2023). Isso requer uma transformação profunda das estruturas sociais e econômicas que perpetuam a exploração da natureza e das mulheres.

Para o desenvolvimento do presente estudo exploratório, a técnica metodológica adotada foi a pesquisa bibliográfica, em que foram utilizados estudos de diversos autores, artigos e livros acerca das temáticas, com o objetivo de construir um trabalho bem fundamentado.

Partindo de tais premissas, o presente estudo propicia que sejam tecidas articulações entre a historicidade, o conceito e os pressupostos do ecofeminismo decolonial como uma “lente” capaz de possibilitar a compreensão das inter-relações existentes entre as violências sofridas pelas mulheres e pela natureza e a construção da paz e de uma cultura de paz.

Tais reflexões corroboram para que fatos, sobreposições de opressões e desigualdades sejam compreendidas a fim de que lutas pelos direitos da mulher e da natureza sejam travadas e para que estratégias de ações e novos modelos de relações socioambientais sejam desenvolvidas, promovendo a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e sustentável, pressupostos necessários para construir uma cultura de paz.

Nesse sentido, ao se reconhecer a interdependência entre os seres humanos e o meio ambiente e ao valorizar o conheci-

mento e práticas tradicionais de mulheres e de comunidades marginalizadas, o ecofeminismo decolonial é um dos caminhos alternativos para a construção de uma coexistência pacífica e sustentável e para a prevenção de violências contra a mulher, propiciando que todos os seres possam se desenvolver em harmonia entre si e com a natureza.

O ecofeminismo e o ecofeminismo decolonial

De acordo com Fernandes (2020) caminhar para a transformação do mundo não é algo nada fácil. Transformar cenários de violências em cenários de paz é complexo e exige profundas mudanças na base das relações humanas, sociais e ambientais. A fim de que se compreenda a realidade e as transformações necessárias, é imprescindível que uma observação com análise crítica, holística e interseccional seja empreendida, sendo “acompanhada do ato de questionar, da crítica, do diálogo, do experimento e da reflexão contínua” (Fernandes, 2020, p. 15).

Assim, propostas feministas, decoloniais e ambientais oferecem um pensamento crítico para compreender a historicidade e os processos de formação das sociedades latino-americanas e possíveis alternativas no que tange a compreensão das relações hierarquizadas resultantes da modernidade, do colonialismo, do patriarcado e do capitalismo em prol da construção da paz e de uma cultura de paz.

O ecofeminismo pode ser compreendido como uma vertente do feminismo que propõe “uma interconexão entre a dominação da natureza e a dominação das mulheres” (Siliprandi, 2000, p. 61) e as lutas contra as opressões vivenciadas pelas mulheres (principalmente as vulnerabilizadas) e os danos ambientais causados pelo ser humano.

O termo ecofeminismo foi proposto pela feminista francesa Françoise d'Eaubonne que apresenta uma conexão entre a

proteção da natureza e dos direitos das mulheres, destacando o potencial das mulheres na promoção de uma revolução ecológica (Maneschy, 2023; Rosendo, 2023). O pensamento ecofeminista emerge na década de 1970, a partir do feminismo europeu, revelando o reconhecimento de que existem relações estreitas entre a exploração ambiental e a dominação da mulher e que merecem ser trazidas à tona em busca de justiça e igualdade, ainda que em um contexto muito distante do colonial (Siliprandi, 2000; Maneschy, 2023).

Essa vertente compreende que do ponto de vista econômico existe uma convergência entre o sistema e o pensamento eurocêntrico e capitalista acerca de que as mulheres bem como a natureza são recursos subalternos ao patriarcado, sem custos e a serviço da acumulação de capital. Ao considerar as mulheres durante um longo período da história como o “outro do outro”, elas foram “simbolicamente identificadas como ligadas à natureza – como algo que representa o primitivo, inferior” (Costa, 2019, p. 186) e diante disso eram desumanizadas e exploradas e vinculadas a desvalorização da natureza.

Conforme Rosendo (2023), o ecofeminismo emerge com o reconhecimento do vínculo entre a mulher e a natureza marcadas pela opressão e exploração e fundamenta-se em: “1) no feminismo; 2) na ecologia e no ambientalismo; e 3) na filosofia, com sua análise dos sistemas humanos de dominação injustificada [...]” (Rosendo, 2023, p. 32). O ecofeminismo tem a capacidade de transcender as concepções que historicamente desvalorizaram as contribuições das mulheres e da natureza resultantes do processo de colonização justificados como atos de desenvolvimento e melhorias, articulando essas formas de opressão (Shiva, 2021).

Esse movimento é centrado nas relações entre a mulher e a natureza e na crítica à dominação patriarcal que subjuga, oprime e explora ambas. A análise dessas relações entre a mulher e a natureza deve buscar compreender como estruturas sociais moldam re-

lações de dominação e geram resistência entre as partes oprimidas (Dias; Soares; Gonçalves, 2019).

O ecofeminismo vem sendo uma ferramenta essencial enquanto corrente de pensamento que revela as imbricações entre os sistemas opressores que atingem as mulheres e a natureza e se apresenta como uma vertente teórico-prática que denuncia a luta das mulheres, do meio ambiente e dos animais através da identificação de elementos comuns para suas opressões (Dias; Soares; Gonçalves, 2019). A perspectiva ecofeminista defende uma antropologia holística que reconheça que a vida humana e a natureza são interdependentes e se mantêm através da cooperação, do cuidado mútuo e do amor (Mies; Shiva, 2021).

Contudo, é imprescindível que uma abordagem crítica seja empreendida a fim de compreender relações complexas, as lutas, os cenários e as mazelas advindas do colonialismo-patriarcalismo-capitalismo que se expressam em violências sofridas pelas mulheres e pela natureza no âmbito latino. Tais análises são cruciais uma vez que as violências que as mulheres e a natureza latina vêm sofrendo são muitas vezes até mesmo desconhecidas por mulheres de outras localidades do planeta (Maneschy, 2023).

Dessarte, o ecofeminismo do Sul ou o ecofeminismo decolonial podem ser um instrumento teórico capaz de possibilitar a compreensão das inter-relações existentes entre as violências sofridas pelas mulheres e pela natureza no contexto latino (Maneschy, 2023) e um alicerce para se refletir sobre a transformação de tais em contextos em cenários de paz.

O ecofeminismo a partir da perspectiva dos países do Sul se apresenta como uma vertente que aborda as questões próprias dos países colonizados e dos contextos dos processos de colonização. Essa vertente fundamenta-se em compreender os processos de formação e as estruturas sociais dominantes a partir da expansão europeia em relação as colônias provocando o epistemicídio de povos, culturas e saberes e da natureza como produtora de insu-

mos usufruída de maneira exacerbada pelo mercantilismo, capitalismo e neoliberalismo (Dias; Soares; Gonçalves, 2019).

A colonização nos países do Sul se deu a partir da associação entre a dominação epistêmica, cultural, geográfica e ecológica. O processo de colonização não teria acontecido da mesma forma sem a exploração da natureza e a exploração da natureza não teria acontecido da mesma forma sem a colonização dos povos na América latina (Dias; Soares; Gonçalves, 2019; Manesch, 2023).

A colonização desses países foi marcada pela distinção entre os europeus/brancos e os povos colonizados que eram submetidos a uma situação natural de inferioridade diante da suposta estrutura biológica e epistemológica distinta dos europeus, classificando-os socialmente conforme sua identidade racial, fenótipos, cultura e gênero (Quijano, 2005). A partir de tais lógicas instaurou-se a colonialidade enquanto um fenômeno resultante da lógica subjacente constituída por relações assimétricas de poder produzidas pela modernidade eurocêntrica (Quijano, 2005).

Essa colonialidade de poder sobre os outros e sobre a natureza se expressou através de quatro faces. Uma de suas faces se expressou pela colonialidade do saber que reconhecia apenas os conhecimentos e epistemologias eurocêntricas como verdadeiras e absolutas. Outra face se expressou pela colonialidade do ser que desumanizou aqueles que divergiam da estrutura biológica e epistemológica dos europeus. A terceira face da colonialidade se expressou pela colonialidade da natureza que se alicerçou na transformação da natureza em objeto, justificando sua exploração exacerbada a fim de promover o desenvolvimento e manter o regime de acumulação capitalista vigente. Por fim, se manifestou ainda a colonialidade de gênero que reforçou as relações patriarcais, subalternizando as mulheres e os grupos minoritários (Quintero; Figueira; Elizalde, 2019).

Desse modo, a natureza foi (e ainda é) profundamente afetada com a colonização e a colonialidade, pois com a transforma-

ção da natureza em objeto de exploração e dominação houve a promoção e a continuidade do capitalismo, destruindo territórios, colonizando a natureza e conduzindo “a um projeto de morte para os seres humanos e os ecossistemas da América Latina” (Silva; Borba; Foppa, 2021). Quanto às mulheres, estas sofreram muito com o processo de colonização, pois se elas por seu gênero já eram desvalorizadas, as mulheres indígenas, negras e mestiças, eram ainda mais por serem consideradas de raças inferiores, sub-humanas, primitivas e que conforme os colonizadores aproximavam-se mais de seres da natureza do que dos seres humanos (Quijano, 2005; Costa, 2019).

Diante dessas hierarquizações dicotômicas os homens eram entendidos como detentores de cultura, que controlavam, transcendiam e transformavam a natureza (Costa, 2019). Portanto, “a colonialidade da natureza está relacionada com o radical processo de colonização dos seres humanos que habitavam e (re)existiam nos mais diversos territórios da América Latina. Essa relação gera a destruição/desorganização dos agroecossistemas; perda dos territórios e pandemias” (Silva; Borba; Foppa, 2021, p. 156).

A visibilidade das lutas das mulheres em relação a subalternidade imposta a elas e a exploração da natureza foi e ainda é afetada pelo sistema colonial-patriarcal-capitalista que insiste em estabelecer relações sociais desiguais limitando-as ao espaço doméstico, a inviabilizar ferramentas para sua emancipação, a não ocupação de espaços de liderança e ao silenciamento diante das desigualdades e explorações socioambientais.

Dessarte, movimentos e abordagens decoloniais e interseccionais que questionem e desafiem as estruturas hierarquizadas de poder que moldam nossas sociedades e as relações com o meio ambiente são fundamentais para que haja a valorização de epistemologias e práticas tradicionais que foram historicamente marginalizadas e para que haja a promoção da justiça socioambiental.

O ecofeminismo decolonial propõe que sejam tecidas críticas e transformações em relação a todas as formas de colonialidade e a inclusão das pautas feministas interseccionando os direitos das mulheres vinculados aos direitos ecológicos e ambientais (Dias; Soares; Gonçalves, 2019), a fim de transformar tais cenários de violações e violências em cenários de paz. A compreensão de fatos, intersecções e desigualdades é crucial para que lutas pelos direitos das mulheres e da natureza sejam travadas e para que estratégias de ações e novos modelos de relações socioambientais sejam (re)desenhadas (Dias; Soares; Gonçalves, 2019). Conforme Possebon e Colacios (2021):

O Ecofeminismo, em suma, busca trazer as mulheres em um papel de maior protagonismo para as discussões relacionadas aos problemas ambientais. Uma das grandes contribuições desse movimento é ao chamar atenção para aspectos não tão relevantes anteriormente, tais como o impacto que certas atividades econômicas têm nas condições de vida e trabalho das mulheres e outras populações, tais como as indígenas. O Ecofeminismo ajuda a questionar segmentos que não são considerados tão economicamente relevantes e ao fazer isso, quebra padrões que antes estavam fixos em critérios como produtividade, renda e as formas de produção (Possebon; Colacios, 2021, p. 2).

Desse modo, as articulações entre a história, o conceito e as premissas do ecofeminismo decolonial como um instrumento teórico de análise do cenário social propõe promover reflexões sobre a construção de uma dimensão ecológica complexa e de relações positivas e sustentáveis a partir da conexão entre ser humano-sociedade-natureza, pressupostos necessários para construir uma cultura de paz.

Os movimentos e ações que atuam pela justiça ambiental e contra todas as formas de opressão devem ser articulados em todos os espaços e instituições sociais. Nesse sentido, a educação como prática social e a escola como instituição socializadora e formadora dos sujeitos são essenciais para colocar em xeque o siste-

ma e as estruturas sociais vigentes e possibilitar elementos para a construção de um caminho de paz e justiça.

O ecofeminismo decolonial, a educação decolonizada e a escola

A partir da compreensão de que o ecofeminismo decolonial propõe uma abordagem crítica e transformadora da realidade, no âmbito da educação, essa vertente preconiza que o currículo e as práticas pedagógicas escolares sejam decolonizadas. A decolonização da educação demanda que sejam incluídas perspectivas silenciadas e/ou marginalizadas nos contextos escolares questionando estruturas de poder e conhecimentos eurocêntricos.

A educação, o currículo escolar e as práticas pedagógicas na contemporaneidade ainda carregam “a herança de nosso passado colonial, que impôs a cultura e o conhecimento de povos dominantes a outros povos e culturas que se expressavam de forma distinta e, por isso, não eram reconhecidos como legítimos” (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019, p. 1), corroborando para a destruição de culturas e saberes e o esvaziamento de pautas denotando violências por parte desta instituição.

Frente às violações e violências perpetradas por parte da escola, dos currículos e de práticas pedagógicas hegemônicas, coletivos excluídos dos processos histórico-educacionais, estudiosos e educadores denunciaram a colonialidade do poder, do saber e do ser como Paulo Freire e Aníbal Quijano e as realidades e opressões vivenciadas pelas populações silenciadas e invisibilizadas mesmo após o fim do período colonial na América Latina (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019). Na busca por uma ruptura com tais colonialidades vem propondo-se que seja construída uma educação libertadora e decolonial (Leite; Ramalho; Carvalho, 2019).

De acordo com Freire (2021) uma educação libertadora respeita os saberes que os educandos e sobretudo as classes mais

populares trazem consigo, debatendo com eles as razões de ser de alguns desses saberes diante do ensino de alguns conteúdos, problematizando as realidades e o cenário social. Um dos caminhos para a transformação de tais cenários se dá por meio de uma educação libertadora e decolonial. Assim, “quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio” (Freire, 2021, p. 98).

Uma educação libertadora e decolonial reconhece que a natureza, todos e todas são sujeitos e sujeitas de direitos provocando uma mudança de paradigma que tensiona e denuncia as concepções e discursos coloniais e hierarquizados nas instituições escolares e em seus currículos acerca do poder, do saber, do ser, da natureza e do gênero enraizadas nos diversos territórios, nos diferentes cenários e realidades. A educação decolonial coaduna-se com o ecofeminismo decolonial por revelar-se enquanto abordagem pedagógica que valoriza os conhecimentos dos sujeitos e sujeitas, os saberes tradicionais e as práticas sustentáveis das comunidades e grupos excluídos e/ou invisibilizados.

Desse modo para Freire (2021):

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? [...] (Freire, 2021, p. 32).

Uma educação libertadora com enfoque decolonial converge com o ecofeminismo decolonial porque ambos almejam desmantelar pautas e estruturas coloniais que ainda permeiam os sistemas educacionais contemporâneos e buscam se consolidar em

práticas pedagógicas que valorizem e incluam os saberes, perspectivas e epistemologias que foram historicamente marginalizadas ou silenciadas pelas narrativas eurocêntricas dominantes.

A consolidação do ecofeminismo decolonial por meio de uma educação decolonial promove um processo de ensino-aprendizagem crítico que desafia as narrativas dominantes e empodera os alunos a se verem como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Através dessa abordagem, as meninas/mulheres podem contribuir com a construção de conhecimentos a partir de seus lugares de fala, podem acessar conhecimentos e informações e diante dessas ferramentas empoderar-se, assumindo lideranças e ocupar lugares na vida social que eram até então entendidos como pertencentes aos homens. Ainda, essa perspectiva de educação é fundamental ao preparar as meninas/mulheres para integrarem o mundo do trabalho em empregos verdes que tenham como foco o desenvolvimento sustentável.

Para tanto, tais perspectivas buscam questionar e decolonizar os currículos, as metodologias e práticas pedagógicas e as relações escolares convencionais que enfatizam o conhecimento eurocêntrico, o modo de produção capitalista e as relações sociais resultantes da colonização-patriarcalismo. Decolonizar o currículo significa criar espaços e recursos para um diálogo coletivo e considerar e compreender a realidade e a historicidade a partir de perspectivas, narrativas e diferentes fontes de conhecimento invisibilizadas (Janoario, 2023). Decolonizar o currículo é:

É abrir espaço para se pensar cuidadosamente sobre o que se tem valorizado enquanto verdade. As práticas decolonizadoras do currículo ajudam a desafiar as maneiras pelas quais o mundo é moldado pelo colonialismo, levando em consideração também as práticas profissionais e as maneiras de ser, agir e de estar no mundo (Janoario, 2023, p.13).

Decolonizar o currículo é possível quando se questiona e se busca uma ruptura com o privilégio epistêmico branco, euro-

peu, heteronormativo, expresso pelas relações de poder colonial, envolvendo um diálogo entre os movimentos sociais a fim de desmistificar a reprodução de saberes educacionais (Janoario, 2023) que subalternizam as mulheres e a natureza. A decolonização do currículo deve impulsionar a luta pela criação de políticas públicas escolares inclusivas.

O desenvolvimento de uma educação decolonial fundamentada no ecofeminismo decolonial nas instituições escolares também implica a formação contínua de educadores a fim de que eles estejam preparados para abordar questões de raça, gênero, sexualidade, classe social e etc. de maneira crítica e sensível. Os educadores precisam reconhecer e valorizar os conhecimentos trazidos pelos alunos, criando um ambiente de aprendizagem onde todos se sintam respeitados e representados. Ainda, é fundamental promover a crítica às narrativas hegemônicas que muitas vezes dominam o ensino tradicional, incentivando os estudantes a questionar e refletir sobre diferentes perspectivas históricas e culturais.

Dessarte, educadores são incentivados a adotar uma postura reflexiva e crítica, questionando suas próprias práticas e preconceitos e a promover um ambiente educativo inclusivo e equitativo. Além disso, a educação decolonial destaca a importância de parcerias com comunidades locais e a participação ativa dos estudantes no processo educativo, fomentando um aprendizado que é não apenas acadêmico, mas também culturalmente relevante e emancipador.

Por fim, o ecofeminismo decolonial a partir de uma educação decolonizada na escola busca transformar a instituição educacional em um espaço de resistência e transformação social. Ao adotar práticas decoloniais, as escolas podem contribuir para a construção de uma sociedade mais equitativa e sustentável, onde todas as vozes sejam ouvidas e valorizadas.

A intersecção entre a educação decolonial e o ecofeminismo decolonial revela-se na forma como ambas as abordagens valori-

zam os conhecimentos tradicionais e as práticas sustentáveis das comunidades empoderando-as, reconhecendo suas contribuições para a sustentabilidade, promovendo a incorporação desses saberes nos currículos escolares corroborando para a preservação ambiental e a justiça social.

Uma educação ecofeminista decolonial deve objetivar a formação de sujeitos conscientes sobre as intersecções entre as opressões de gênero, exploração ambiental e colonialismo, capacitando-os para agir de maneira crítica e engajada na construção de uma sociedade mais justa e sustentável, que rejeite todas as formas de violências e que construa uma cultura de paz.

O ecofeminsimo decolonial, a paz e a cultura de paz

O ecofeminismo decolonial critica as estruturas de poder coloniais e patriarcais que exploram tanto as mulheres quanto a natureza, propondo uma visão de mundo onde a justiça social e ambiental andem de mãos dadas. Essa vertente promove a valorização dos conhecimentos tradicionais e a reconexão com a terra, desafiando a lógica capitalista e extrativista que alimenta conflitos e desigualdades. Dessa forma, ao promover a equidade de gênero, o enfrentamento às violências e a sustentabilidade ecológica, o ecofeminismo decolonial contribui para a construção da paz. A construção da paz é um processo complexo que se baseia no respeito mútuo e na coexistência harmoniosa entre seres humanos e o meio ambiente.

Johan Galtung (1990), um sociólogo norueguês, é um dos fundadores dos estudos sobre a paz e contribui significativamente para compreender a paz em um sentido complexo e multidimensional. O autor dispõe acerca do conceito de “paz positiva” e “paz negativa”. Para ele, a paz negativa é definida como a ausência de violência direta, como guerras e conflitos armados, enquanto a

paz positiva envolve a ausência de violência estrutural e cultural. Ou seja, a paz positiva abrange a eliminação das injustiças sociais e econômicas que perpetuam a desigualdade e as opressões por meio do acesso aos direitos humanos e a políticas públicas, com a construção de valores positivos e da ruptura com concepções e valores deturpados, que se manifestam através de desigualdades sociais, discriminações, etc. (Galtung, 1990).

A paz pode ser compreendida como as situações resultantes da satisfação das necessidades humanas, sejam elas materiais e/ou não-materiais, possibilitando que os seres humanos desenvolvam todo o seu potencial e não apenas conviver com a ausência de violência direta (Galtung, 1990). Ela é um processo que se concretiza a partir das inter-relações entre desenvolvimento-direitos humanos-democracia, fundamentando-se no diálogo, na resolução pacífica de conflitos, na cooperação e sustentabilidade e exige a participação de todos. A paz deve ser vivenciada como uma manifestação ampla e contínua, que exige um entendimento multi-dimensional, ao compreender que todo tipo de violência fere a dignidade humana (Jares, 2002).

A paz, a partir dessa perspectiva, promove o desenvolvimento humano e da natureza, reconhece conhecimentos e saberes de grupos invisibilizados, delatando as opressões, violações e violências resultantes do colonialismo, patriarcado, capitalismo, resultando em uma paz decolonizada. De acordo com Soltoski (2023):

Uma paz decolonizada demonstra o realinhamento do foco epistêmico, se concentra na construção de valores para a promoção e manutenção de uma Cultura de Paz em determinada sociedade e, a partir dessas experiências, pode-se comprovar que é possível, sim, vivenciar esse novo paradigma. Trata-se de uma modalidade distinta de posicionamento, adversa a lógica colonial [...] Decolonizar a paz pressupõe denunciar o colonialismo, o patriarcado e o capitalismo, com todas as suas consequências. Pressupõe uma escolha, que coloca em xeque os tradicionais estudos para a paz, com vertentes eurocêntricas, superando o paradigma epistemológico universal do conhecimento, da filosofia,

das políticas, dos conceitos estéticos, dos padrões pré-estabelecidos de beleza, de produção e, especificamente, de produção do conhecimento, considerando a realidade diária dos fenômenos sociais (Soltoski, 2023, p. 58).

A paz, no contexto do ecofeminismo decolonial, não é apenas a ausência de conflito, mas a presença de justiça e harmonia entre todos os seres vivos e o planeta. Este enfoque entende que a violência contra a natureza e as mulheres são interconectadas e que a superação dessas violências requer uma transformação profunda das estruturas sociais e econômicas. Ao promover práticas sustentáveis, justas e equitativas, um modelo de convivência que valoriza a diversidade cultural e biológica e que busca soluções comunitárias e inclusivas para os desafios globais é construído criando um ambiente de paz e uma cultura de paz.

Com isso, a paz é compreendida como o pilar para práticas sociais mais equitativas, tolerantes e sustentáveis, as quais são essenciais para a prevenção e o enfrentamento a todas as formas de violência e a construção de uma cultura de paz. A cultura de paz “pauta-se por solidariedade, generosidade, respeito às diferenças, baseadas na escuta e no diálogo, evitando formas violentas de viver e conviver” (Salles Filho, 2019, p. 20).

Essa cultura se configura nas relações entre os diversos elementos e envolve valores positivos, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, aos direitos humanos e à diversidade, o desenvolvimento sustentável, a igualdade de gênero, a participação democrática, a liberdade de expressão, solidariedade e o compromisso com a resolução pacífica de conflitos.

A promoção de uma cultura de paz a partir das conceituações de Galtung (1990) destaca a importância de uma mudança sistêmica e cultural para construir uma paz sustentável, enfatizando que a verdadeira paz só pode ser alcançada através da justiça e da eliminação de todas as formas de violência. A cultura de paz envolve um trabalho contínuo para identificar e transformar

estruturas e práticas que sustentam a violência em estruturas de paz. Essa abordagem alimenta os direitos humanos e a dignidade humana, condições necessárias para que todos se desenvolvam integralmente, rejeitando a violência e promovendo a convivência harmoniosa entre os indivíduos (Salles Filho, 2019). A paz depende da disseminação e consolidação de uma cultura de paz, que, por sua vez, é alimentada pela prática constante de ações e princípios pacíficos.

À vista disso, o ecofeminismo decolonial visa contribuir com a construção de um ambiente de diálogo e respeito, essencial para a resolução pacífica de conflitos ao promover a justiça ambiental e social, elementos essenciais para a construção da paz. Juntas, essas perspectivas formam uma base sólida para a promoção de uma cultura de paz, baseada no respeito pelos direitos humanos, pela diversidade cultural e pela sustentabilidade ambiental.

Isto posto, a cultura de paz, promove a não-violência, a justiça social e o respeito às diferenças e encontra no ecofeminismo decolonial uma aliada poderosa. Ao reconhecer a interconexão entre a justiça ambiental e a justiça social, o ecofeminismo decolonial oferece uma perspectiva holística que é essencial para a construção de uma cultura de paz sustentável.

Assim, ao valorizar saberes e práticas tradicionais e comunitárias, o ecofeminismo decolonial contribui para uma visão de paz que é inclusiva, equitativa e ambientalmente consciente, promovendo um mundo onde todas as formas de vida possam prosperar em harmonia, construindo uma cultura de paz.

Considerações finais

Diante das reflexões concebidas com este estudo, compreende-se que o ecofeminismo decolonial é uma vertente/movimento que propõe críticas às estruturas coloniais e patriarcais que perpetuam desigualdades sociais e ambientais defendendo uma

abordagem interseccional que reconhece as intrínsecas relações entre a exploração da natureza e a exploração e desigualdades sofridas pelas mulheres.

A equidade de gênero e o empoderamento da mulher diante da utilização desenfreada da natureza são fundamentais para a justiça socioambiental e para o estabelecimento de processos de paz e da cultura de paz. Diante de tais cenários a educação (libertadora e decolonial) desempenha um papel crucial ao questionar as estruturas de poder e as desigualdades resultantes dela.

Assim, o ecofeminismo decolonial pode ser um fio condutor para uma educação decolonial que respeite o meio ambiente, valorizando a diversidade cultural e os conhecimentos tradicionais e que promova a sensibilização acerca das interconexões entre gênero, meio ambiente e colonialismo, fomentando a empatia, a solidariedade e ações coletivas. Tais relações positivas e horizontais tecem as bases para a paz e para uma cultura de paz, uma vez que a cultura de paz emerge como um ideal e uma prática, incentivando a resolução pacífica de conflitos, a justiça social e a sustentabilidade ecológica.

O ecofeminismo decolonial, a educação decolonial, a paz e a cultura de paz estão intrinsecamente conectadas e visam promover uma visão holística de transformação social, onde a educação se torna um veículo essencial para construir uma paz complexa, multidimensional e inclusiva, baseada no respeito mútuo e na harmonia com a natureza.

Referências

COSTA, M. G. Conhecimento e luta política das mulheres no movimento agroecológico: diálogos ecofeministas e descoloniais. In: ROSENDÓ, Daniela; OLIVEIRA, Fábio Alves Gomes de; CARVALHO, Priscila; KUHNEN, Tânia Aparecida. (Org.). **Ecofeminismos: fundamentos teóricos e práxis interseccionais**. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2019, p. 182-197.

DIAS, M. C.; SOARES, S.; GONÇALVES, L.. A perspectiva dos funcionamentos: entroncamentos entre ecofeminismo e decolonialidade. In: ROSENDO, Daniela; OLIVEIRA, Fábio Alves Gomes de; CARVALHO, Priscila; KUHNEN, Tânia Aparecida. (Org.). **Ecofeminismos: fundamentos teóricos e práxis interseccionais**. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2019, p. 170-181.

FERNANDES, S. **Se quiser mudar o mundo: um guia político para quem se importa**. 3. ed. São Paulo: Planeta, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 68 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e terra, 2021.

GALTUNG, J. Cultural violence. **Journal of Peace Research**, v. 27, n. 3, p. 291-305, Ago. 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/423472>. Acesso em: 20 jul. 2024.

JANOARIO, R. S. Decolonizar o currículo é possível? Apontamentos sobre a base nacional comum curricular (BNCC). **Periferia**, [S. l.], v. 15, p. 1-22, 2023, e78553. DOI: 10.12957/periferia.2023.78553. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/78553>. Acesso em: 24 jul. 2024.

JARES, X. **Educação para paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. Porto Alegre: Art-med, 2002.

LEITE, L. H. A.; RAMALHO, B. B. M.; CARVALHO, P. F. L. A educação como prática de liberdade: uma perspectiva decolonial sobre a escola. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-21, e214079, 2019. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/edur/a/BTKM-85VrQWhbwZQ6N7NYChG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 jul. 2024.

MANESCHY, J. L. **Por um mundo ecofeminista decolonial: uma análise da violência contra a mulher e a natureza latinas a partir do Brasil e do Sistema Interamericano de Direitos Humanos**. 1. ed. São Paulo: Dialética, 2023.

MIES, M.; SHIVA, V. **Ecofeminismo**. Belo Horizonte: Luas editora, 2021.

POSSEBON, B. G. B.; COLACIOS, R. D. O Ecofeminismo em debate: teorias, ação política e educação ambiental. In: 30º ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 2021, Maringá. **Anais**. Marigá: UEM, 2021.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Coord.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, Conselho Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. cap. 9, p. 117-142.

QUINTERO, P.; FIGUEIRA, P.; ELIZALDE, P. C. Uma breve história dos estudos decoloniais. In: CARNEIRO, A. (Org.). **MASP Aftrall**. Tradução de Sérgio Molina e Rubia Goldoni. São Paulo: Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand, 2019.

ROSENDO, D. **Sensível ao cuidado: uma perspectiva ética ecofeminista**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2023.

SALLES FILHO, N. A. **Cultura de Paz e educação para a paz: olhares a partir da complexidade**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2019.

SHIVA, V. Reduccionismo u regeneración: crisis em la ciencia. In: MIES, Maria; SHIVA, V. (Orgs.). **Ecofeminismo**. Belo Horizonte: Luas editora, 2021.

SILIPRANDI, E. Ecofeminismo: contribuições e limites para a abordagem de políticas ambientais. **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.1, n.1, jan/mar, p.61-71, 2000. Disponível em: <https://www.emater.tche.br/site/multimedia/leitor/14.php#book/60>. Acesso em: 12 jul. 2024.

SILVA, R. O.; BORBA, C. A.; FOPPA, C. C. O sistema/mundo colonial/moderno e a natureza: reflexões preliminares. **Revista Videre**, [S. l.], v. 13, n. 26, p. 138–169, 2021. DOI: 10.30612/videre.v13i26.12939. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/videre/article/view/12939>. Acesso em: 19 jul. 2024.

SOLTOSKI, A. G. **Quando a base epistemológica é a essência: Decolonialidade e Cultura de Paz na América Latina**. 2023. 205 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/4127/1/Andr%C3%A9%20Gaspar%20Soltoski.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2024.

Capítulo 13

Os quatro pilares da educação e o ensino religioso: Olhares para a promoção de ações em prol da cultura de paz no ambiente escolar

Patrícia Machado Pereira Giardini

“À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele.”

Jacques Delors

Introdução

A Cultura de Paz foi apresentada ao mundo, diante da necessidade de diminuir os índices de violência de todos os tipos, em todas as fases da vida humana e em todos os lugares do planeta. Ela defende não somente a ausência de guerras e violência física, como também a violência estrutural, que diminui a expectativa de vida por falta de comida, saneamento, educação, saúde, trabalho, transporte, dentre outros.

Assim, surge a necessidade premente da busca de entendimento, diálogo, experiência e reflexão acerca das dificuldades no mundo, para suas resoluções. No Brasil, a partir de 2018 (Lei nº13.663), momento em que a legislação educacional (LDB) atribuiu aos estabelecimentos de ensino o dever de promoção da Cultura de Paz nas escolas, os educadores ficaram sem saber como deveriam agir para implementar ações para promover algo, que pode ser considerado abstrato.

Acredita-se que, devido à complexidade em torno do tema, pois cada ambiente escolar é diferente um do outro tendo suas próprias especificidades, não foi possível estabelecer um padrão para as ações.

Por isso, o presente texto tem como objetivo central, buscar na referida legislação, possibilidades pedagógicas para o cumprimento da atribuição. Para tanto, verificar-se-á se os Quatro Pilares da Educação (UNESCO) estão adaptados na LDB e se podem inspirar ações em prol da Cultura de Paz. Por fim, analisar-se-á a matéria do Ensino Religioso como consta da LDB e BNCC, em consonância com os Quatro Pilares da Educação, a fim de constatar se é possível utilizar a disciplina como estratégia para promover a Cultura de Paz no ambiente escolar.

Desse modo, primeiramente relembremos a inserção da Cultura de Paz na LDB, em 2018; depois, estudaremos os Quatro Pilares da Educação interligado à Cultura de Paz; por fim, analisaremos se o Ensino Religioso, como preceituado na legislação educacional tem condições de promover a Cultura de Paz nos estabelecimentos de ensino.

Promoção da cultura de paz nas escolas

Em 2018, através da Lei nº13.663,¹ a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) recebeu uma nova incumbência inserida através do seu art. 12, ou seja, a partir da promulgação, os estabelecimentos de ensino deveriam estabelecer ações destinadas a promover a Cultura de Paz nas escolas.

Entretanto, para cumprir esta nova incumbência, o referido preceito legal limitou-se a impelir que fossem *respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino* para que as ações fossem esta-

1. Ementa: Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.

belecidas, deixando em aberto, como as ações seriam realizadas (Brasil).

Assim, diante da falta de especificação e de como seriam as referidas ações, ficou ao encargo de cada ente educacional, agir em prol da Cultura de Paz conforme suas necessidades.

Em realidade, cada estabelecimento de ensino ficou legalmente incumbido de promover as ações educacionais em prol da Cultura de Paz, todavia, sem ter as diretrizes delineadas quanto aos procedimentos necessários para a sua realização, conferindo liberdade a cada ente educacional para a sua concretização. Como fazer? Ficou em aberto quais seriam as ações.

Mas, o que é a Cultura de Paz?² Verifica-se que a legislação em referência, nem mesmo conceitua o termo, presumindo que os agentes educacionais já soubessem do que se tratava e que deveriam promovê-la através dos estabelecimentos de ensino.

Acredita-se que, ao abarcar o termo *estabelecimento de ensino*, a legislação não desejou referir-se apenas ao ente educacional em si, mas, também à realidade social, histórica, geográfica, econômica e cultural de cada estado da federação, de cada município, de cada bairro ou de cada escola, dentro das suas especificidades, sendo que, cada uma dessas realidades sociais, possui demandas diferentes a serem enfrentadas em suas escolas e comunidades.

Acredita-se que o *status* de lei se fez fundamental, a fim de chamar a atenção para a necessidade de entender o que é a Cultura de Paz e promovê-la nas escolas brasileiras.

Assim, reitera-se que o processo de busca pela paz implica na compreensão da coexistência entre várias facetas (social, histó-

2. Segundo o conceito trazido pela Organização das Nações Unidas - ONU, através do artigo 1º da Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, “uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados” no respeito em diversos aspectos Como, à vida; ao estado democrático de direito; aos direitos humanos e liberdades fundamentais; e no compromisso à solução pacífica dos conflitos.

rica, geográfica, econômica e cultural), as quais devem ser consideradas sob o aspecto de entrelaçamento de todas elas.

Nesse contexto, quando por exemplo, a faceta social está aliada à faceta econômica, pode-se verificar maior ou menor desigualdade em nível econômico ou cultural, a depender da localização geográfica de determinado grupo. Geralmente, numa cidade, quanto mais central a localização, menor a desigualdade social; ao contrário, quanto mais periférica, mais empobrecida será a sociedade.

Por outro lado, as facetas histórica, geográfica e cultural, quando juntas, podem dentre outras possibilidades, explicar um maior ou menor índice de violência contra mulheres e crianças, proporcionando possibilidades de estudos, bem como a proposição de políticas públicas adequadas. O que se pretende repisar aqui, é sobre o caráter de complexidade que envolve o tema.

O pensador francês, Edgar Morin erigiu o pensamento complexo entre 1977 a 2002, materializando a Teoria da Complexidade em seis volumes. Inicialmente, pode-se denotar um caráter de difícil acesso cognitivo à teoria. Contudo, é exatamente o caráter multifacetado que traduz a complexidade, já que essas facetas devem ser analisadas através de seu entrelaçamento, como foi dito anteriormente.

Para maior conhecimento sobre a temática, é preciso entender que a complexidade é o epicentro da compreensão entre Cultura de Paz e Educação para a Paz como bases para o saber conviver, saber ser e saber conhecer dentro dos ambientes escolares. (Salles Filho, 2019, pg. 132)

Desse modo, pode-se afirmar que o caminho para buscar a realização da Cultura de Paz se faz através da Educação para a Paz (EP), conceituada como:

(...) entendemos a EP como um processo educativo, dinâmico, contínuo e permanente, fundamentado nos conceitos de paz positiva e na perspectiva criativa do conflito, como elementos

significativos e definidores, e que, mediante a aplicação de enfoques socioafetivos e problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura da paz, que ajude as pessoas a desvendar criticamente a realidade para poder situar-se diante dela e atuar, em consequência. (Jares, 2002, p. 148).

O fato de ser considerada como um processo educativo, indica que a EP não se faz de modo simples, por isso, é importante apontar alguns conceitos que embasam seus fundamentos, como a “paz positiva” e a “perspectiva criativa do conflito”.

Por isso, conceitualmente, a paz teria duas faces: a positiva e a negativa, sendo que o lado negativo significa tudo de ruim e trágico que o enfoque oposto ao da paz pode consistir como, existência de guerras, sofrimentos, mortes, lutas, pobreza; e o lado positivo, apoiado por essa vertente, recairia então, sobre a necessidade e possibilidade da construção de uma perspectiva educacional voltada contra a guerra e tudo o que ela traz de malefício para a humanidade, não sendo apoiada pelo povo. Tal conceituação é apoiada pela educadora Maria Montessori.³ (Jares, 2002, p. 34).

En síntesis, se pueden formular los conceptos de «paz positiva» y «paz negativa» de la siguiente forma:

a) La «paz negativa» se definiría como simple ausencia de guerra y violencia directa.

b) La «paz positiva» se definiría como ausencia de guerra y violencia directa junto con la presencia de la justicia social. (De Vera, Fernando Harto, 2016. p. 129).

A citação acima reitera a interessante renovação dos olhares conceituais acerca das pesquisas para a paz (PP).

3. Maria Montessori nasceu na província italiana de Ancona, na cidade de Chiaravalle, no dia 31 de agosto de 1870. Sua existência foi um roteiro de abnegação e dedicação à ciência. Matriculada na Universidade de Roma, foi uma das primeiras mulheres na Itália a receber o título de Doutor em Medicina. Preocupada desde muito cedo com os problemas sociais que afligiam seus pais, Maria Montessori chegou a representar as mulheres italianas num Congresso em Berlim, onde defendeu os direitos das mulheres. Acessado em 04. Ago. 2024: <https://www.montessoribrasil.com.br/post/breve-hist%C3%B3rico-a-vida-de-montessori>

Já a perspectiva criativa do conflito, busca a ressignificação do termo, que na maioria das vezes é visto como iminência de brigas, discordâncias, contendas, mas, que a partir desse olhar, pode ser compreendido de modo propositivo, fazendo com que os ditos opositores, possam dialogar e resolver esses conflitos de modo mais tranquilo e pacífico.

As conceituações acima delineadas servem, principalmente, para embasar a necessidade de transformar os olhares sociais para a promoção da Cultura de Paz na educação escolar.

Mais de cinco anos após a inserção da Cultura de Paz na LDB, é cediço entre os agentes educacionais, que existem várias propostas pedagógicas para a promoção da Cultura de Paz nas escolas, contudo, este artigo busca pistas existentes dentro da legislação mencionada para implementar ações nesse sentido.

Como caminho para alcançar esse objetivo, procurar-se-á através dos Quatro Pilares da Educação - criados por Jacques Delors⁴ e estatuídos pela UNESCO – verificar se é possível encontrar as pistas sobre como realizar as ações em prol da Cultura de Paz, dentro da legislação brasileira que traça as diretrizes para a educação.

Quatro pilares da educação e a cultura de paz

Os Quatro Pilares da Educação são considerados objetivos estatuídos ao final do século XX, através da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, pertencente à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com a finalidade de enfrentar os desafios em

4. Jacques Lucien Jean Delors, economista e político francês, estudou Economia na Sorbonne. Foi professor visitante na Universidade Paris-Dauphine (1974-1979) e na Escola Nacional de Administração (França). De 1992 a 1996, presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO. Neste período, foi autor do relatório “**Educação, um Tesouro a descobrir**”, em que se exploram os Quatro Pilares da Educação. Acessado em 04.ago.2024: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=337>

sociedade para a educação do século XXI, sendo eles: *Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser*.

O quadro a seguir foi criado a partir do relatório: *Educação, um Tesouro a Descobrir*, com a finalidade de se conceituar, explicar e verificar se existe a presença de cada um dos quatro pilares nos treze princípios,⁵ constantes no art. 3º da LDB.

QUADRO 1

Conceituação do relatório	Explicação da Comissão no relatório	Presença dos quatro pilares nos princípios do art. 3º da LDB
<i>Aprender a conhecer</i> , combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida. (p.31)	(...) considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade econômica e social, é inevitável conciliar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um reduzido número de assuntos. Essa cultura geral constitui, de algum modo, o passaporte para uma educação permanente, à medida que fornece o gosto, assim como as bases, para aprender ao longo da vida. (p.13)	Art. 3º (...) II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; (...) XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; (...) II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

5. I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais; XII - consideração com a diversidade étnico-racial; XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida; XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.

<i>Aprender a fazer</i>, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, <i>aprender a fazer</i> no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho. (p.31)	Além da aprendizagem continuada de uma profissão, convém adquirir, de forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais são imprevisíveis, além de facilitar o trabalho em equipe que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelos métodos de ensino. Essa competência e essas qualificações tornam-se, em numerosos casos, mais acessíveis, se os alunos e os estudantes têm a possibilidade de se submeter a testes e de se enriquecer, tomando parte em atividades profissionais ou sociais, simultaneamente aos estudos. Essa é a justificativa para atribuir um valor cada vez maior às diferentes formas possíveis de alternância entre escola e trabalho. (p.13/14)	Art. 3º (...) XI: vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
<i>Aprender a conviver</i>, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão	Esta tomada de posição levou a Comissão a conferir relevância a um dos quatro pilares que apresentou e ilustrou como bases da educação se do <i>Aprender a Conviver</i>, desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um novo espírito que, graças precisa-	Art. 3º (...) IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (...) X - valorização da experiência extra-escolar; (...) XII - consideração com a diversidade étnico-racial; (...) XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural

da compreensão mútua e da paz. (p.31)	mente a essa percepção de nossa crescente interdependência, graças a uma análise compartilhada dos riscos e desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos. Eis algo que, para alguns, pode parecer uma utopia que não deixa de ser necessária – inclusive, vital – para sair do ciclo perigoso alimentado pelo cinismo ou pela resignação. (p.13)	e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.
<i>Aprender a ser</i>, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (p.31)	Suas recomendações permanecem atuais já que, no século XXI, todos nós seremos obrigados a incrementar nossa capacidade de autonomia e de discernimento, acompanhada pela consolidação da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo. E também, em decorrência de outro imperativo sublinhado por esse relatório: não deixar inexplorado nenhum dos talentos que, à semelhança de tesouros, estão soterrados no interior de cada ser humano. Sem sermos exaustivos, podemos citar a memória, o raciocínio, a imaginação, as capacidades físicas, o sentido estético, a facilidade de comunicar-se com os outros, o carisma natural de cada um... Eis o	Art. 3º (...) XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.

	que confirma a necessidade de maior compreensão de si mesmo. (p.14)	
--	---	--

Fonte: A autora, a partir do documento: Um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). Paris: UNESCO, 1996.

Quando se compreende que princípios são *verdades fundantes*, é possível identificá-los como a base de qualquer legislação, o que também se deu com a LDB. (Reale, 1998, p.285)

Além da busca e identificação dos princípios constantes do art. 3º da LDB, ainda se é capaz identificar nos fundamentos da legislação educacional em comento, o pilar *Aprender a Conhecer* no art. 2º, II: *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber*.

O pilar *Aprender a Fazer* também se encontra no art. 1º, §2º da LDB onde: *A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*; e no art. 2º, em que: *A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*.

Como fundamento do pilar *Aprender a Conviver*, destaca-se o caput do art. 1º em que: *A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais*.

Por fim, no art. 4º, III, em que: *atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino*, é possível identificar o pilar *Aprender a Ser*.

Conforme mencionado anteriormente, a Cultura de Paz é conceituada como *um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida*, os quais seriam baseados no respeito em diversos

aspectos como, à vida; ao estado democrático de direito; aos direitos humanos e liberdades fundamentais; e no compromisso à solução pacífica dos conflitos, assim, pode-se coadunar tal conceituação aos Quatro Pilares da Educação já que “aprender”, fundamentalmente, pressupõe existência de ações em prol do conhecimento.

Por isso, acredita-se que *conhecer, fazer, conviver e ser*, são ações pedagógicas passíveis de servir como meio para se obter ações que promovam a Cultura de Paz nas escolas do Brasil.

Dentro da educação brasileira, no que toca ao ensino, existem várias áreas do conhecimento, dentre as quais, se pretende analisar o Ensino Religioso como possibilidades pedagógicas para a promoção da Cultura de Paz nos estabelecimentos de ensino.

Ensino religioso como ação pedagógica pro cultura de paz

O Ensino Religioso, como área do conhecimento, é abarcado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no Ensino Fundamental (entre 6 e 14 anos), que é dividido em duas fases: “Anos Iniciais” que “ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil” e “Anos Finais”, quando “os estudantes se deparam com desafios de maior complexidade, sobretudo devido à necessidade de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados às áreas”. (BNCC – item 4.)

O referido item 4. da BNCC (Etapa do Ensino Fundamental), abarca em seu contexto as seguintes áreas do conhecimento: “4.1 Linguagens” com “4.1.1 Língua Portuguesa” (nas duas fases), “4.1.2 Arte” (nas duas fases), “4.1.3 Educação Física” (nas duas fases), “4.1.4 Língua Inglesa” (somente nos “Anos Finais”); “4.2 Matemática”; “4.2.1 Matemática” (nas duas fases); “4.3 Ciências da Natureza”, “4.3.1 Ciências” (nas duas fases); “4.4 Ciência Hu-

manas”, “4.4.1 Geografia” (nas duas fases)”, “4.4.2 História” (nas duas fases); “4.5 Ensino Religioso”, “4.5.1 Ensino Religioso” (nas duas fases).

Importante frisar que o Ensino Religioso, na condição de matéria regular, integra apenas o Ensino Fundamental, portanto, não está inserido no Ensino Médio.

De acordo com as competências gerais, através de seus marcos normativos, a BNCC traça objetivos específicos para o Ensino Religioso no item 4.5 Área de Ensino Religioso:

- a. Proporcionar a aprendizagem dos conhecimentos religiosos, culturais e estéticos, a partir das manifestações religiosas percebidas na realidade dos educandos;
- b. Propiciar conhecimentos sobre o direito à liberdade de consciência e de crença, no constante propósito de promoção dos direitos humanos;
- c. Desenvolver competências e habilidades que contribuam para o diálogo entre perspectivas religiosas e seculares de vida, exercitando o respeito à liberdade de concepções e o pluralismo de ideias, de acordo com a Constituição Federal;
- d. Contribuir para que os educandos construam seus sentidos pessoais de vida a partir de valores, princípios éticos e da cidadania.

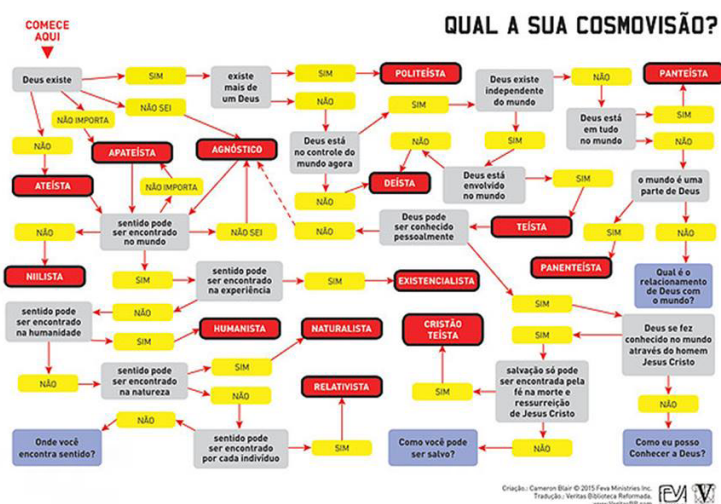
Ademais, acredita-se ser viável que o Ensino Religioso além do aspecto educacional, ainda leve para o ambiente escolar, a espiritualidade, o transcendente, o sagrado, os valores que estabelecem laços de amizade, gratidão, bem-estar, autoconhecimento e auto-iluminação para os educandos.

No que diz respeito à religião em geral, existe a figura da Cosmovisão, para a qual *na base de todo o nosso pensamento – todas as nossas ruminções sobre Deus, sobre nós mesmos e sobre o mundo à nossa volta – está uma cosmovisão.* (Sire, 2012, p.18)

Ou seja, diante de todas as possibilidades de entendimento sobre o que ou quem é Deus, o transcendente, o sagrado, a criação e a humanidade, existe uma visão universal.

O organograma a seguir, tem a pretensão de convidar o leitor para uma viagem em nossas crenças, culturas, mundos e nas diversas possibilidades de conhecimento, já que, a partir do questionamento religioso base, ou seja, - Qual a sua Cosmovisão? - surgem variações a serem consideradas.

Ilustração 1 – Organograma da Cosmovisão



Fonte: <https://tuporem.org.br/qual-a-sua-cosmovisao/>.

Desse modo, verifica-se na figura anterior, o exemplo das várias possibilidades de cosmovisão: Ateísta (não acredita), Apa-teísta (não é importante), Agnóstico (não sabe), Deísta (Deus não controla o mundo), Nihilista (não há sentido ser encontrado no mundo), Humanista (sentido pode ser encontrado na humanidade), Naturalista (sentido pode ser encontrado na natureza), Cristão Teísta (salvação só é encontrada pela fé na morte e ressurreição de Jesus Cristo), Existencialista (sentido pode ser encontrado na experiência), Politéista (existe mais de um Deus), Panteísta (está

em tudo no mundo), Relativista (sentido pode ser encontrado por cada indivíduo) e Panenteísta (o mundo é uma parte de Deus).

Por outro lado, há que se comentar, ainda que brevemente sobre alguns obstáculos existentes quando o assunto é Religião, pois o fato de viver-se em um país com sincretismo e Pluralismo Religiosos estabelecidos; bem como diante da crescente intolerância em nível religioso no país;⁶ agravado pela cediça intervenção da política na Religião e no eventual desrespeito ao Estado Laico, pode efetivamente impedir que se eduque através do Ensino Religioso.

Diante do que foi apontado, passa-se a comentar sobre as possibilidades de ações pedagógicas advindas dos Quatro Pilares da Educação, conforme se depreende das conceituações, advindas do Quadro 1 do tópico anterior, combinadas com o Ensino Religioso conforme preceitua a LDB.

Inicialmente, conectar o Ensino Religioso ao pilar da educação *Aprender a Conhecer*, diante do considerável número de religiões existente no Brasil, possibilita o encontro de ampla diversidade cultural, portanto, várias alternativas de aprendizado.

Nesse sentido:

Os paradigmas apresentados pela razão moderna não ofereceram à educação um chão seguro, então, pode ser que o Ensino Religioso, possa se constituir como esse aporte em suas multiplicidades de visões. Sendo um dos eixos da educação, não podemos desprezar os potenciais do Ensino Religioso, o qual pode renovar o sentido da educação. O elemento religioso não tem pretensões “messiânicas” ou de “salvação” das práticas pedagógicas, mas de superar, se possível, algumas “patologias” que estão alicerçadas na educação brasileira. (Borin, 2018, p. 26).

6. O II Relatório sobre Intolerância Religiosa: Brasil, América Latina e Caribe, publicação organizada pelo Centro de Articulação de Populações Marginalizadas e pelo Observatório das Liberdades Religiosas, com apoio da Representação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) no Brasil, aponta aumento dos casos de intolerância religiosa no país. Acesso em 06 ago. 2024: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-01/relatorio-aponta-aumento-de-casos-de-intolerancia-religiosa-no-pais>

Várias religiões realizam estudos em grupos de estudos para adultos e as crianças frequentam estudos como a chamada “catequese” da religião católica, a “escola dominical” dos evangélicos, a “evangelização infantil” dos espíritas, dentre outros.

Já sabemos que o Ensino Religioso deve ser laico, todavia, os estabelecimentos de ensino podem aproveitar os valores que são ditados nas diversas religiões como a caridade, a solidariedade, a gratidão, a honestidade, a empatia e assim, elevar o nível de conhecimento entre os educandos.

Dentro do pilar *Aprender a Fazer*, pode ser considerado como o principal responsável pela criação das ações pedagógicas, pois, se existe a mencionada Cosmovisão, pode-se dizer que existe a Cosmo-ação, eis que para cada religião deve haver uma possibilidade criativa. Nesse sentido, encontra-se nas religiões o caráter da caridade, fraternidade e ajuda mútua entre os adeptos, que são exemplos que podem ser levados ao ambiente escolar.

Aprender a Conviver é parte inerente ao Ensino Religioso pois, a diversidade religiosa traz necessidade de tolerância, interação, entendimento, diálogo e respeito. Em nível prático vê-se que as religiões estão sempre a reunir seus adeptos, seja através dos seus cultos, estudos e rituais, como quando se reúnem para encontros confraternativos.

Ressalta-se neste pilar, a necessidade de interação através da paz positiva e do lado positivo do conflito, mencionados anteriormente.

Por fim, pode-se afirmar que, *Aprender a Ser* requer auto iluminação e auto- conhecimento, o que para se conseguir requer muito trabalho. Dentro das tantas culturas religiosas existentes, existe a possibilidade de encontrar diversos paradigmas que respeitam as individualidades, como a oração, a reza, mantras e a meditação, que podem colaborar com o processo de aprendizado.

Considerações finais

A presente pesquisa, buscou nas legislações educacionais brasileiras as possibilidades pedagógicas para o cumprimento da atribuição dada aos estabelecimentos de ensino de promover a Cultura de Paz nas escolas através de ações pedagógicas.

Verificou-se que os Quatro Pilares da Educação (UNESCO) estão inseridos e adaptados na LDB, podendo inspirar ações em prol da Cultura de Paz.

Analisou-se ainda a matéria do Ensino Religioso como consta da LDB e BNCC, em consonância com os Quatro Pilares da Educação e constatou-se a possibilidade de utilização da disciplina como estratégia para promover a Cultura de Paz no ambiente escolar.

Por obvio que, condições brasileiras como o pluralismo religioso, intolerância religiosa, desrespeito ao estado laico, decisões judiciais e intromissão de alguns religiosos neopentecostais na política podem desestabilizar o intento, contudo, pelo que se viu, mesmo estando longe de se esgotar o tema, as possibilidades trazidas junto com a matéria do Ensino Religioso são promissoras em se estabelecer ações em prol da Cultura de Paz nos estabelecimentos de ensino.

Referências

AGÊNCIA BRASIL. **Relatório aponta aumento de casos de intolerância religiosa no país**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-01/relatorio-aponta-aumento-de-casos-de-intolerancia-religiosa-no-pais> Acesso em 06 ago. 2024.

Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> Acesso em: 29 set. 2020.

BORIN, L. C. **História do ensino religioso no Brasil** [recurso eletrônico]1. Ed.- Santa Maria. RS: UFSM, NTE, 2018. e-book. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2020/02/hist%C3%B3ria-do-ensino-religioso-no-brasil-diagrama%C3%A7%C3%A3o-FINAL-1.pdf> Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Publicado no Diário Oficial da União em 23 de dez., 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 01 ago. 2024

BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018.** Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Publicado no Diário Oficial da União em 15 de mai. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13663.htm Acesso em: 01 ago. 2024.

DE VERA, F. H. Instituto Español de Estudios Estratégicos. (2016). **Cuadernos de Estrategia 183: Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo em la acción colectiva.** Em J. Ferri Durá (Ed.), La construcción del concepto de paz: paz negativa, paz positiva y paz imperfecta. Paz positiva y paz negativa (129). Disponível em: https://publicaciones.defensa.gob.es/media/downloadable/files/links/c/e/ce_183_pol_tica_y_violencia.pdf Acesso em 04 Ago. 2024.

MONTESSORI BRASIL. **Montessori, a mulher que mudou a História da Educação!** Disponível em: <https://www.montessoribrasil.com.br/post/breve-hist%C3%B3rico-a-vida-de-montessori> Acesso em 04. Ago. 2024.

PORTAL DIA A DIA EDUCAÇÃO. **Organização do Trabalho Pedagógico - Pensadores da Educação - Jacques Delors.** Governo do Estado do Paraná. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=337> Acesso em 04 ago.2024.

REALE, M. **Lições preliminares de direito.** 25ª. ed. – São Paulo: Saraiva, 2001.

SALLES FILHO, N. A. **Cultura de paz e educação para a Paz: Olhares a partir da teoria da complexidade.** Campinas, SP: Papius, 2019.

SIRE, J. W. **Dando Nome ao Elefante.** tradução: Paulo Zacharias e Marcelo Herberths - Brasília, DF: Editora Monergismo, 2012.

UNESCO. Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (destaques). Paris: UNESCO, 1996.

Capítulo 14

Libertação pelo saber: améfrica ladina, superação de conflitos e a pedagogia de Paulo Freire na construção da paz.

Leiny Gomes da Silva Leite.

Introdução

Ao adentrar neste texto, convido-o a uma reflexão crítica sobre os caminhos para a construção da paz (*peacebuilding*)¹ a partir de uma perspectiva transdisciplinar. A paz é um conceito multifacetado e as teorias que a permeiam refletem essa diversidade, abrangendo a paz em si, a cultura de paz, os conflitos e a educação para a paz. Como destaca Salles Filho (2016), “o trabalho da investigação para a paz é justamente ampliar uma concepção positiva de paz, que vislumbre a paz como alternativa concreta e não como utopia vazia de possibilidades práticas no cotidiano” (p. 188). Assim, este capítulo busca analisar e refletir com diferentes teorias, denunciando/anunciando alguns pontos relevantes, sem a pretensão de impor uma metodologia rígida.

Pensar em libertação implica reconhecer a existência de opressão e limitação. Quando algo nos limita ou oprime, algum potencial está sendo suprimido, impedindo-nos de viver em plenitude, ocasionando violência. Segundo Johan Galtung (2012), quando uma necessidade humana não é plenamente satisfeita, ocorre algum tipo de violência, seja ela direta, estrutural ou cultural.

1. São missões que pretendem reduzir o risco da reiniciação do conflito procurando fortalecer as capacidades nacionais para a gestão de conflito e do Estado para desempenhar as suas tarefas principais. São missões complexas e de âmbito abrangente, de longo prazo e procuram resolver as causas profundas associadas ao conflito. (Branco; Sousa e Oliveira, 2017, p. 34)

Dessa forma, para alcançar nosso pleno potencial e nos libertarmos, é necessário, primeiramente, um processo de consciência, ou seja, identificarmos se estamos sendo oprimidos ou se estamos oprimindo (Freire, 2014). Nesse processo, a libertação, portanto, é uma práxis que exige reflexão sobre a liberdade: liberdade de quê? Libertação de quem? Para quem?

Precisamos entender quem somos e quem é “o outro” nessa configuração, qual a leitura que fazemos do outro e de nós mesmos, qual a implicação mútua em nossas vidas, qual o nosso lugar no mundo e o que fazemos pelo mundo. Desencadear uma leitura de mundo (Freire, 2014). Refletir sobre essas relações e o quanto elas se conectam com a opressão e a libertação, consequentemente, com a violência que vivemos, é fundamental.

Esse processo só é possível a partir de uma problematização, do “pensar certo”,² em que propomos a reinterpretação do outro e uma revisão crítica da história, visando a conscientização (Freire, 1967) e a transformação dos enlaces impostos, tendo como mirante sulador a cultura de paz.

Embora haja narrativas crescentes sobre a liberdade do corpo, do ser e do existir, entendemos que ainda falta compreender como fomos socializados para almejar constantemente a liberdade. Nos falta algo. Perguntamos: algo que nos dizem que falta ou algo que realmente nos complementaria? A resposta pode ser observada na realidade da sociedade latina colonizada e na necessidade emergente de descolonizar a mente, como sugere Fanon (2008), para compreender o que nos prende e como reproduzimos essa colonialidade.

Consideramos que descolonizar nossos pensamentos e atitudes é essencial para romper com as epistemologias eurocêntricas

2. Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que – fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido mas co-participado. (Freire, 2002, pos. 20).

impostas, compondo criticamente nossas origens, cultura, peculiaridades e contexto. Por essa razão, a conscientização do sujeito é essencial para construirmos a paz e reinterpretarmos o outro e o mundo, com o outro e com o mundo, mesmo com aqueles que nos oprimem. Realizar uma revisão crítica da história e da nossa socialização, dos atos e palavras que mantemos e reproduzimos, é essencial para a possível transformação da realidade. Trazendo Leite (2024), em respeito à ética do humano, buscamos a emancipação, justiça social e equidade, portanto, a construção da paz.

Compactuamos com a ideia de que a sociedade que privilegia a cultura de paz valoriza as diferenças de saberes, culturas, identidades e etnias, especialmente saberes ancestrais. É primordial termos cautela para não perpetuar diferenças existentes na diversidade e que correspondam à violência estrutural ou cultural. Faz-se necessário valorizar diferenças culturais e de pensamento que nos permitam ser livres. Perceber as limitações do colonialismo, nos apropriando e valorizando as reais origens, ampliamos nosso potencial de transformar os malefícios dos conflitos decorrentes do preconceito, das desigualdades sociais e do epistemicídio.

Como exemplo, a superação do racismo estrutural é imprescindível para a construção da paz duradoura, reconhecida mundialmente pela ONU, conforme documento intitulado Agenda 2030, e reafirmado pela UNESCO. Por conseguinte, o pensamento descolonizador detém grande potencial na construção de uma educação inclusiva e equitativa (Objetivo 4) e para paz, justiça e instituições eficazes (Objetivo 16). A libertação pelo saber, por meio de uma pedagogia crítica (Freire, 1967) que possibilite a conscientização, é essencial para construir uma sociedade que privilegia a cultura de paz.

Defendemos que a relação entre decolonialidade, justiça social e construção de instituições eficazes para a paz está intrínseca nessa libertação por meio da pedagogia crítica. Precisamos nos libertar das supostas verdades impostas, identificando, reconhecendo

e respeitando as culturas e saberes que compõem nosso povo e contexto. Implicando na exigência de que todas as instituições atendam as necessidades de um povo plural, promovendo práticas humanas e sociais que alimentem constantemente os direitos humanos, mediação e restauração dos conflitos e a sustentabilidade do meio ambiente e da cidadania planetária (Salles Filho, 2016, p. 23).

Nós, améfrica ladina.

Dizem ser livres aqueles que caminham pelas ruas da cidade. Engodo. Não podem ser efetivamente livres aqueles que dormem ao relento, aqueles que são marginalizados, os que sofrem de fome e frio, os que tem uma educação de qualidade renegada, os que veem a saúde ser abandonada à própria sorte e os que têm acesso negado aos demais direitos. Denunciamos esse confinamento velado que reafirma a negação de nossa herança cultural, inferiorizando-a.

Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido* (2014), enfatiza a importância da conscientização e da ação para a transformação social, ressaltando que a verdadeira libertação só pode ocorrer quando reconhecemos e desafiamos as estruturas de poder que nos oprimem.

Para a primeira libertação, se fosse possível estabelecer uma hierarquia, será necessário mudarmos o ponto de referência cultural e de perspectiva geográfica, suleando, estabelecendo conexões com a realidade que permeia os países latinos colonizados. Identificamos o apagamento dos povos originários e a presença do povo negro admitido “pela porta da cozinha”, mantendo as características da sociedade do colonizador: patriarcal, racista e exploradora (Wolkmer; Ferrazzo, 2017).

A despeito do fenótipo, somos fruto: da diáspora africana, dos povos de Abya Yala, de europeus colonizadores etnocidas, e não apenas descendentes de imigrantes brancos trabalhadores,

como tentaram nos fazer crer. Tampouco é válido nos identificarmos apenas como mestiços, povo biologicamente miscigenado, sem reconhecer as ideologias implícitas e a falsa democracia racial (Munanga, 1999).

Por diversas fontes de pesquisas e dados,³ depreende-se que os impactos da colonialidade são vastos e profundos, afetando diversas esferas da vida social, cultural, econômica e política, conservando a distribuição desigual de riqueza e de poder.

Tanto a política do branqueamento, implementada pelos colonizadores e reafirmada pelas elites brasileiras, com o intuito de promover o controle social e o extermínio das identidades negras e indígenas; quanto a inferiorização do povo escravizado, serviram como ideologia de “melhoria da população”, um verdadeiro etnocídio em busca da assimilação europeia.

Essa ideia de identidade nacional homogênea, que ignora as desigualdades raciais e sociais, faz com que, até hoje, por indução ou falta de criticidade, a maioria dos brasileiros almeje o reconhecimento europeu como forma de consagração de sucesso e realização pessoal; desqualificando o concidadão, “o outro”, o próprio território.

A apropriação de conceitos como “amefricanidade” e “améfrica ladina” (Gonzalez, 1988) é fundamental para compreendermos a complexidade da identidade e da cultura latino-americana, especialmente brasileira e no contexto da crítica ao eurocentrismo e à colonialidade do poder (Quijano, 2005) e do saber (Mignolo, 2017). Esses conceitos foram cunhados pela intelectual brasileira Lélia Gonzalez (1988) e representam uma categoria político-cultural que destaca aspectos interseccionais relevantes como o racismo, o sexismo, o colonialismo e o imperialismo, na africanidade e latinidade dos povos na América Latina, ressaltando as contribui-

3. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/32418-sintese-de-indicadores-sociais-em-2020-sem-programas-sociais-32-1-da-populacao-do-pais-estariam-em-situacao-de-pobreza> Acesso em: 03 ago..2024.

ções, mas, também, o epistemicídio dos povos originários, africanos e afrodescendentes.

Gonzalez (1988) enfatiza que a amefricanidade é um elemento chave para a compreensão da formação das identidades nacionais nos países latino-americanos, inclusive como forma de resistência, desafiando as narrativas hegemônicas eurocentradas que frequentemente marginalizam e invisibilizam as contribuições africanas e ameríndias.

É urgente a necessidade de reconhecer e valorizar a contribuição africana e ameríndia na formação das culturas latino-americanas fortalecendo essa identidade multifacetada, complexa, positiva e forte; nos libertando das narrativas hegemônicas que perpetuam a exclusão, a marginalização, romantizam as desigualdades raciais e justificam a ausência de políticas efetivas de combate ao racismo (Zamora, 2023).

Para o sociólogo Johan Galtung (2012), muitos dos conflitos vivenciados atualmente decorrem da violência estrutural e cultural, frutos dessa cultura hegemônica eurocêntrica. Assim sendo, é necessário insurgir! Revalorizar e resgatar os saberes diversos dos povos africanos, ameríndios e descendentes, compreender a construção histórica desse sujeito sob uma perspectiva crítica, é um passo crucial para desenvolvermos práticas para construção da paz que sejam coerentes com nosso contexto e nossas necessidades.

Parafraseando o semiólogo Walter Mignolo (2017), para que uma cultura de paz se estabeleça precisamos libertar nossas mentes, reconhecendo genuinamente o outro e a outra face da cultura não-europeia, desmantelando as narrativas hegemônicas, caminhamos para a construção de uma nova ordem global que seja plural, em que ninguém domine ou seja dominado pelo outro, um mundo em que diversos mundos coexistam.

Para tanto, a conscientização é essencial, é o caminho para a libertação e, dialeticamente, para nos descolonizarmos e nos humanizarmos.

Humanização para transformação de conflitos

Antes de prosseguirmos, lembramos que abordamos a paz sob uma perspectiva de paz positiva, pautada na fundamentação de Jares (2002), que acolhe as variadas dimensões da vida e do sujeito, inclusive, os conflitos. Portanto, fazemos um convite à identificação decolonial e como amefricanos, representando uma das necessárias quebras de paradigma para as propostas de construção da paz.

Reforçamos que o enaltecimento da identidade cultural multifacetada, com diversos hábitos, costumes, rituais, valores e formas de estar no mundo, assume, também, a perspectiva ampla e prática como elemento representativo do sujeito e de sua cidadania.

Relembramos, que o apagamento cultural e a segregação social mencionados são, sobretudo, desumanizadores, pois incentivam o desrespeito de si e do outro pela ausência de reconhecimento como tal.

Nos identificarmos como sujeitos de direitos e escolhas é um processo descolonizador. Enquanto o próprio sujeito não é visto com humanidade, não a reconhece, também não consegue enxergar no outro, sua humanidade (Leite, 2024, p. 90).

Por outro lado, Freire (1967) relata que é condição humana “ser mais”, pois como sujeitos inacabados que somos, esse é nosso destino natural, sendo que a vocação para “ser mais” pressupõe a luta em favor da igualdade de direitos e da superação das injustiças.

Torna-se imprescindível, então, a reflexão crítica sobre as condições materiais e formais em que vivemos, uma reflexão regulamentada pela ética. Dussel (2000), contribuiu para que façamos esse mergulho permeados por uma ética que envolve a teoria e a ação na vida real, portanto, se relacionando à práxis com propósitos sociais e políticos para libertação dos marginalizados.

Desse modo, Freire (1967) e Dussel (2000) sugerem como podemos agir diferente, construindo a paz partindo da perspectiva do sofrimento alheio. É pelo reconhecimento da alteridade e a valorização da diversidade cultural e histórica, que promoveremos uma ética global de solidariedade e responsabilidade mútua.

Leite (2024) afirma em sua pesquisa que, para essa libertação, imergindo em um mundo de possibilidades de criação do presente e do futuro, pressupomos:

- (1) reflexão crítica a partir da perspectiva dos oprimidos, reconhecendo a dignidade, os saberes e os direitos próprios do outro;
- (2) afetação pela vulnerabilidade do outro, compreendendo a nossa corresponsabilidade;
- (3) ações para transformação das estruturas injustas e segregadoras em um horizonte utópico possível;
- (4) a solidariedade e a construção de comunidades igualitárias, em que haja respeito mútuo e cooperação.

De tal modo, paira a perspectiva de aproximação do outro, de respeito aos direitos dos cidadãos, acolhimento e valorização do ser humano a partir de seu próprio mundo, de sua história, de suas vivências e de seus saberes.

Uma vez que a diversidade cultural pode harmonizar ou evidenciar as diferenças, é preciso construir e transgredir a moral, sonhar a ética; desde que combatendo o que nos leve à subserviência e aceitação da opressão; e privilegiando a coexistência respeitosa.

Portanto, propomos o tensionamento crítico da ordem social por meio de práticas pedagógicas críticas que possibilitem a conscientização gradativa do sujeito quanto a resistência, a identificação das relações desiguais e das ideologias opressoras. No processo de conscientização, ou como relata Freire (1970), no processo revolucionário, precisamos identificar as situações postas e as hierarquias impostas para transformá-las.

A partir do reconhecimento da humanidade e da assunção da humanização, livres das amarras fatalistas que permeiam os conflitos como negativos, apontamos a possibilidade de se aprender com o conflito, interpretando seus reais e profundos motivos. “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 1996, p. 36).

Ousamos aproximar a proposta de leitura de mundo, que segundo Freire (1970), se dá por meio do pensamento crítico e ação-reflexão-ação sobre a realidade, com a proposta de “desaprendizagem” de Zamora (2023), como sendo um ato político e pedagógico que retira da centralidade o modelo hegemônico.

Pois bem, a transformação do conflito perpassa pela conscientização e assunção da responsabilidade pela comunidade envolvida para que a intervenção seja conjunta e gradativa. A partir do entendimento de que o saber se constrói, não falamos em resolução do conflito, mas em superação mediante intervenção coletiva, continua, colaborativa, progressiva e reflexiva (Leite, 2024).

Se nosso horizonte é a humanização, nosso caminhar tem o intuito de desmistificar o conflito e sua relação direta com as guerras, tensões sociais e a judicialização, para tanto, a abordagem que nos acompanha é a da educação em razão da sua coerência com a vocação humana de “ser mais”, visto que a educabilidade é inerente ao sujeito (Freire, 2014).

Em vez de nos empenharmos em apenas solucionar os conflitos, ignorando suas raízes e as narrativas opressoras que os permeiam; pretendemos superá-los, transformando as relações colonizantes, dismantelandando as estruturas sociais violentas, promovendo a reconciliação e a justiça social.

Propomos a intervenção em ambientes conflituosos por meio das práticas pedagógicas críticas, que tem como pressupostos a politicidade, a dialogicidade e a reflexividade; proporcionando a conscientização dos sujeitos por meio da “investigação temática”

idealizada por Freire (2014), tendo como mirante a emancipação. Assim, entendemos que o conflito pode ser superado por meio da reflexão e transformado por meio de nova ação, sendo ressignificado pela práxis libertadora, recriando e estabelecendo sínteses transitórias em comunhão com a necessária unidade pela diversidade.

A construção dessa paz

Compreendemos que incentivar um processo pelo qual os sujeitos percebam e se tornem conscientes de suas realidades históricas, sociais, políticas e econômicas é um possível caminho de libertação para que, então, livres possam se engajar na luta pela transformação.

Nosso mirante é da transformação da sociedade que vivencia a cultura da violência para uma sociedade que vivencie e privilegie a cultura de paz. Trata-se de uma cultura com foco nas relações e contradições a serem transcendidas, uma cultura primordialmente da unidade na diversidade, valorizando as diferenças, cultura que vise a equidade, que incentive o diálogo constante para compreender os objetivos por trás da violência (Salles Filho, 2016).

Integrando as perspectivas até aqui apresentadas: de descolonização das instituições e estruturas sociais (Munanga, 1999), de assumirmos uma visão pluricultural e interseccional (Gonzalez, 1988) e de nos libertarmos a fim de criar formas de convivência e solidariedade (Dussel, 2000), assumimos a pedagogia crítica freireana como a prática social capaz de propor tais ações.

Esclarecemos que, alinhados aos estudos de Franco (2003), a pedagogia da qual falamos tem perspectiva ontológica e fenomenológica, consiste na intercomunicação entre pesquisa e transformação, teoria e prática, consciência e intencionalidade

Desse modo, interessam-nos as práticas pedagógicas que se distanciam da concepção de uma tecnologia social, com fins de

regulação, dominação, domesticação ou mesmo doutrinação dos sujeitos a ela submetidos. Nossos estudos se baseiam na premissa de que a criticidade permite a relação dialética e formadora entre sujeitos permeados por relações de poder. (Leite, 2024, p. 100).

A teoria freireana continua atual e alinhada à nossa sociedade uma vez que suas propostas envolvem, primordialmente, a conscientização sendo necessário a percepção da trajetória histórica do sujeito, sua atuação no mundo e reflexos deste. Por conseguinte, a prática pedagógica crítica reforça as diretrizes da Agenda 2030 (ONU, 2015) uma vez que “os objetivos são integrados e indivisíveis, e equilibram as três dimensões do desenvolvimento sustentável: a econômica, a social e a ambiental” (ONU, 2015, p. 1).

A concepção que vimos expondo busca, justamente, sular as ações e reflexões de forma que possamos nos ramificar e nos deixar afetar pelos diversos aspectos sociais, integrando-os transdisciplinarmente.

Seguindo nesse raciocínio, o relatório “Reimaginar Nossos Futuros Juntos” (UNESCO, 2022) ressalta a necessidade de um novo contrato social para a educação, fundamentado nos direitos humanos, justiça social, respeito à vida e à diversidade cultural, como um bem público global que se distancie da comercialização.

Como um ato coletivo de criação conjunta, a educação afirma a dignidade e a capacidade de indivíduos e comunidades, constrói propósitos compartilhados, desenvolve capacidades de ação coletiva e fortalece nossa humanidade comum.” (UNESCO, 2022, p. 11).

Complementando com as disposições da Agenda 2030 (ONU, 2015), alinhada ao Objetivo 4 – “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (p. 23) – a conscientização crítica representa grande impacto na educação.

Diante das perspectivas emancipatórias para superação dos conflitos, mediante a intervenção pedagógica crítica, evidenciamos o potencial de alteração das estruturas e relações de poder colonizantes que limitam o desenvolvimento dessa educação. No entanto, não podemos nos esquecer da importância da contextualização das práticas aproximando-as da realidade social e cultural, visando a redução da violência estrutural e cultural.

O novo contrato social (UNESCO, 2022) prevê o envolvimento de todos os setores da sociedade e pressupõe o direito à educação ao longo da vida, a inclusão e equidade, o uso das tecnologias digitais para expandir o acesso à educação, currículos contextualizados e transformadores, professores quem tenham apoio para formação contínua e recursos adequados. Trata-se de uma proposta em sintonia com os princípios de justiça social, de atuação decolonial.

Desse modo, integramos outro objetivo: “16 – “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis” (ONU, 2015, p. 36).

Tendo em vista que a educação é um bem público global, ao assumir uma postura decolonial, se torna inclusiva, mas, também, fomenta a coesão social e a cooperação, sem apagar a diversidade. Reafirmamos, assim, a pretensão de Mignolo (2017) quando defende a existência da pluralidade global.

Redefinindo os conceitos e os paradigmas surge a possibilidade de estendermos as transformações para os currículos e matrizes escolares, incluindo saberes outros, integrando a história e as respectivas contribuições culturais, preservando-as, aproximando a teoria da prática e do cotidiano.

O almejado desenvolvimento sustentável será possível na medida em que respeitarmos as contingências e peculiaridades culturais, garantindo voz a todos os sujeitos que um dia foram silen-

ciados. Para tanto, diretrizes e legislações não serão suficientes se não garantirmos condições de implementação e desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas comunitárias.

A reafirmação da identidade ou, como mencionamos no início, a autodeterminação galgada a partir da conscientização, possível em um espaço-tempo decolonial, fortalece o senso cultural e de pertencimento que, por sua vez, é um forte indício de engajamento do sujeito na defesa de suas necessidades e do bem-estar de sua comunidade.

Promovendo inclusão de todos, e garantindo a equidade, há o fortalecimento da cooperação e coesão social, ampliando as perspectivas de melhorias das condições de vida face a percepção dos resultados no cotidiano próximo. As mudanças na educação e nas ações sociais apontam respostas para construção de uma sociedade mais justa e pacífica, uma vez que propagamos amplas modificações nas raízes da violência cultural e estrutural.

Sabemos que esse é um fenômeno social complexo e desafiador. Há muitos desafios a serem superados e desbravados ao longo do caminho, porém é preciso resistir e insistir, visto que é um terreno fértil, somente falta ser cultivado.

Sementes de libertação

Estimulados a partir da leitura e reflexão do livro *Ciudades de Paz*, mobilizada pelo Núcleo de Educação para a Paz da Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR/Brasil, apresentamos sucintamente algumas iniciativas brasileiras alinhadas com a explanação deste texto.

A resistência cultural é uma forma crucial de desafiar e subverter os impactos do eurocentrismo, permitindo que os povos colonizados mantenham e revitalizem suas identidades culturais, tradições e conhecimentos por meio da disseminação da arte, mú-

sica, dança, gastronomia, religiosidade e outras formas culturais para afirmar sua identidade e resistir à opressão.

Um exemplo da conscientização por meio da arte é o Teatro do Oprimido, desenvolvido pelo dramaturgo brasileiro Augusto Boal (2009), buscando emancipar comunidades marginalizadas, dando-lhes ferramentas para expressar e transformar suas realidades sociais.

No Brasil, diversos movimentos indígenas têm lutado pela preservação de suas culturas e territórios, por exemplo, por meio da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB),⁴ com o propósito de fortalecer a união dos povos indígenas, unificar a pauta de reivindicações e demandas e a política do movimento indígena, mobilizar os povos e organizações indígenas do país contra as ameaças e agressões aos direitos indígenas, principalmente o desmatamento, que ameaça cada vez mais suas terras.

Adentrando em iniciativas comunitárias citamos a Educafro,⁵ uma associação civil sem fins lucrativos dedicada à inclusão educacional da população afro-brasileira e pobre, dentre seus princípios inclui a luta pela igualdade racial, justiça social e democratização do ensino, visando a transformação social e a promoção da igualdade de oportunidades. Sua atuação engloba oferta de bolsas de estudo para universidades privadas, cursos preparatórios para vestibulares e concursos, programas de mentoria e orientação vocacional e parcerias com instituições educacionais e empresariais.

Uma das iniciativas comunitárias que mais nos surpreende é a que culminou na criação da Escola Afro-brasileira Maria Felipa.⁶ A instituição emergiu a partir da necessidade de uma mãe com a intenção de educar uma criança negra vinda por meio de um processo de adoção, a partir de outros marcos civilizatórios, apesar

4. <https://apiboficial.org/>

5. <https://educafro.org.br/site/> Acesso em: 03 ago. 2024.

6. <https://escolamariafelipa.com.br/> Acesso em: 03 ago. 2024.

de estarem geograficamente situadas na cidade que abriga a maior comunidade negra fora da África, Salvador/Bahia.⁷

A Escola Maria Felipa é um exemplo prático da atuação decolonial e do enaltecimento dos nossos ancestrais; está pautada na socialização igualitária dos saberes sistemáticos, hegemônicos e contra-hegemônicos, visando criar as bases da alfabetização e letramento de crianças que serão futuros adultos críticos, dispostos a atuarem na sociedade construindo um projeto histórico decolonial, coletivo e igualitário.

Mencionamos, também, exemplos de iniciativas governamentais brasileiras, representando uma camada hierárquica relevante para a sociedade, por meio do Ministério da Igualdade Racial - MIR, citamos como o edital de fomento “Mãe Gilda de Ogum” e o de financiamento “Caminhos Amefricanos: Programa de Intercâmbios Sul-Sul”, como investimentos visando a redução da desigualdade racial e o resgate da cultura da diáspora africana.

O edital “Mãe Gilda de Ogum”⁸ selecionou projetos de fomento à economia do axé, à cultura e à agroecologia dos povos e comunidades de matriz africana e povos de terreiros. Dentre seus requisitos, em uma perspectiva interseccional, impôs a equidade de gênero entre os responsáveis pelo projeto e o estímulo a participação de lideranças mulheres e pessoas autodeclaradas LGBTQIA+.

Por sua vez, o Programa Caminhos Amefricanos,⁹ inclui parceria com o Ministério de Educação - MEC e Coordenação de

7. <https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/salvador-470-anos-diaspora-religiosidade-e-resistencia> Acesso em: 03 ago. 2024.

8. https://prod-files.s3.sa-east-1.amazonaws.com/arquivos/arquivos/003/320/772/original/MinutaMIRVersao.31.01.2024_versa%CC%83o_final.pdf?X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAUS3M5UKOOGXP27N7%2F20240803%2Fsa-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20240803T185005Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-Signature=eabe629b3cc132f2bd375cb30c787eb75d72cb0df7e1701ddbcecca17e49c0d Acesso em: 03 ago. 2024.

9. <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/bolsas/bolsas-e-auxilios-internacionais/encontre-aqui/paises/multinacional/programa-caminhos-amefricanos> Acesso em: 03 ago. 2024.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e tem como objetivo promover intercâmbios para o fortalecimento de uma educação antirracista a partir da troca de experiências, de conhecimentos e de políticas públicas em países do sul global para docentes e estudantes negros e quilombolas de licenciatura.

Diante dos programas relatados, entendemos que a semente foi semeada e está germinando, talvez com poucos frutos, pela tímida polinização. Esperançamos que sejamos, nós, seres humanos “abelhas”, humanizados, solidários, coconstrutores e corresponsáveis por ampliar, recriar e transformar essa realidade posta em um mundo muito mais bonito e digno.

Considerações finais

A integração das teorias de Kabengele Munanga, Lélia Gonzalez, Paulo Freire e Enrique Dussel com o documento da UNESCO e a Agenda 2030 da ONU revela uma visão holística para a construção da paz por meio da educação.

Essa visão enfatiza a conscientização crítica, a libertação, a descolonização do currículo, a valorização das culturas afrodesscendentes e indígenas, e a promoção de práticas pedagógicas colaborativas. Implementar essas ideias pode contribuir significativamente para a construção de um sistema social que seja inclusivo, equitativo e justo, alinhando-se aos objetivos globais de desenvolvimento sustentável.

Reconhecemos que inserir nossas propostas na sociedade é uma tarefa que demanda tempo/espço e vontade política, seja porque pretendemos atuar nas camadas estruturais, desde os pequenos grupos até instituições, seja em razão da amplitude geográfica. Contudo, a colheita é certa para quem semeia.

Referências

- BOAL, A. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BRANCO, C.; SOUSA, R. R. P. S. e OLIVEIRA, G. C. **Incursões na teoria da resolução de conflitos**. 2017. Lisboa: Universidade Autônoma de Lisboa, Observare.
- CABRERA, E. P.; GÓMEZ, F. G. **Ciudades de Paz**. Cuenca: Editorial Universitaria Católica, 2024.
- DUSSEL, E. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- FANON, F.; SILVEIRA, R., transl. **Pele negra, máscaras brancas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2008, 194 p. Disponível em: https://books.scielo.org/edufba/files/2023/02/EDUFBA-pel_neg_mas_bra-aviso-1.pdf Acesso em: 02 ago. 2024.
- FRANCO, M. A. R. S. **Pedagogia como Ciência da Educação**. Campinas, SP: Papirus, 2003.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.
- GALTUNG, J. **Três formas de violência, três formas de paz. A paz, a guerra e a formação social indo-europeia**. Revista Crítica de Ciências Sociais [Online], 71 | 2005, publicado a 01 outubro 2012. Disponível em: <http://journals.openedition.org/rccs/1018>. Acesso em: 01 ago. 2024
- GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: Tempo Brasileiro. Rio de Janeiro, N°. 92/93 (jan./jun.). 1988, p. 69-82.
- JARES, X. R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LEITE, L. G. S. **O conflito no centro do ato pedagógico: contribuições Freireanas para a formação e autoformação de sujeitos**. 2024. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2024. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/8029>

MIGNOLO, W. D. **COLONIALIDADE: O LADO MAIS ESCURO DA MODERNIDADE**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 94, p. e329402, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh-7tCZVlk/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 20 jul. 2024.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>.

QUIJANO, A. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Livro: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

SALLES FILHO, N. A. **Culture of Peace and Education for Peace: views from the theory of Edgar Morin Complexity**. 2016. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2016.

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação**. 2022. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381115>

ZAMORA, M. H. **Ser Amefricanano na Améfrica Ladina: resistências criativas**. Trivium: Estudos Interdisciplinares, Ano XV, p. 19-27, 2023. Disponível em: <https://ojs.uva.br/index.php/trivium/article/view/408/312>. Acesso em: 1 ago. 2024.

WOLKMER, A. C.; FERRAZZO, D. **Cenários da cultura jurídica de ABYA YALA: os valores pré-coloniais em institucionalidades emergentes**. Abya-yala: Revista sobre Acesso à Justiça e Direitos nas Américas, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 36–66, 2017. DOI: 10.26512/abyayala.v1i2.6984. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/abya/article/view/6984>. Acesso em: 1 ago. 2024.

Capítulo 15

Gestão democrática na escola: desafios e possibilidades para construção de uma cultura de paz

Samuel de Jesus Pereira

Introdução

Construir uma escola em que o diálogo, a escuta profunda e a tomada de decisões com a participação ativa da comunidade sejam elementos essenciais é o nosso sonho e objetivo. Inspirados por Paulo Freire, “sonhamos com uma escola pública capaz, que se vá constituindo aos poucos num espaço de criatividade. Uma escola democrática em que se pratique uma pedagogia da pergunta, em que se ensine e se aprenda com seriedade, mas em que a seriedade jamais vire surdez.” (Freire, 2001, p.24).

Para concretizar essa visão de uma escola democrática, é urgente que a gestão democrática se torne efetiva e presente no cotidiano escolar, garantindo que a democracia não se limite a discursos superficiais, vazios e desumanizantes, mas que busque superar desafios e construir uma cultura de paz baseada nos valores democráticos.

Neste contexto, enquanto integrante da equipe gestora de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental na Região Oeste de São Paulo, a proposta deste ensaio é partilhar reflexões, palavras e inquietudes acerca da gestão democrática, entendida como um pilar fundamental na efetivação da cultura de paz. Como afirmou Freire, “uma escola em que, ao se ensinarem necessariamente os conteúdos, se ensine também a pensar certo.” (Freire, 2001, p.24).

Isso quer dizer que é preciso refletir profundamente sobre o propósito essencial da educação: não apenas transmitir conhecimentos, como fomentar o desenvolvimento de habilidades críticas e éticas nos/nas estudantes, convidando-os/as a pensar na escola como um espaço no qual não apenas os conteúdos curriculares são ensinados, mas também um espaço no qual eles/elas são incentivados/as a refletir de maneira crítica e a tomar decisões fundamentadas diante das demandas da vida. Enquanto espaço escolar, reconhecemos em Freire que ensinar a "pensar certo" implica não apenas aprender técnicas e teorias, mas também cultivar uma consciência reflexiva que considere as consequências éticas e sociais de nossas ações e pensamentos, ressaltando a importância de uma educação que não apenas prepara para o presente, mas que também capacita os indivíduos a enfrentar os desafios futuros de maneira responsável. Pois,

Numa perspectiva realmente progressista, democrática e não autoritária, não se muda a “cara” da escola por portaria. Não se decreta que, de hoje em diante, a escola será competente, séria e alegre. Não se democratiza escola autoritariamente. A administração precisa testemunhar ao corpo docente que o respeita, que não teme revelar seus limites a ele, corpo docente. A administração precisa deixar claro que pode errar. Só não pode é mentir. (Freire, 2001, p.25).

Nesse percurso, enquanto exercito essa função de “gestor” cotidianamente, recorro ao pensamento do educador Paulo Freire que mostra que a transformação real e significativa de nossas escolas não pode ser imposta por decretos ou portarias, mas deve ser construída de maneira colaborativa e respeitosa entre administração, docentes, discentes e todos os demais que compõem esse organismo vivo chamado escola.

Reconhecemos nossas limitações enquanto equipe gestora,¹ pois constantemente admitimos abertamente nossas fragili-

1. A gestão da unidade escolar é composta por uma 1 Diretor, 2 Assistentes de Diretor e 2 Coordenadoras Pedagógicas.

dades, sendo essencial que a gestão estabeleça e mantenha um ambiente de confiança mútua. Isso é essencial para o desenvolvimento educacional e humano dos /das estudantes, pois “acontece que a paz não se compra se vive no ato realmente solidário, amoroso, e este não pode ser assumido, encarado, na opressão” (Freire, 2005, p.168). Ou seja, a natureza intrínseca e vivencial da paz não pode ser adquirida ou imposta, porém deve ser vivida a partir de ações genuinamente solidárias e amorosas. A paz verdadeira é incompatível com os mecanismos de opressão e subalternização, pois um espaço opressivo sufoca a solidariedade, o amor, a generosidade e o companheirismo que são essenciais para uma convivência democrática.

A paz, portanto, emerge dessa relação respeitosa que precisamos construir mutuamente além do reconhecimento da dignidade de cada sujeito. Neste contexto, somente em um ambiente escolar livre de opressão é que a paz pode florescer e ser vivida plena e democraticamente.

O autor Antônio Bispo dos Santos preconiza que “a democracia é uma coisa eminentemente humana. Os outros seres, os outros vivos no mundo, não exercitam esse movimento.” (Bispo, 2023, p.47). Bispo destaca a relação singular da democracia como um fenômeno exclusivamente humano, enfatizando que, entre todas as formas de vida, apenas os seres humanos são capazes de desenvolver e praticar a democracia, um sistema complexo de governança e participação que exige comunicação avançada, olhar empático, compreensão e entendimento de direitos e deveres individuais e coletivos.

Portanto, enquanto outras espécies vivem em sistemas organizacionais ditados por instintos naturais ou hierarquias rígidas, os seres humanos têm a possibilidade de criar e reinventar sistemas de governança baseados em princípios de igualdade, participação e justiça. Assim, como educadores/as, devemos ressaltar a responsabilidade que temos em preservar e aprimorar os espaços demo-

cráticos da unidade escolar, reconhecendo-os como uma conquista que reflete nossos valores mais elevados e nossa busca contínua por uma sociedade mais justa, igualitária, plural e democrática.

A gestão democrática enquanto espaço de construção coletiva

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) elaborou a Instrução Normativa nº 35, de 05 de dezembro de 2023, que dispõe as orientações sobre a organização das Unidades de Educação do Município de São Paulo. Portanto, de acordo com o artigo 2º, a organização das Unidades Educacionais deve se basear na legislação vigente e nos princípios e diretrizes pedagógicas do Currículo da Cidade, que orientam a Política Educacional da Secretaria Municipal de Educação. Destaquem-se os seguintes incisos:

[...] XX - o incentivo à cultura de paz que considere a importância da convivência democrática e respeitosa entre os servidores públicos e a comunidade escolar; XXI - o fortalecimento da organização democrática dos Conselhos de Escolha/CEI, grêmios estudantis, assembleias escolares e CIPAS; XXII - o fortalecimento da Comissão de Mediação de Conflitos e de suas ações nas UEs. (SME.2023).

Os incisos expostos apontam de modo objetivo as orientações da SME em prol de uma gestão participativa e de um ambiente educacional fundamentado em determinados valores e princípios. Refletir sobre o aperfeiçoamento dessa gestão no ambiente escolar visa à formação de cidadãos críticos e participativos. Portanto, será necessário que cada um de nós valorize a gestão democrática como uma ferramenta essencial para alcançar esses princípios e valores pautados pela SME, ou seja princípios de participação, de transparência e de compartilhamento de responsabi-

lidade, com ênfase na inclusão e no diálogo que também são os pressupostos da Cultura de Paz.

No cotidiano da nossa unidade escolar, buscamos envolver e valorizar a participação ativa dos sujeitos nas instâncias do **Conselho de Escola, Grêmio Estudantil, Comissão de Mediação de Conflitos** entre outros espaços instituídos justamente para que as proposições, as críticas e as tomadas de decisões aconteçam de maneira coletiva, considerando as pluralidades de vozes e as opiniões de todos/as os membros da comunidade escolar solidificando a sua gestão democrática.

Nesse processo, a participação é um exercício que requer um aprendizado contínuo isso porque “[...] democracia é algo que deve ser ensinado. Não nascemos democráticos. Nascemos exigentes e desrespeitosos, berrando e chorando, ao invés de nascermos ouvindo.” (Braithwait,1998, p.3 *apud* Elliot,2018, p.263).

Corroboramos com o autor, reforçamos a ideia de que a democracia é uma construção cultural que exige esforço contínuo e dedicação, começando nas infâncias e, no caso da nossa unidade, ela começa com nossos/as estudantes que compõem os agrupamentos do 1º ano (4 turmas), se estende aos grupos do Fundamental II (6º ao 9º anos) e segue por toda a sua vida. Assim, quando bem executadas, essas práticas não apenas promovem um ambiente mais inclusivo, mas também incentivam o senso de pertencimento e de responsabilidade entre todos e todas.

Em termos formais, podemos dizer que avançamos muito neste caminho da gestão democrática, uma vez que hoje as escolas dispõem desses instrumentos de participação coletiva e de uma série de dispositivos para executar e acompanhar as nossas ações.

Desta maneira, em nossa unidade o **Conselho de Escola** desempenha um papel crucial na promoção da gestão democrática, e sua importância pode ser destacada por diversos aspectos, como a participação efetiva e a representatividade dos diversos setores da nossa escola. De acordo com a normativa, ele deve ser compos-

to por membros de diferentes segmentos da comunidade escolar, incluindo um membro da gestão, discentes e docentes, servidores do setor técnico e representantes/familiares dos estudantes, assegurando assim as tomadas de decisões em perspectiva mais plural.

Além da participação e da representatividade, o Conselho de Escola também fortalece a transparência nas decisões administrativas e pedagógicas. Neste sentido, o Conselho é responsável por discutir e adaptar as diretrizes da política educacional estabelecida pela SME, garantindo que atendam às especificidades de cada unidade educacional; define as diretrizes e as prioridades e suas metas para cada período letivo, que orientarão a elaboração e o acompanhamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) durante todo o período vigente a sua execução. Temos ainda como ação do Conselho o acompanhamento e a fiscalização sobre a priorização da aplicação de verbas.

Concernente ao **Grêmio Estudantil**, consideramos que se trata de um instrumento essencial para a consolidação da gestão democrática nas escolas. Sua atuação é detalhada no artigo 5º do Decreto nº 58.840, de 3 de julho de 2019 da SME. Enquanto instrumento de participação dos/as estudantes e que representa seus interesses também promove a participação ativa, a transparência, a representatividade e a inclusão.

Ao atuar como um canal de comunicação e engajamento, o Grêmio Estudantil fortalece a comunidade escolar e propõe preparar os discentes para serem cidadãos e cidadãs ativos/as e conscientes, capazes de contribuir para uma escola mais democrática. Outro fator positivo é que, conseqüentemente, esse aprendizado ainda é partilhado nos espaços sociais frequentados pelos estudantes.

Dentre as suas atribuições, podemos destacar: a) a *Representação dos/das Estudantes* que atuam como porta-vozes dos interesses e de suas necessidades, apresentando demandas e propostas à gestão e outras instâncias educativas; b) *Promoção de Atividades* de maneira sistematizada e organizada em horário que não venha

causar prejuízo ao desenvolvimento pedagógico. São eventos culturais, esportivos, sociais e, especificamente em nossa unidade, o grêmio tem organizado campanhas “pontuais” de combate ao racismo e alimentação saudável, além de participar do Fórum da Criança e do Adolescente (FOCA). Destacamos a relevância dessas atividades educacionais e pedagógicas para o desenvolvimento integral da comunidade discente, fomentando a participação coletiva, o trabalho em equipe e o protagonismo juvenil; c) *Inclusão e Diversidade*, que é outro tema caro para nossa unidade que recebe estudantes LGBTQIAPN+.² Neste sentido, o Grêmio busca promover espaços mais inclusivos e diversos, combatendo qualquer forma de discriminação e preconceito dentro da unidade, trazendo suas contribuições para garantir um ambiente mais acolhedor, respeitoso e humano, no qual todas as subjetividades existam e sejam reconhecidas.

Alusiva à **Comissão de Mediação de Conflitos**, sua organização está fundamentada a partir do art. 1º da Lei nº 16.134, de 12 de março de 2015, que dispõe sobre a criação da Comissão de Mediação de Conflitos – CMC nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, respeitando os dispositivos legais.

Conforme art. 11, da Instrução Normativa SME nº 32, de 24 de novembro de 2023, “todas as Unidades Educacionais diretas devem eleger os membros das Comissões de Mediação de Conflitos, anualmente, por meio do Conselho de Escola, em até 30 (trinta) dias após o início do ano letivo, com registro lavrado em livro próprio.” (SME, 2023). Portanto, durante o ano, a Comissão deverá reunir-se mensalmente com possibilidade de reuniões extraordinárias, caso necessário.

A ação da Comissão de Mediação de Conflitos será definida em normativo próprio. Destacamos ainda a Lei nº 16.134, de 12 de março de 2015, Lei nº 18.039, de 12 de dezembro de 2023,

2. Lésbicas, Gays, Bi, Trans, Queer/Questionando, Intersexo, Assexuais/Arromânticas/Agênero, Pan/Poli, Não binárias e mais. Disponível em: <https://orientando.org/o-que-significa-lgbtqiap/> . acesso em 01/08/2024.

Decreto nº 56.560, de 28 de outubro de 2015, Portaria nº 2974, de 12 de abril de 2016, Instrução Normativa SME nº 32, de 24 de novembro de 2023.

Conforme os documentos que balizam a organização e funcionamento da CMC, faz jus observarmos “a promoção dos direitos humanos na construção de uma cultura da mediação de conflitos como proposta de uma sociedade mais justa e democrática.” (SME, 2016). Isto por que

[...] os direitos humanos valorizam cada indivíduo como portador de direitos naturais e como cidadão, isto é, enquanto membro respeitável de uma comunidade humana, o que implica considerá-lo igual em dignidade a todos os demais, independentemente de sua classe social, cor, gênero, religião ou nacionalidade. (Soares, 2011, p. 24).

Essa perspectiva sustenta que todos/todas devem ser tratados/as com dignidade, respeito e equidade, reforçando a importância de uma comunidade humana inclusiva e justa, na qual os direitos e a dignidade de cada pessoa são reconhecidos e protegidos. Assim, temos como um dos objetivos, indicados no nosso Plano de Ação da Comissão de Mediação de Conflitos 2024, trabalhar em uma perspectiva preventiva das situações que fomentam a produção de violências, tais como: bullying, racismo, homofobia, abandono escolar, trabalho infantil e violência de gênero, entre outras, na busca pela promoção de uma cultura dialógica entre a comunidade escolar interna e externa.

Isto posto, apontamos, de maneira breve, alguns desafios e possibilidades para que seja possível a construção da cultura de paz, ciente de que “escrever não é só colocar na letra o que poderíamos dizer falando, e sim que é algo totalmente distinto. Muito mais exigente. E muito mais interessante também.” (Larrosa, 2024, p.241). Ou melhor, essa escrita exige reflexão, organização

das ideias, estruturação e criatividade, tornando essa jornada interessante e enriquecedora.³

Consequentemente, temos como primeiro desafio a *superação da cultura autoritária*, isto porque conhecemos um modelo tradicional de gestão, centralizada, hierárquica e baseada no “*eu mando e você obedece*”. O que almejamos é construir um modelo de gestão que promova a autonomia e a responsabilização compartilhada, sem perder de vista o compromisso enquanto trabalhador/servidor público. Ou seja, “que todo trabalhador do ensino, todo educador ou educadora, tão rapidamente quanto possível, assuma a natureza política de sua prática. Defina-se politicamente. Faça a sua opção e procure ser coerente com ela.” (Freire, 2001, p.49).

Nosso segundo desafio é o fomento da *participação ativa e engajada da comunidade externa (familiares e responsáveis)*. A maior parte do corpo discente é composta por famílias cujos responsáveis são trabalhadores e trabalhadoras, consequentemente, o tempo dedicado ao acompanhamento dos filhos é limitado. Uma das possibilidades é a reorganização dos tempos e espaços de atendimento e participação desses representantes em horários adequados, para que seja viável acompanhar o/a estudante sem prejuízo em sua jornada de trabalho.

Construir espaços de escuta profunda seguros/acolhedores é o nosso terceiro desafio. Enquanto espaços já constituídos sejam os grêmios, conselhos e outros, é necessário que se estabeleçam, a partir de valores e combinados/pactos de convivência, ações que sustentem e acolhem as diversas vozes que ecoam nos territórios da unidade.

3. Inspirado nas ideias de Zabalza (2010), valho-me do diário pessoal no qual rascunho e esboço ideias e inquietações desse “fazer gestão”. Portanto, as primeiras anotações sobre a gestão democrática deram-se a partir do planejamento para facilitar um círculo propositivo no I Seminário do Ensino Fundamental: “Educação Integral: Tempos e Espaços no Ensino Fundamental”, promovido pela SME/DRE Butantã em 25/05/2024, no CEU Butantã, cuja temática do círculo foi “Gestão democrática e o protagonismo infantil e juvenil”. Agradeço aos professores/as presentes que contribuíram com suas reflexões e proposições.”

Conforme hooks nos lembra, “somos frequentemente enganados [...] pela ilusão da liberdade de expressão, acreditando falsamente que podemos dizer o que quisermos numa atmosfera de abertura.” (hooks, bell, 2019). A autora nos alerta que em determinados momentos há uma falsa percepção de liberdade. Apesar das aparências, há limitações e barreiras sutis que querem restringir a verdadeira abertura para a conversa e o debate, ou seja, algumas pressões sociais moldam o que é aceitável ou não dizer. Logo

Não haveria necessidade de falar sobre o oprimido e o explorado encontrarem a voz, articulando e redefinindo a realidade, se não houvesse mecanismos opressivos de silenciamento, submissão e censura. Quando pensamos estar falando em um ambiente onde a liberdade é valorizada, frequentemente nos surpreendemos com o quanto nos vemos agredidos e como nossas palavras são desvalorizadas. É preciso entender que a voz libertadora irá necessariamente confrontar, incomodar, exigir que ouvintes até modifiquem maneiras de ser e agir. (hooks, bell, 2019, p. 52-53).

Como possibilidade de avançarmos nessa construção é urgente questionarmos as estruturas de poder que silenciam vozes, principalmente as marginalizadas. Necessário, ainda, promover uma compreensão mais crítica e aprofundada do significado de liberdade de expressão de maneira objetiva. Para além dessas possibilidades, reconhecemos os Círculos de Construção de Paz (Pranis, 2010) enquanto uma importante metodologia para o exercício da escuta profunda e a construção de uma escola segura e acolhedora, visto que “[...] é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias.” (Freire, 1996, p. 120).

Nesse momento, o nosso quarto desafio tem sido a *formação continuada/permanente de professores e demais membros da unidade escolar*. Isso porque uma escola composta por uma diversidade de profissionais que não fazem parte da administração direta do serviço público ou não ingressaram a partir de concurso tem sido algo que temos olhado com bastante cuidado, visto que “a formação per-

manente se funda, sobretudo, na reflexão sobre a prática.” (Freire, 2001, p. 25). Essa educação acontece na partilha dos saberes, convidando a todos e todas a participarem desse fazer/saber em nossa comunidade escolar, pois “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.” (Freire, 2005, p. 67).

Desta forma, como possibilidade de enfrentar esse desafio, encontramos na parceria com universidades, organizações sociais e colegas da unidade escolar a disponibilidade para estarem conosco, contribuindo na formação permanente do grupo com temáticas diversas e, novamente, buscando uma reorganização dos tempos para que contemplemos toda a comunidade de servidores e das empresas que prestam serviços diretamente na unidade.

Em suma, a gestão democrática, enquanto espaço de construção coletiva da cultura de paz na escola pública, apesar dos seus desafios, oferece a essa equipe gestora algumas possibilidades para continuarmos sonhando com outros possíveis. Isso se dá, pois “[...] nós estamos ainda no processo de aprender como fazer democracia. E a luta por ela passa pela luta contra todo tipo de autoritarismo.” (Freire, 2001, p. 136).

A construção da cultura de paz enquanto possibilidade de um viver democrático

A construção da cultura de paz perpassa por caminhos não tão simples como parece à primeira vista. Nesse contexto, o professor Nei Alberto Salles Filho, uma importante inspiração para o nosso fazer, aponta que:

- 1) a cultura de paz não pode ser entendida apenas por fragmentos de práticas ou de discursos; 2) uma cultura de paz pode ser uma intenção global, mas requer considerar todo o complexo de entrecruzamento entre as noções de indivíduo- espécie -so-

cidade, além da relação entre ser humano e saber científico; 3) paz não é apenas um estado pleno de harmonia, mas um processo construído entre razão, emoção, práticas sociais, dimensões culturais, espirituais, entre tantas, devidamente situadas em contextos retroalimentados pela objetividade e pela subjetividade humanas; 4) a cultura de paz se faz na intersubjetividade, na convivialidade, supondo assim a importância de processos de ensino e aprendizagem, que chamamos de educação para paz. (Salles Filho, 2019, p.98).

Dessa maneira, toda essa discussão perpassa nosso PPP, envolvendo uma rede de pessoas cuja intencionalidade pedagógica é fundamentada nos pressupostos da Educação para a Paz, que sustentará os valores da gestão democrática na busca constante da paz como um processo holístico e multidimensional, requerendo de cada um de nós um compromisso com o desenvolvimento integral e integrador dos nossos/as estudantes.

Nesse movimento, entendemos ainda que “a construção da paz surge de um conjunto de valores. Os valores conduzem todo o processo de tomada de decisões” (Shirch, 2019, p.15), ou seja, valores que modulam e guiam as nossas escolhas moldam as nossas intenções que devem contribuir para sustentar a paz duradoura e que seja significativa para a comunidade escolar.

Importante destacar que, ao longo do tempo, os valores que nos foram apresentados são imbuídos de uma visão colonizadora, portanto, em nossa unidade, estamos em busca de desenvolver/construir um currículo decolonial entendendo que “[...] a decolonialidade é não apenas uma base para análises teóricas, mas um movimento prático e constante de afirmação das identidades que foram, como reprodução de um sistema político pautado no extermínio, deterioradas.” (Teixeira, 2021, p.25). Assim:

[...] queremos desconstruir os valores que modelam a vida nos parâmetros restritivos e supostamente hegemônicos da branquitude, do cisheteropatriarcado, dos privilégios de classe e de

território, bem como das demais técnicas de poder que tornam o mundo político estreito e menos plural. (Teixeira, 2021, p. 25).

Nessa jornada de construção da Cultura de paz, os valores são fundantes para a promoção da dignidade humana e da convivência humanizada. E nos momentos que requerem escolhas e tomadas de decisões recorremos aos valores como nosso guia, nossa bússola, então, a partir do momento em que a comunidade escolar integra esses valores em suas decisões, contribuímos com a paz duradoura e significativa, isso por que

A cultura de paz é a mudança paradigmática em curso na complexidade, a metamorfose de cultura de violência para outros modos de convivência, que acolhe as diferenças, os conflitos, que procura a mediação por meio do diálogo e do entendimento, que repudia a violência de diversas formas, que olha o planeta, a vida, o ser humano e a preservação de todos de maneira integrada e que finalmente, venha a conceber e fazer da cidadania global uma alternativa viável aos problemas de nosso tempo. (Salles Filho, 2019, p.130).

Essa metamorfose que acontece no curso da vida complexa transforma a escola em espaço de desenvolvimento integral humano, no qual discentes, docentes e comunidade em geral estão engajados e comprometidos com a construção de um mundo mais leve e de uma escola mais suportável para *(con)viver*, uma vez que “sonhamos construir um mundo de paz em que caiba a nossa existência singular/plural e que não pode haver paz sem justiça e equidade, sem a garantia da democracia participativa e do reconhecimento da dignidade humana, permeada por uma sociedade conflituosa e pulsante” (Pereira, 2024, p.241-242).

Considerações finais

Em abril de 2024, durante nossa Reunião Pedagógica, uma das professoras da sala de leitura fez a leitura da crônica “Butantã - Terra Firme”, do indígena Daniel Munduruku, cujo trecho segue:

Ir para a terra firme me pareceu uma boa ideia após ter molhado meus pés no local onde as garças procuram alimento. Lembrei que as garças gostam de comer cobras. Daí querer andar pelo Butantã, palavra tupi para terra firme, mais uma referência indígena a um lugar que há muito tempo certamente trazia segurança. Terra firme é garantia de estar livre das surpresas que a natureza proporciona. Lugar de parada. Lugar de acampamento, livre dos olhares nem sempre amistosos dos inimigos. Lugar de encontro, já que ninguém pode se encontrar com os outros se todos se tornarem alvos de possíveis ataques. Lugar de cantos e danças rituais. Lugar de gratidão. Lugar de celebração. Lugar de festejos e alegrias. Apesar de todas estas possibilidades de pensamento, Butantã sempre me chamou a atenção pelo fato de ser um lugar onde as cobras têm sua morada. Foi assim que me apresentaram o local e foi assim que ficou gravada em mim a ideia de um lugar perigoso. Talvez isso seja assim por eu não gostar de cobras. [...] Eu acho o Butantã, junto com o Ibirapuera, o lugar que mais guarda uma memória de nossa gente indígena, essa gente que habitou por aqui antes das caravelas chegarem com seus tripulantes gananciosos e covardes. Eu acho que essas regiões trazem a magia, os segredos, os encantos, a verdade de tudo o que foi construído por nossos antepassados. Penso também que o paulistano precisa reverenciar mais o Butantã, lugar de terra firme, pois ele esconde coisas que é preciso enxergar com os olhos do espírito, coisas que a olho nu não se consegue ver... o que será? Será? (Munduruku, 2009, p. 37-39).

Nossa escola está localizada em Terra Firme, no território indígena do Butantã. Tal qual a crônica relata, nossa escola também é um lugar de encontro, de danças, cantos e rituais. Apesar das dificuldades, tem sido um lugar de celebração, festejos e alegrias. Por isso, sonhamos, lutamos e queremos que a cultura de paz, enquanto possibilidade, colabore para que os corpos presen-

tes não se tornem “alvos de possíveis ataques”. Daí a urgência e a necessidade da construção e reflexão dos nossos valores, elencados na mesma ocasião e retomados em julho do presente ano, em nossa reunião de replanejamento do segundo semestre, com a presença de uma importante mulher, liderança indígena do povo Kaimbé.

Essa escola traz “a magia, os segredos, os encantos, a verdade de tudo o que foi construído por nossos antepassados”. Isso quer dizer que precisamos olhar para o passado, para o legado dos professores e professoras que lutaram por uma educação democrática, laica e gratuita, e contribuíram para que continuássemos a pavimentação desse lugar. Para nós, “não adianta fornecer educação gratuita se ela é inferior àquela à qual os filhos dos ricos têm acesso. Isso não configuraria igualdade de oportunidades”. então, “daí a importância crucial da educação universal pública de qualidade para que a equidade se cumpra e a justiça impere entre nós” (Soares, 2011, p. 92).

Seguindo essa pavimentação, reconhecemos na cultura de paz um importante pilar para essa gestão democrática, pois promove diálogos autênticos, escuta profunda, fomenta o cuidado com as relações conflituosas e sua resolução pacífica, acolhe a diversidade e a diferença, educando para a cidadania plena.

Portanto, essa escola “esconde coisas que é preciso enxergar com os olhos do espírito, coisas que a olho nu não se consegue ver... o que será? Será?”.

Referências

BISPO DOS SANTOS, A. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/ Piseagrama, 2023.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 31ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. Tradução: Cátia Bocaiúva Maringolo. São Paulo: Elefante, 2019.

LARROSA, J. Palavras para uma educação outra. In: SKLIAR, CARLOS; LARROSA, Jorge. **Experiência e alteridade em educação**. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Ayvu Editora, 2024. p. 241.

MUNDURUKI, D. **Crônicas de São Paulo: um olhar indígena**. 2. ed. São Paulo: Callis, 2010.

PEREIRA, S. de J. **Narrativas de experiências em educação para paz: um percurso formativo sob a ótica dos/as educadores/as**. São Paulo. Pragmatha 2024.

SALLES FILHO, N. A. **Cultura de Paz e Educação para paz: olhares a partir da complexidade**. Campinas, SP: Papirus, 2019.

SÃO PAULO (CIDADE). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 35, de 05 de dezembro de 2023**. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 06 dez. 2023. Acesso em: 01 de agosto de 2024.

SÃO PAULO (CIDADE). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 32, de 24 de novembro de 2023**. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 25 nov. 2023. Acesso em: 01 de agosto de 2024.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Portaria nº 2974, de 12 de abril de 2016**. Diário Oficial do Município de São Paulo, São Paulo, 13 abr. 2016. Acesso em : 01/08/2024.

SCHIRCH, L. **Construção estratégica da paz**. Tradução Denise Kato. Paulo: Palas Athena, 2019.

SOARES, L. E. **Justiça: pensando alto sobre violência, crime e castigo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

TEIXEIRA, T. **Decolonizar valores: ética e diferença**. 1ª ed. Salvador, BA: Devires, 2021.

Capítulo 16

Educação para a cultura de paz: caminhos formativos

Miriam Lúcia Herrera Masotti Dusi

Marcela Pinheiro Camilo de Oliveira

Introdução

A coconstrução da Cultura de Paz convida-nos a reflexões e ações efetivas em diferentes campos de atuação social. Considerando sua relevância e abrangência, a Educação para a Cultura de Paz apresenta-se como ação concreta e necessária à superação da contraditória cultura de violência, observada não apenas no microcosmo social do contexto escolar, como também no macrocosmo dos contextos relacionais que perpassam a Humanidade. Ao assumirem a responsabilidade perante a promoção do desenvolvimento humano, da cidadania e da paz, os profissionais de educação são convidados a aprofundarem conhecimentos acerca da Cultura de Paz, de sua abrangência e de sua fundamentação, por meio de formação continuada e contextualizada aos cenários escolares e socioculturais.

O presente capítulo objetiva o compartilhamento de diálogos, reflexões e fundamentações que possam inspirar percursos formativos voltados à Educação para a Paz, contemplando possibilidades de conteúdos programáticos e metodologias consonantes aos princípios e finalidades que sustentam a perspectiva pacífica de convivência nos diferentes âmbitos relacionais. Reconhecendo-se a relevância estratégica do tema para a promoção da justiça social, direitos humanos, valores e demais elementos que integram a Cultura de Paz, e buscando-se evitar a superficialidade ou parcialidade em sua abordagem temática, pretende-se, aqui,

apresentar propostas para ancorar escolhas de caminhos formativos possíveis que contribuam para a estruturação de cursos, oficinas e demais ações educativas.

Relevância da educação para a paz e dinâmica estrutural da formação continuada

Enquanto campo privilegiado de vivência e convivência das singularidades e diversidades sociais, a escola apresenta-se como espaço de formação e aprendizagem que transcende os aspectos cognitivos das práticas curriculares, constituindo um campo fértil de interações sociais, desenvolvimento humano e formação para a paz.

Os cenários de violências evidenciados nos contextos escolares e sociais – em suas manifestações diretas ou indiretas – tem mobilizado a comunidade educacional para a busca de caminhos pacíficos de convivência, de modo a não apenas intervir mediante as violências vivenciadas, mas, muito especialmente, a preveni-la, proporcionando a construção da Cultura de Paz a partir do incentivo ao desenvolvimento humano, à cidadania, à cooperação, aos direitos e valores humanos, ao respeito às diversidades, à sustentabilidade, dentre outros elementos que a integram.

As complexidades e especificidades que permeiam os espaços escolares convidam os profissionais de educação ao investimento continuado na construção de conhecimentos por meio de processos formativos que promovam intercâmbios e aprendizagens voltados ao desenvolvimento docente. Conforme nos lembra Paulo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (1996, p.47).

Ao concebermos “cultura” como campo processual de desenvolvimento no qual coconstituímos nossa humanidade (Valsiner, 2012, 2014), e “paz” como fenômeno ativo e multidimensio-

nal (direto, estrutural e cultural) promotor do desenvolvimento individual e coletivo (Galtung, 1976, 1978; Jares, 2002, 2007), compreendemos a “Cultura de Paz” como um conjunto dinâmico de coconstruções intrapessoais, interpessoais e socioambientais promotoras do desenvolvimento, da dignidade humana e da vida planetária.

A Educação para a Paz, por sua vez, representa o enfoque educacional que investe na transição cultural a partir de ações pedagógicas voltadas à construção de valores, relações, conhecimentos e contextos que contribuam para a exercício pleno da cidadania comprometendo-se com a transformação da cultura de violência em cultura de paz.

Sob tal aspecto, faz-se importante destacar que as concepções ampliadas de paz ampliam, igualmente, as possibilidades de realizá-la, expandindo campos de ação que tangenciam os espaços relacionais de todos os que participam do universo educativo, convidando à reflexão e à transformação ativa e responsável de contextos e posturas perante si mesmo, perante as pessoas com as quais convivem nos ambientes micro e macrosociais, e perante o mundo, considerando sua estrutura social e ecológica.

Por meio dos Estudos e Pesquisas para a Paz, a comunidade científica vem expandindo, gradativamente, repertórios teórico-práticos sobre a temática em diferentes campos de conhecimento, sendo convidada ao aprofundamento e à construção de pontes conceituais que ultrapassem suas especificidades e interconectem saberes a partir dos diferentes prismas epistemológicos. Tais ações consideram as perspectivas históricas e culturais, de modo a transcender interpretações eventualmente reduzidas a um dos seus componentes, (por vezes limitadas por óticas, contextos e interesses específicos), e valorizam a composição integral dos aspectos que a constituem, favorecendo a ampliação do espectro de possibilidades ativas para sua efetiva realização.

Recomenda-se que as ementas e planos programáticos de possíveis formações considerem os objetivos organizacionais a que se destinam, priorizando-se temáticas em conformidade com as necessidades identificadas e zelando por sua abordagem conceitual abrangente, integrada, fundamentada e contextualizada. Cabe lembrar que a abordagem dos temas deve primar por metodologias dialógicas, cooperativas e vivenciais que favoreçam a contextualização aos diferentes cenários culturais dos cursistas, de modo a oportunizar aprendizagens significativas em ambientes pacíficos de convivência.

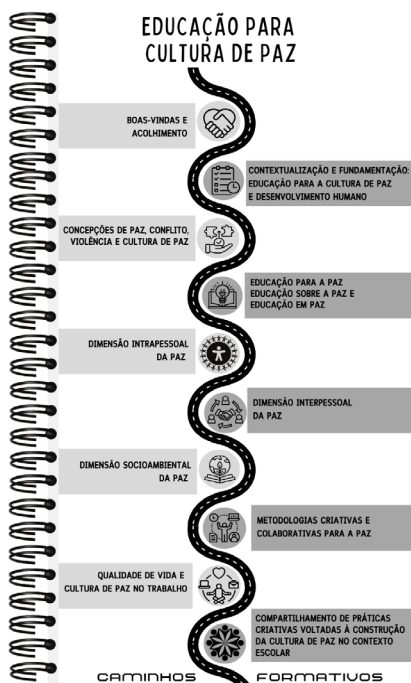
Percurso formativo

Construir percursos formativos implica a calibragem de bússolas e mapas para o alcance dos objetivos propostos, primando pela coerência de seus princípios, meios e fins. Sob tal perspectiva, destaca-se a relevância de uma curadoria que apresente tópicos temáticos consonantes à compreensão ampliada de Cultura de Paz, de modo a favorecer a construção de conhecimentos e a vivência contextualizada de seus componentes às práticas escolares e às relações multidimensionais nela existentes.

Visto que a Formação sobre a Educação para a Paz objetiva a promoção de espaços dialógicos de estudo, reflexão, construção de conhecimentos e compartilhamento de práticas sobre o tema (bússola), propõe-se, a seguir, um caminho formativo (mapa), dinâmico e flexível, contemplando um conjunto temático fundamentado em bases teórico-práticas e metodologias a ele coadunados.

Sua efetivação em contextos educacionais dar-se-á de forma alinhada aos objetivos, considerando as especificidades e perfis dos públicos, e contemplando elementos práticos essenciais como temas/conteúdos, carga horária, modalidade, ambientes (físicos, virtuais ou híbridos), metodologias e recursos.

Os núcleos temáticos propostos configuram-se como possibilidades teóricas que abrem e ampliam caminhos de aprofundamento ao longo da formação, não representando definições estáticas ou delimitadas, mas, ao contrário, inspirando possibilidades de expansão e interconexão com diferentes campos científicos e conhecimentos em construção.



Que tal percorrermos os caminhos formativos e conhecermos um pouco mais de suas contribuições?

Boas-vindas e acolhimento

O êxito das ações de Formação - inicial ou continuada - evidencia-se não apenas pela qualidade temática e metodológica ofertada, mas, igualmente, pelo zelo relacional e organizacional que sustenta e vincula os participantes. O acolhimento inicial favorece a identificação de perfis, contextos e experiên-



cias que possibilitarão a coconstrução dos encontros, com progressivas conexões e vínculos relacionais necessários à construção de uma ambiência de respeito, confiança e aprendizado, elementos essenciais que guardam coerência com os princípios pacíficos de convivência. O encontro inicial objetiva, ainda, apresentar os objetivos e a estrutura da Formação, contemplando informações detalhadas referentes ao cronograma temático, metodologia, atividades (síncronas e assíncronas), plataformas de conteúdo, carga horária, (auto)avaliação, dentre outras informações que expressam o cuidado na organização da ação formativa.

Contextualização e fundamentação: educação para a cultura de paz e desenvolvimento humano

O presente núcleo temático objetiva realizar uma breve viagem no tempo, contemplando desde as ideias socráticas aos atuais



Estudos e Pesquisas para a paz, enquanto campo das ciências humanas e sociais. Para tanto, autores como Galtung (1976, 1978, 1989, 1996), Jares (2002, 2007, 2008), Guimarães (2003, 2011), Lederach (1997, 2011,

2012), Salles Filho (2019), dentre outros contemporâneos, apresentam enfoques e contribuições relevantes para a compreensão ampliada da paz e de seus componentes culturais. O núcleo temático abrange, ainda, as fundamentações legais e documentais sobre o tema em âmbito nacional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Plano Nacional de Educação, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, dentre outros específicos) e internacional (Declarações e relatórios da Organização das Nações Unidas e Unesco, como a Declaração Universal de Direitos Humanos, De-

claração sobre uma Cultura de Paz, Relatório Delors, Educação para a Cidadania Global, dentre outros), favorecendo a compreensão de sua repercussão nas esferas educacionais e sociais.

Esse conjunto temático pode abordar, ainda, as concepções de desenvolvimento humano, muito especialmente sob a ótica da psicologia histórico-cultural (Vigotski, 2018) e da psicologia cultural (Valsiner, 2012, 2014), que enfatizam o papel ativo do sujeito no processo de coconstrução cultural e que encontram consonância com a pedagogia histórico-crítica (Saviani, 1994).

As concepções de Educação e o papel da instituição escolar para a promoção da paz são, igualmente, tópicos de relevante abordagem, desde as perspectivas precursoras às contemporâneas, prepassando as contribuições de Comenius, Jean-Jacques Rousseau e Johann Heinrich Pestalozzi, Maria Montessori (1949/2014), Celestin Freinet (1973), Paulo Freire (1987, 1996, 2006), dentre outras, que defendem, de maneira direta ou indireta, a relevância educativa como efetivo caminho para a construção da paz.

Concepções de paz, conflito, violência e cultura de paz

Concepções ampliadas de paz ampliam caminhos para a paz. Com o intuito de favorecer o aprofundamento de concei-



tos e concepções acerca da paz, do conflito, da violência e da Cultura de Paz, tal núcleo temático objetiva apresentar estudos e pesquisas que fundamentam teoricamente os temas da formação.

As concepções de paz são abordadas a partir das contribuições de Galtung (1976, 1978, 1989) – por meio dos estudos de

paz direta, paz estrutural e paz cultural -, e de perspectivas aprofundadas por Freire (1986),¹ Lederach (1997), Muñoz (2001), Milani (2000), Balestreri (2003), Guimarães (2003), Bautista (2022) e outros. As concepções de violência são também abordadas por Galtung (1976, 1978, 1989) a partir dos conceitos de violência direta, estrutural e cultural, sendo definida como tudo o que impede ou dificulta o desenvolvimento. Os estudos e pesquisas de Maldonado (1997), Balestreri (2003) e outros teóricos, detalham algumas de suas tipologias e abrangências. O conflito, por sua vez, apresenta-se sob uma ótica inerente e necessária ao desenvolvimento pessoal e organizacional, atuando como força motivadora de transformação relacional e social. Esta concepção fundamenta-se em contribuições teóricas como as de Galtung (1978), Jares (2002), Chrispino e Chrispino (2002), Guimarães (2003, 2011), Callado (2004) e Lederach (2012), dentre outros.

A Cultura de Paz, por sua vez, em razão de sua abrangência conceitual, é apresentada a partir de diferentes prismas que incluem a perspectiva da ONU (1999), os estudos de Jares (2002, 2007), dentre outros pesquisadores contemporâneos, a partir das interfaces de diferentes áreas.

Educação para a paz: educação sobre a paz e educação em paz



Reconhecendo a *Cultura de Paz* como processo relacional multidimensional promotor de desenvolvimento humano, e a *Educação* como ação social privilegiada para sua construção, a *Educação para a*

1. Discurso de Paulo Freire no Prêmio Unesco de Educação para a Paz (1986), publicado em “Unesco Prize 1986 and 1987 por Peace Education”, 1988.

Paz consolida-se a partir de ações pedagógicas voltadas à formação de valores, relações, conhecimentos e contextos que contribuem para a transformação cultural e a convivência pacífica em suas diferentes dimensões.

Os relatórios e documentos da Unesco - “Educação, um tesouro a descobrir” da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996), “Educação para a Cidadania Global” (2015) e “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação” (2022) – apresentam orientações relevantes à promoção e vivência de elementos que integram a Cultura de Paz a partir das ações educativas.

Destacam-se, como referências de aprofundamento, os “Sete saberes necessários à educação do futuro” (Morin, 2000), a estrutura pedagógica e os componentes da Educação para a Paz (Jares, 2002, 2007), as tradições da Educação para a Paz (Guimarães, 2011) e as cinco pedagogias da paz - valores, direitos humanos, conflitolgia, ecoformação, vivências/convivências (Salles Filho, 2019).

No âmbito escolar, a Educação *para* a Paz constrói-se por meio da Educação *sobre*² a Paz e da Educação *em*³ Paz, com elementos e campos distintos e complementares, cujo investimento promove a coerência entre os currículos formais e vividos na instituição, capaz de construir ambientes inspiradores de ações pacíficas.

2. A *Educação sobre a Paz* aborda conteúdos e temas que proporcionam o conhecimento acerca da construção da paz em nível histórico, contemporâneo e transversal, contemplando a educação para os valores humanos e sociais, para a cidadania, para o desenvolvimento, para o inter/multiculturalismo, para os direitos humanos, para a convivência na diversidade, para a sustentabilidade e demais temas afins.

3. A *Educação em Paz*, por sua vez, contempla elementos e ações que permeiam o cotidiano escolar e que interferem, direta ou indiretamente, na construção e vivência da paz no contexto educativo. Tal aspecto abrange a autoestima e autonomia dos educandos e profissionais da educação, as relações interpessoais, os processos interativos e comunicativos, comunicação empática e não violenta, vivências dialógicas, protagonismo, metodologias criativas e colaborativas, prevenção ao bullying, zelo ambiental, gestão participativa e democrática, relações escola-família-comunidade, políticas públicas em rede, dentre outros aspectos convidativos de olhares e atitudes pacíficas.

Dimensão intrapessoal da paz

A *dimensão intrapessoal* da Educação para a Paz abrange a or-



ganização e o fortalecimento dos espaços pedagógicos promotores de autoconhecimento, autoestima, autocuidado e autoinvestimento, de modo a favorecer o exercício da autonomia, do desenvolvimento

socioemocional e a construção de propósitos e sentidos para a trajetória de vida dos estudantes.

Diferentes estudos e pesquisas nos campos da Psicologia e da Educação apresentam contribuições, a partir de distintas bases teóricas, que podem se somar ao conjunto de fundamentações, como a Psicologia Cultural, a partir da concepção ativa de desenvolvimento humano, coconstrução cultural e formação de valores (Valsiner, 2014; Branco, 2016, 2018), a teoria da Inteligência Emocional (Goleman, 2012a, 2012b), a teoria das Inteligências Múltiplas (Gardner, 2000), a perspectiva holística de Pierre Weil (1993), dentre outros.

Destaca-se, nesse campo, que a dimensão intrapessoal abrange o desenvolvimento ético-moral e a formação de valores, aspectos indissociáveis das práticas educativas. Visto que “os valores conferem justamente a dimensão da humanidade necessária à educação para a paz [...]” (Salles Filho, 2019, p. 256), busca-se, por meio da Educação para a Paz, construir uma intencionalidade pedagógica capaz de promover práticas que estimulem interações cooperativas e diálogos compassivos capazes de valorizar as singularidades e assegurar a coexistência das diversidades para a construção da paz.

Dimensão interpessoal da paz

Para fortalecer práticas interativas e comunicativas pautadas na cooperação e na solidariedade, no exercício da empatia e no



respeito às diversidades que coexistem nos espaços escolares e sociais, sugere-se um mergulho na *dimensão interpessoal* da Educação para a Paz.

Nela, valorizam-se os ambientes e as metodologias que primam pela convivência, por práticas colaborativas e por processos dialógicos nas relações interpessoais, convidando a uma efetiva “pedagogia da convivência” (Jares, 2008).

Sobre tal aspecto, identificam-se, ainda, as práticas restaurativas nos ambientes educacionais voltadas ao exercício da escuta/convivência empática, abrangendo metodologias e relações restaurativas nas rotinas escolares (Hopkins, 2004), círculos de construção de paz (Pranis, 2010; Boyes-Watson & Pranis, 2015) e estratégias de transformação/mediação de conflitos (Lederach, 2012). Freire (1987), no que tange à comunicação, afirma que “a educação autêntica [...] não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo” (p. 48), evidenciando os processos dialógicos e democráticos das interações no ambiente educativo.

Somam-se às considerações apresentadas, as contribuições de Edgar Morin (2000), que apresenta a relevância e urgência de se “ensinar a compreensão” como um dos sete saberes necessários à educação do futuro, razão pela qual uma das suas finalidades seria “a compreensão entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade” (p. 93).

Destacam-se, na perspectiva da comunicação empática e pacífica, as contribuições de Marshall Rosenberg (2006, 2019, 2021)

por meio dos princípios e fundamentos da Comunicação Não-Violenta, visando ao aprimoramento das relações interpessoais.

Tal dimensão aborda, ainda, as ações voltadas à valorização das diversidades e à prevenção ao bullying, apresentando-se as fundamentações legais previstas na Lei 9.394/1996 (Lei de diretrizes e bases da educação nacional, atualizada, art. 12º, inciso IX), na Lei 13.195/2015 (Programa de combate à intimidação sistemática),⁴ bem como em contribuições da Unesco e de autores diversos.

Dimensão socioambiental da paz

A atenção à consciência e corresponsabilidade planetária é ressaltada por Montessori (1949/2014) desde os estudos iniciais voltados à Educação para Paz, ao afirmar que “a sociedade de hoje não prepara suficientemente o homem para sua vida de cidadão” (p. 18).



EDUCAÇÃO PARA CULTURA DE PAZ
DIMENSÃO SOCIOAMBIENTAL DA PAZ

- CIDADANIA PLANETÁRIA, JUSTIÇA SOCIAL, CONSCIÊNCIA HUMANITÁRIA E COMPLEXIDADE
- AGENDA 2030 - OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
- EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA GLOBAL, PEGADA ECOLÓGICA
- EDUCAÇÃO PARA A SUSTENTABILIDADE, CONSCIENTIZAÇÃO DA EMERGÊNCIA CLIMÁTICA E CORRESPONSABILIDADE ECOLÓGICA

CAMINHOS FORMATIVOS

Em consonância com tal alerta, a *dimensão socioambiental* da Educação para a Paz envolve a construção de uma consciência ampliada de cidadania planetária e justiça social, convidando ao aprofundamento de conhecimentos sobre a Terra Pátria (Morin & Kern, 2003) e as complexidades relacionais que nos constituem enquanto Humanidade (Morin, 2000).

Ciente da relevância de se conhecer o “contorno ecológico, social e econômico em que vivemos” (Freire, 1996, p. 137), tal dimensão prima por agregar saberes teórico-práticos e atuar de forma ativa nos processos voltados à preservação, à sustentabili-

4. Para abordar esse tema, registramos algumas sugestões de obras e autores. “Violência escolar e bullying: relatório sobre a situação mundial” (Unesco, 2019), Chrispino e Chrispino (2002), Lopes Neto e Saavedra (2003), Fante e Pedra (2008), Miranda e Dusi (2011) e Nunes (2019) – todos presentes nas referências.

dade ambiental e ao fortalecimento do senso de cidadania, pertencimento, corresponsabilidade social e planetariedade.

Por tal razão, Salles Filho (2019) destaca a relevância da ecoformação como uma das pedagogias para a paz, compreendendo-a como dimensão ecológica que integra o ser humano, a sociedade e a natureza, de modo a fortalecer a interconexão consigo mesmo, com o outro e com o planeta. Somam-se como subsídios em tal dimensão, as concepções de paz sustentável e paz ecológica/gaia (Jiménez Bautista, 2022), as perspectivas de cidadania que integram o Relatório Delors (Unesco, 1996), os princípios ecológicos expressos na Carta da Terra (Rio-92), a teoria da cultura no mundo líquido moderno (Bauman, 2013), os objetivos de desenvolvimento sustentável - ODS da Agenda 2030 (ONU, 2015, 2022), o Relatório “Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação” (Unesco, 2022); o “Guia Agenda 2030: Integrando ODS, Educação e Sociedade” (Cabral, R. & Gehre, T., 2020), Krenak (2019), dentre outras produções.

Metodologias criativas e colaborativas para a paz

As relações humanas e as atividades pedagógicas na perspectiva de Educação para a Paz reconhecem e valorizam meto-



dologias criativas que primam pela reflexão, afeto, ludicidade, expressões artísticas e corporais, dentre outros recursos potencializadores da autoexpressão, da cooperação e do protagonismo colaborativo,

que ensinam a solidariedade e autonomia.

No que tange às práticas dialógicas, identifica-se, ainda, a necessidade de transcender os modelos monológicos de transmis-

são unidirecional de conhecimentos (promotores da heteronomia) para os modelos dialógicos de coconstrução de conhecimentos (promotores da autonomia), ação que representa relevante mudança paradigmática nas práticas educacionais.

Para tanto, espaços vivenciais lúdicos, diálogos coletivos, círculos e rodas de conversa, dentre outras estratégias, mostram-se atrativas e efetivas para a construção de uma ambiência interativa pacífica e cooperativa. Vê-se, ainda, que o desenvolvimento de práticas pedagógicas dialógicas, criativas e contextualizadas nas rotinas intraescolares favorece o crescimento coletivo e a coconstrução cultural de forma coerente aos princípios pacíficos de convivência, repercutindo em espaços relacionais extraescolares.

Qualidade de vida e cultura de paz no trabalho

A Qualidade de Vida no Trabalho (QVT) é compreendida como:

sensação de bem-estar no trabalho, percebida coletiva e individualmente, e que engloba o clima, a cultura, o interesse no trabalho, as condições de trabalho, o sentimento de envolvimento, o grau de autonomia e responsabilidade, o direito de errar concedido a todos, e o reconhecimento e valorização do trabalho realizado. (ANCT, 2015, tradução livre)⁵



A recente Lei Federal (14.681/2023) versa sobre esse tema e institui a Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação.⁶ A lei reitera,

5. Referência utilizada no Portal do Servidor (Gov.br) no Programa de Gestão e Desempenho como boas práticas de gestão para a qualidade de vida do trabalho.

6. Dentre os objetivos da lei, destacam-se (art. 5º incisos III e IV): III – fomen-

que, muito além de prevenir o adoecimento mental, promover saúde significa cuidar da garantia da própria formação continuada, que estimula “a consciência crítica a respeito da responsabilidade social, ética e ambiental” (art. 4º inciso V). Suas diretrizes valorizam vivências de bem-estar e ressaltam as práticas sustentáveis e humanizadoras nos ambientes de trabalho educacionais, ações e cuidados que, pelas lentes dos Estudos e Pesquisas para a Paz, tendem a potencializar e fortalecer a Cultura de Paz.

Compartilhamento de práticas criativas voltadas à construção da cultura de paz no contexto escolar

Reta final da Formação... longe de representar o fechamento de caminhos, a finalização de uma jornada formativa sinaliza a abertura de novos campos de aprendizados, vivências e investimentos inspiradores de contínuo desenvolvimento.

Os processos formativos tornam-se efetivos mediante a construção de vínculos e a contextualização das vivências e aprendizagens construídas e compartilhadas entre os participantes que



percorreram os diferentes núcleos temáticos, atribuindo-lhes sentido e enriquecendo-os a partir de suas próprias experiências.

Freire (1996) nos lembra, que “o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’ [...]” (p. 97), primando-se pela solidariedade entre edu-

tar a formação continuada com vistas à valorização do trabalhador na perspectiva da promoção da saúde e do aperfeiçoamento das suas competências pessoais e profissionais; IV – promover a autonomia e a participação ativa por meio da melhoria do clima organizacional e dos processos de trabalho, com vistas a incentivar a corresponsabilidade, o envolvimento, a autonomia, a criatividade e a inovação; [...].

cadores e educandos para se expandirem possibilidades de aprendizagem democrática. De igual modo, transpondo ao universo formativo, “reler” o mundo a partir dos olhos dos participantes da Formação favorece a ampliação de olhares e saberes, bem como a construção de novos conhecimentos coconstrutores de cultura, catalisando processos de mudança e desenvolvimento. Por tal razão, a culminância do processo formativo se fortalece ao garantir efetivos espaços de compartilhamento de saberes e práticas a partir dos universos diversos que coexistem no grupo, ampliando-se campos para discussão, reflexão e avaliação construtiva do percurso vivenciado.

Sugere-se, por fim, que a mobilização e a integração do grupo de participantes prossigam para além da jornada formativa, por meio de espaços de comunicação e redes de contato que proporcionem o intercâmbio e compartilhamento de leituras, eventos e publicações sobre a temática da paz. De adesão voluntária, tal espaço informal tende a favorecer interações proativas, ampliando canais de divulgação das produções e ações desenvolvidas em diferentes âmbitos voltados à construção da Cultura de Paz.

Considerações finais

O presente capítulo objetivou o compartilhamento de reflexões e fundamentações que pudessem inspirar a construção de caminhos formativos voltados à Educação para a Cultura de Paz.

Ao percorrermos o mapa formativo e conhecermos possíveis núcleos temáticos, intencionamos valorizar algumas abordagens teóricas e conteúdos relacionados que contribuem para a compreensão dos diferentes temas e componentes da Cultura de Paz e, mais especificamente, da Educação para a Paz. Ressalta-se, contudo, que tais conteúdos e referências constituem um universo parcial de possibilidades, convidando-nos à expansão e aprofun-

damento de referenciais a partir dos estudos, pesquisas e ações para a paz.

Sobre tal aspecto, propomos a compreensão do “holograma” conceitual dos percursos formativos, inspirados em Morin (2000) ao abordar que “o global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional” (p. 37). Considerando a composição hologramática dos elementos que integram a Cultura de Paz - a partir do conjunto integrado e aberto das temáticas e fundamentações que a constituem e que se ampliam dinamicamente a partir dos Estudos e Pesquisas para a Paz - a organização das ações formativas deve zelar pelo compromisso de se considerar a amplitude e a interconexão dos temas, evitando-se restringir sua compreensão ou abordagem a apenas elementos parciais ou desconectados das múltiplas dimensões que a constituem. Esse compromisso implica, assim, o investimento continuado nos estudos que visam ampliar e aprofundar tais concepções, compreendendo o “todo” para além da soma das partes; e as “partes” como totalidades dinâmicas em contínua e complexa construção.

Visto, ainda, tratar-se de percursos formativos flexíveis, estes devem mostrar-se abertos a atualizações e reconfigurações de modo a contemplar as singularidades, necessidades e potencialidades dos grupos e contextos aos quais se destinam, primando pelo alcance dos objetivos estabelecidos. Nesse sentido, considerando as múltiplas possibilidades de formações, os núcleos temáticos e conteúdos ora relacionados - ou que venham a ser contemplados - podem ser vivenciados, integral ou parcialmente, por meio de metodologias distintas, em cursos, oficinas, seminários ou quaisquer outras modalidades.

Esperamos, a partir de tais reflexões, contribuir para a dinamização de espaços de formação continuada voltados à construção da Cultura de Paz de forma consonante aos princípios e componentes que a constituem, ampliando e fortalecendo cami-

nhos efetivos de desenvolvimento e convivências pacíficas em suas múltiplas e interconectadas dimensões.

Referências

BALESTRERI, R. B. **A violência como paradigma e o papel anti-hegemônico dos educadores, construtores de culturas de paz.** In: Ricardo Balestreri (org.), *Na Inquietude da Paz* (3ª ed., pp.61-96). Passo Fundo/RS: CAPEC, 2003.

BAUMAN, Z. **A Cultura no Mundo Líquido Moderno.** 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BOYES-WATSON, C. & PRANIS, K. **Círculos em Movimento:** construindo uma comunidade escolar restaurativa. Trad. Fátima de Bastiani. Ajuris, 2015.

BRANCO, A. U. **Values and Their Ways of Guiding the Psyche.** In: Valsiner, J.; Marsico, G.; CHAUDHARY, N.; SATO, T.; DAZZANI, VIRGÍNIA (Orgs.), *Psychology as the science of human being: The Yokohama Manifesto* (pp. 225-244). Cham, Switzerland: Springer, 2016.

BRANCO, A. U. **Values, Education and Human Development:** The Major Role of Social Interactions' Quality Within Classroom Cultural Contexts. In: A. U. Branco & M. C. LOPES DE OLIVEIRA. *Alterity, Values, and Socialization: Human Development Within Educational Contexts.* Springer International Publishing, 2018.

BRANCO, A. U. **Cultura e Processos Afetivo-Semióticos na Investigação Científica do Desenvolvimento Moral.** In A. F. A. Madureira & J. Bizerril (Orgs.). *Psicologia e Cultura: teoria, pesquisa e prática profissional* (pp. 61-89). Cortez, 2021.

BRASIL. **Carta da Terra.** Programa Agenda 21. Ministério do Meio Ambiente. Disponível em <https://antigo.mma.gov.br/comunicacao/item/8071-carta-da-terra.html>;

BRASIL. **Programa de Gestão. Qualidade de Vida no Trabalho.** Disponível em [<https://www.gov.br/servidor/pt-br/assuntos/programa-de-gestao/boas-praticas-de-gestao-2/qualidade-de-vida-no-trabalho>].

BRASIL. Lei 13.185 de 6 de novembro de 2015. Presidência da República. Institui o **Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying)**.

BRASIL. Lei 14.681 de 18 de setembro de 2023. Presidência da República. Institui a **Política de Bem-Estar, Saúde e Qualidade de Vida no Trabalho e Valorização dos Profissionais da Educação.**

BRASIL. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Atualizada em 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014, **Plano Nacional de Educação**.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos** – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2018.

CABRAL, R. E GEHRE, T. (coord. e org). **Guia Agenda 2030: integrando ODS, educação e sociedade**. 1 ed. São Paulo, 2020.

CHRISPINO, A. & CHRISPINO, R. **Políticas Educacional de Resolução da Violência: Mediação do Conflito Escolar**. São Paulo: Biruta, 2002.

FANTE, C. & PEDRA, J. **Bullying Escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREINET, C. **Pedagogia do Bom Senso**. Portugal: Moraes editores, 1973.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GALTUNG, J. **Three Approaches to Peace: Peacekeeping, Peacemaking and Peacebuilding**. In: J. GALTUNG (Org.), *Essays in peace research*, vol. II (pp. 282-304). Ejlers, 1976.

GALTUNG, J. **Conflict a Way of Life**. In: J. Galtung (Org.), *Essays in peace research*, vol. III (pp. 45-93). Ejlers, 1978.

GALTUNG, J. **Violência Cultural**. Gernika Gogoratuz, Centro de Investigación por la Paz, Fundación Gernika Gogoratuz, 1989.

GALTUNG, J. **Peace by Peaceful Means: Peace and conflict, development and civilization**. Sage, 1996.

GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012a.

GOLEMAN, D. **O Cérebro e a Inteligência Emocional: novas perspectivas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012b.

GUIMARÃES, M. R. **Paz, Reflexões em Torno de um Conceito**. In: Na Inquietude da Paz, Ricardo Balestreri (org.), (3ª ed, pp.33-60). Passo Fundo/RS: CAPEC, 2003.

GUIMARÃES, M. R. **Educação para a Paz: sentidos e dilemas**. 2ª. ed. Caxias do Sul/RS: EducS, 2011.

HOPKINS, B. **Just Schools: a whole school approach to restorative justice**. Jessica Kingsley Publishers London and Philadelphia, 2004.

JARES, X. **Educação para a Paz: sua teoria e prática** (2ª ed). Porto Alegre: Art-med, 2002.

JARES, X. **Educar para a paz em Tempos Difíceis**. São Paulo: Palas Athena. 2007.

JARES, X. **Pedagogia da Convivência**. São Paulo: Palas Athena. 2008.

JIMÉNEZ BAUTISTA, F. **Estudios para La Paz: hacia una cartografía de paces**. Revista de Cultura de Paz, 6,1–37, 2022.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

LEDERACH, J. P. **Building Peace: sustainable reconciliation in divided societies**. United States Institute of Peace Press. 1997.

LEDERACH, J. P. **A Imaginação Moral: arte e alma da construção da paz**. Palas Athena, 2011.

LEDERACH, J. P. **Transformação de Conflitos**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

LOPES NETO, A. & SAAVEDRA, L. **Diga Não para o Bullying** – Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes. Rio de Janeiro: ABRAPIA.

MALDONADO, T. **Os Construtores da Paz: caminhos da prevenção da violência**. São Paulo: Moderna, 1997.

MILANI, F. **Cidadania: Construir a Paz ou Aceitar a Violência?** In: Freitas (org.). Cidadania Mundial, a Base da Paz. (pp.51-57). São Paulo: Ed. Planeta Paz, 2000.

MIRANDA, S. & DUSI, M. **Previna o Bullying: jogos para uma cultura de paz**. Campinas-SP: Papirus, 2011.

MONTESSORI, M. **A Educação e a Paz** (Portuguese Edition). Papirus Editora: Edição Kindle, 1949/2014.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

MORIN, E. & KERN, AB. **Terra Pátria**. Trad. Paulo Azevedo Neves da Silva. Porto Alegre: Sullina, 2003.

MUÑOZ, F. **La paz imperfecta: un universo en conflicto**. Manual de Paz y Conflictos. Colección Eirene. Granada, 2001.

NUNES, A. O. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2019.

ONU. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. Resolução aprovada pela Assembleia Geral em 06 de outubro de 1999, nº A/RES/53/243. In Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz, Unesco/Palas Athena.

ONU. Assembleia Geral. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 10 de dezembro de 1948.

ONU. **Relatório Anual: objetivos de desenvolvimento sustentável**. Brasília, 2022.

ONU. **Transformando nosso Mundo: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável**, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>.

PRANIS, K. **Processos Circulares de Construção de Paz**. Trad. Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010.

ROSENBERG, M. **Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

ROSENBERG, M. **A Linguagem da Paz em um Mundo de Conflitos**. São Paulo: Palas Athena, 2019.

ROSENBERG, M. **Educação para uma vida mais plena**. São Paulo: Palas Athena, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SALLES FILHO, N. A. **Cultura de Paz e Educação para a Paz: olhares a partir da complexidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2019.

UNESCO. **Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI: Educação, um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 1996.

UNESCO. **Educação para a Cidadania Global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Reimaginar nossos Futuros Juntos**: um novo Contrato Social para a Educação. Brasília: UNESCO, 2022.

UNESCO. **Violência Escolar e Bullying**: Relatório sobre a Situação Mundial. Brasília: UNESCO, 2019.

VALSINER, J. **Fundamentos de Psicologia Cultural**: mundos da mente, mundos da vida. Artmed, 2012.

VALSINER, J. **An Invitation to Cultural Psychology**. Sage, 2014.

VIGOTSKI, L. S. **Sete Aulas de L. S. Vigotski sobre os Fundamentos da Pedologia**. Trad. Zoia Prestes, Elizabeth Tunes e Claudia Santana. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

WEIL, P. **A Arte de Viver em Paz**: por uma Nova Consciência, por uma Nova Educação. Trad. Helena Taveira e Hélio Macedo da Silva. São Paulo: Editora Gente, 1993.

Sobre os autores

ANDRÉ FELIPE COSTA SANTOS - Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (UNESA). Doutor e Mestre em Educação, com ênfase em Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Pesquisador associado do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade-Educação (CIERS-ed/FCC) da Fundação Carlos Chagas (FCC).

E-mail: andrefelipecostasantos@gmail.com

ANDRÉIA GASPAR SOLTOSKI - Professora do Centro de Ensino Superior dos Campos Gerais (Cescage). Doutora em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR). Mestre em Direito Processual Penal pela Faculdade de Direito da Universidade Coimbra (USP/SP). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (GPPAZ-UEPG). Advogada.

E-mail: acg2003@uol.com.br

CINTIA DAIANE DA SILVA - Mestra em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG/PR). Especialista em Gestão e Educação Ambiental (CESCAGE/PR). Especialista em Educação, Política e Sociedade (UNIFAEL/PR). Especialista em Educação, Diversidade e Cidadania (UNIFAEL/PR). Licenciada em Pedagogia (UEPG/PR). Licenciada em Geografia (UEPG/PR). Professora da Rede Pública Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR (SME/PG). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (GPPAZ-UEPG).

E-mail: cintia.uepg@gmail.com

CLARILZA PRADO DE SOUSA - Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação (PED) e do Programa de Mestrado Profissional Formação de Formadores (FORMEP). Líder do Grupo de Pesquisa: Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações sociais (NEARS) da PUCSP; Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq - Nível 1C.

DANIELE CRISTINA BAHNIUK MENDES

Doutoranda e Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), com Doutorado Sanduíche pela Nova School of Law da Universidade Nova de Lisboa. Bacharel em Direito pela UEPG. Especialista em Globalização Econômica pela Universidad de Castilla la Mancha - Toledo - Espanha. Membro dos Grupos de Pesquisa: (a) Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade e (b) Cultura de Paz, Educação para a Paz e Processos Sociais Inclusivos. Filiada a La Asociación Latinoamericana de Ciencia Política (ALACIP). Professora do Departamento de Direito Processual da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Advogada do Município de Ponta Grossa-PR. Autora de livros.

FLÁVIO MESQUITA - Mestre e Doutor em Sistemas Humanos e Organizacionais, com concentração em Aprendizagem Transformadora para Justiça Social, pela Fielding Graduate University, Califórnia, onde é Fellow da Marie Fielder Center for Democracy, Leadership & Education. Mestre em Design Holístico Sistêmico, pela Antioch University Seattle. Bolsista de pesquisa sobre o World Café, pelo Instituto de Inovação Social, da Fielding Graduate University. Consultor internacional junto a governos estaduais e federal no desenvolvimento de projetos estratégicos,

incluindo o projeto piloto “Cultura da Paz”, em 25 escolas de Paranaguá-PR, em cooperação entre SEED-PR e UNESCO, bem como o programa Geração da Paz nas 704 escolas de ensino médio do Ceará, com 509 certificadas na prática diária e sistemática de construção de paz. Autor de artigos sobre educação, sustentabilidade, liderança e paz.

E-mail: flaviomesquitadasilva5@gmail.com

LEINY GOMES DA SILVA LEITE - Mestra em Educação (UNISANTOS). Graduada em Direito (UNISANTA). Mediadora e Conciliadora (ESA/SP). Facilitadora em Justiça Restaurativa (Instituto Anastasis). Integrante do Grupo de Pesquisa “O pensamento de Paulo Freire: política, teoria e prática” (PPGE/UNISANTOS). Advogada. Consultora na área de conflitos.

E-mail: leiny.leite@gmail.com

LÚCIO JORGE HAMMES - Professor da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), atuando nos cursos de graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Tem pesquisas e experiências na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, principalmente nos temas de cultura de paz, formação de professores, e ética profissional. Coordenador do grupo de pesquisa Cultura escolar, práticas pedagógicas e formação de professores (CNPq/UNIPAMPA). E-mail: luciojh@gmail.com

MARCELA PINHEIRO CAMILO DE OLIVEIRA

Professora da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEEDF). Formadora em Cultura de Paz na Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE). Mestre em Ciências da Educação Administração e Organização Escolar pela Universidade Católica Portuguesa (UCP-PT). Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília (UnB). Pesqui-

sadora do Grupo de Pesquisa em Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (GPPAZ-UEPG).

E-mail: marcelapcoli@gmail.com

MELISSA ANDREA SMANIOTTO - Bacharel em Direito (UEPG), Mestre e Doutora em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (GPPAZ - UEPG). Professora de Ensino Superior na Graduação de Direito.

E-mail: msmaniotto78@gmail.com

MIRIAM LÚCIA HERRERA MASOTTI DUSI

Doutoranda e Mestre em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB) pelo Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. Especialista em Gestalt-terapia (IGTB) e Psicopedagogia Clínica e Institucional (UnB). Psicóloga e professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, com atuação na Formação continuada dos profissionais de educação em cursos voltados à Educação para a Cultura de Paz.

Email: miriam.dusi@gmail.com.

NEI ALBERTO SALLES FILHO - Docente e Pesquisador da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR). Doutor em Educação. Mestre em Educação. Professor no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da UEPG-PR e no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva PROFEI/UEPG. Coordenador do Núcleo de Educação para a Paz (NEP-UEPG). Coordenador do Grupo de Pesquisa em Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (GPPAZ-UEPG) e Pesquisador do Núcleo de Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (PP-GCSA/UEPG). E-mail: nep@uepg.br

PATRÍCIA MACHADO PEREIRA GIARDINI

Graduada em Direito pela Faculdade de Direito de Sorocaba (FADI-SP). Especialização em Direito e Processo do Trabalho pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR). Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR). Advogada. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (GPPAZ-UEPG). E-mail: pattympg8@gmail.com

RAFAEL GUSTAVO CAVICHIOLO - Doutor e Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (PPGCSA-UEPG), Especialista em Políticas Públicas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Especialista em Direito e Auditoria Ambiental pela Universidade Positivo. Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Pesquisador do Grupo de Pesquisa e Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (GPPAZ-UEPG). Advogado Público do Legislativo de Porto Amazonas. Atua na área de consultoria, capacitação e treinamento com ênfase em gestão pública e planejamento (urbano e orçamentário). E-mail: raguscav@gmail.com

RENATA LUCIANE POLSAQUE YOUNG BLOOD

Graduada em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR-PR). MBA em Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas (ISAE-FGV). Mestrado e Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR). Advogada. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (GPPAZ-UEPG). E-mail: renata.youngblood@yahoo.com.br

SAMUEL DE JESUS PEREIRA - Mestrado Profissional em Educação - FORMEP (PUC-SP). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação Integral (GPEI-PUC-SP). Membro Fundador do Núcleo de Cultura de Paz e Práticas Restaurativas Nelson Mandela e Professor da Rede Pública Municipal de Ensino de São Paulo (SME-SP). E-mail: samuel.educadorsocial@gmail.com

SUSANA MARIA BARTMEYER - Graduada em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR). Especialização em Gestão Pública pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR). Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR). Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR). Advogada. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (GPPAZ-UEPG). E-mail: smbartmeyer@gmail.com

VIRGÍNIA OSTROSKI SALLES - Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Graduada em Licenciatura em Pedagogia. Membro do Núcleo de Educação para a Paz (NEP/UEPG). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (GPPAZ-UEPG). Atualmente é Professora do quadro efetivo da Rede Municipal de Ponta Grossa – PR e Pedagoga do quadro efetivo do Estado do Paraná (NRE-PG). Pesquisa e atua em projetos de Convivências Escolares, Educação para a Paz, Direitos Humanos, Estudos sobre Paulo Freire. E-mail: virginia.utfpr@gmail.com

