

NEI ALBERTO SALLES FILHO
DANIELE CRISTINA BAHNIUK MENDES
VIRGÍNIA OSTROSKI SALLES



ESTUDOS SOBRE A PAZ:
OLHARES INTERDISCIPLINARES

Texto e Contexto

EDITORA

NEI ALBERTO SALLES FILHO
DANIELE CRISTINA BAHNIUK MENDES
VIRGÍNIA OSTROSKI SALLES

ESTUDOS SOBRE A PAZ:
OLHARES INTERDISCIPLINARES

Texto e Contexto

EDITORA

2022©Nei Alberto Salles Filho; Daniele Cristina Bahniuk Mendes; Virgí-
nia Ostroski Salles

Todos os direitos reservados aos organizadores.

CAPA: Néia Hauer

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO: Texto e Contexto Editora

Diretora e Editora-chefe: Rosenéia Hauer

C968 Estudos sobre a paz: olhares interdisciplinares/Nei Alberto Salles Filho;
Daniele Cristina Bahniuk Mendes; Virgínia Ostroski Salles (Org.). Ponta
Grossa: Texto e Contexto, 2022.

204 p., il.

ISBN : 978-65-88461-94-5

DOI: 10.54176/GELG2523

1. Sociedade. 2. Humanidade. 3. Direitos Humanos. 4. Justiça
Social. I. Salles Filho, Nei Alberto (org.) II. Salles, Virgínia Ostroski
(Org.). III. Mendes, Daniele Cristina Bahniuk. IV. T

CDD: 300

Ficha Catalográfica Elaborada por Maria Luzia Fernandes Bertholino dos Santos – CRB9/986

Texto e Contexto

EDITORA

www.textoecontextoeditora.com.br

contato@textoecontextoeditora.com.br

(42) 988834226 - somente Whatsapp



CONSELHO EDITORIAL:

Presidente:

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

Membros:

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)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO (Organizadores).....	7
Cap. 01 - A PAZ COMO DIREITO FUNDAMENTAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA	8
Daniele Cristina Bahniuk Mendes; Andréia Gaspar Soltoski.	
Cap. 02 - TRANSVERSALIDADES ENTRE A TEORIA DA COMPLEXIDADE E OS ESTUDOS DA PAZ: UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE EDGAR MORIN E JOHAN GALUNG	20
Gilmara Aparecida Rosas Takassi; Melissa Andréa Smaniotto; Renata Luciane Polsaque Young Blood.	
Cap. 03 - A SUSTENTABILIDADE E A CULTURA DE PAZ NA AGENDA 2030: O QUE É POSSÍVEL INFERIR A PARTIR DOS RECENTES INDICATIVOS?	39
Rafael Gustavo Cavichiolo; Nei Alberto Salles Filho.	
Cap. 04 - ELEMENTOS TEÓRICOS CONSTITUTIVOS DOS ESTUDOS SOBRE A PAZ	60
Celso Batista Rosas; Nei Alberto Salles Filho;	
Cap. 05 - PAZ E VIOLÊNCIA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS NAS RELAÇÕES HUMANAS E SOCIAIS	78
Virgínia Ostroki Salles; Nei Alberto Salles Filho; Antonio Carlos Frasson.	
Cap. 06 - O PROFESSOR COMO INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ: DESAFIOS E PERCURSOS	91
Carolina Cristine de Goss; Patrícia Machado Giardini.	
Cap. 07 - EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA REFLEXÃO TEÓRICO-CONCEITUAL À LUZ DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ	109
Letícia Peters Rossato; Elisângela de Fátima Santos.	
Cap. 08 - REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA FEMINISTA COMO INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ	123
Cintia Daiane da Silva; Luiz Fernando Ribas.	

**Cap. 09 - O CASAMENTO INFANTIL COMO VIOLAÇÃO
DOS DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES:
REFLEXÕES A PARTIR DA CULTURA DA PAZ.....139**
Cleide Lavoratti; Raiane Chagas da Silva.

Cap. 10 - SEGURANÇA PÚBLICA E PAZ: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS.....154
Susana Maria Bartmeyer; Nei Alberto Salles Filho.

SOBRE OS AUTORES.....169

APRESENTAÇÃO

Este livro é um registro dos estudos que perpassam o Grupo de Pesquisa “Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade” da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná. O grupo foi formado no início de 2018, reunindo profissionais de diversas áreas dispostos a ampliar as reflexões específicas de seus campos de intervenção e alongar as discussões sobre estes. No final deste mesmo ano publicamos o primeiro livro, disponibilizando a produção inicial do coletivo.

O grupo, que contava à época com alguns estudantes de mestrado e doutorado, foi se multiplicando ao longo dos anos seguintes, sempre mantendo interface com os direitos humanos e a cultura de paz, com maior ênfase, e a sustentabilidade com menor recorrência, devido aos objetos de estudo e perfil dos pesquisadores. Importante ressaltar que muitos integrantes do grupo foram aprovados em Programas de Pós-graduação de diferentes instituições, demonstrando a importância e interdisciplinaridade que os temas possuem na atualidade.

Em 2020, no difícil momento da pandemia da Covid-19, mantivemos o grupo através de atividades remotas, refletindo sobre os temas que estavam relacionados ao cenário crítico do mundo e do Brasil. Das reflexões e pesquisas em andamento foi construído nosso segundo livro que contou com temas variados e, desta vez, com discussões mais profundas e articuladas com os estudos de paz e com perspectiva crítica sobre os direitos humanos. Destacamos que foi um momento de consolidação do grupo na Universidade Estadual de Ponta Grossa, especialmente relacionado ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas.

Agora, dois anos depois, mantivemos a missão da publicação bianual, em forma de livro, com circulação ampla entre profissionais e pesquisadores, não limitada ao meio acadêmico. O objetivo da apresentação como livro visa disseminar conhecimentos do campo integrado dos estudos da paz e dos direitos humanos, tangenciando alguns pontos sobre a sustentabilidade. Acreditamos que este é o caminho na construção de novos saberes – em nosso caso sobre a paz – que possam trazer mais luz aos diferentes campos profissionais.

Bons estudos!

Organizadoras e organizador.

A PAZ COMO DIREITO FUNDAMENTAL NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

<https://doi.org/10.54176/EUFY3644>

Daniele Cristina Bahniuk Mendes (UEPG)

Andréia Gaspar Soltoski (UEPG)

INTRODUÇÃO

Paz, palavra tão pequena, com conteúdo tão grandioso. A paz é um dos maiores consensos éticos da humanidade, as pessoas, de modo geral, são favoráveis à paz. Contudo, esta não é atingida em plenitude, veja-se que as notícias diárias são permeadas de guerras, conflitos e violências, sem que se fale em paz. Desse modo, precisa-se de atitudes sociais e teóricas que tragam a paz como objeto de reflexão.

Após as atrocidades da 2ª Guerra Mundial é que o mundo começou a repensar a paz, colocando-a num papel mais ativo, saindo de uma paz negativa, entendida como ausência de guerra, para uma paz positiva, que engloba também a ausência de outras formas de violência, incluindo questões sociais e individuais, para além dos conflitos entre Estados-nação.

Nesse contexto, foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU) com o propósito de manter a paz e a segurança internacionais, fomentar a amizade e as boas relações entre as nações, defender a cooperação como solução para os problemas internacionais e o desenvolvimento dos direitos humanos e das liberdades da população mundial. Fica clara, portanto, a intenção de proteger o mundo de conflitos entre Estados, mas também de conceder direitos e proteção aos cidadãos.

Surgiram a partir de então, incontáveis documentos internacionais tratando dos direitos humanos, que direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente da sua raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Os direitos humanos incluem o direito de viver com dignidade.

No plano internacional são denominados direitos humanos enquanto que no plano nacional são tratados como direitos fundamentais. Ainda que saibamos as diferenças em abrangência de sua proteção, preferiu-se neste trabalho, tratar como expressões sinônimas, já que quer abarcar tanto a ordem de proteção interna e externa.

Com isso, objetiva-se neste artigo, demonstrar a paz como direito fundamental na sociedade contemporânea, em respeito à dignidade de todos e o respeito aos direitos humanos. Para tanto, surge como objetivos específicos esclarecer o que são os direitos fundamentais e correlação com os direitos humanos; ilustrar as variadas concepções do termo paz e narrar o surgimento dos estudos para a paz; por fim, compreender a paz como um direito fundamental, conjugando elementos que dão essa característica.

O estudo desenvolve-se com base na pesquisa exploratória, através de levantamento bibliográfico, relacionando os eixos que articulam este artigo. O marco teórico da pesquisa sedimenta-se, em sua maioria, em autores com perspectivas de estudos decoloniais, trazendo uma visão mais crítica sobre os direitos humanos.

O trabalho divide-se em três partes, trazendo as configurações dos direitos fundamentais, suas características e terminologia aproximada aos direitos humanos. Depois, passa-se ao conceito de paz e a origem dos estudos para a paz no âmbito mundial, revelando a importância de se discutir a paz como objeto de estudo das ciências. Finaliza-se o artigo com a explicitação da paz como um direito humano e fundamental das sociedades contemporâneas.

A conclusão é de que o respeito aos direitos humanos e o reconhecimento da paz como direito fundamental é o caminho para uma sociedade igualitária e mais humana, possível de ser alcançada neste século XXI.

Os Direitos Fundamentais

Os horrores praticados na 2ª Guerra Mundial fizeram com o que a ordem jurídica positivasse, para além de direitos, os valores éticos, que passam a ter força normativa e vinculadas ao compromisso de atendimento à dignidade humana (MARMELSTEIN, 2009, p. 14-15). Nessa seara nascem os chamados direitos humanos também denominados de direitos fundamentais. Conceitua-se:

são normas jurídicas, intimamente ligadas à ideia de dignidade humana e de limitação do poder; positivadas no plano constitucional de determinado Estado Democrático de Direito, que, por sua importância axiológica, fundamentam e legitimam todo o ordenamento jurídico. (Marmelstein, 2009, p. 20).

Explica Mazzuoli (2017, p. 24-25) que na ordem interna (estatal) a proteção dos direitos das pessoas é denominada *direitos fundamentais*, enquanto que na ordem externa (internacional) é chamada de *direitos humanos*. Assim, dentro dos Estados-nação, o direito fundamental é destinado ao cidadão e protegido especialmente pela Constituição, enquanto que os direitos humanos são aqueles regulamentados em tratados multilaterais, vedando arbitrariedades, fornecendo padrões mínimos de proteção, que todos os Estados devem respeitar, sob pena de serem responsabilizados internacionalmente.

Com isso, haveria uma amplitude, em tese, maior dos direitos humanos em relação aos direitos fundamentais, porque qualquer cidadão do planeta poderia exigir tais direitos. Parte da doutrina prefere, então, chamá-los de *direitos humanos fundamentais*, visando dar uma proteção concreta tanto à luz constitucional quanto internacional, por meio de tratados (FERREIRA FILHO, 2008 *apud* MAZZUOLI, 2017, p. 29).

Para Sarlet (2017) a expressão *direitos humanos fundamentais* tem o seu mérito, mas não afasta a distinção terminológica, com os direitos humanos (em nível internacional) e os direitos fundamentais (em nível constitucional). A despeito do piso comum, o conceito de direitos fundamentais será maior ou menor, a depender de cada ordem constitucional.

Percebe-se, até aqui, que a dignidade humana é o elemento central dos conceitos de direitos humanos e direitos fundamentais, no sentido de que nenhuma pessoa pode invocar os direitos fundamentais para violar a dignidade de outro ser humano, não importando o *nomen juris* que se dê.

Existem as diferenças terminológicas, mas para ao que se propõe neste trabalho, optou-se em adotar como termos equivalentes, os direitos humanos e direitos fundamentais. Isto porque, a essencialidade do direito à paz, necessidade de um direito exigível tanto na ordem jurídica interna quanto externa.

Importante destacar, como pontua Mendes (2020, p. 111-112), que o próprio conceito de dignidade humana apenas se transformou em princípio jurídico no final do século XX, podendo, a partir de então, ser pleiteado como direito concreto em face do Poder Judiciário. Vide a Constituição brasileira, o

art. 1º, inciso III que a dignidade humana está colocada como valor supremo da ordem jurídica, tratada como fundamento da república (BRASIL, 1988).

Elucidadas as diferenças terminológicas, passa-se a examinar a teoria das gerações dos direitos, proposta por Karel Vasak, jurista tcheco, naturalizado francês. Foi idealizada a partir do lema da Revolução Francesa - liberdade, igualdade e fraternidade. Tal teoria diz que a primeira geração de direitos seriam os direitos civis e políticos, fundamentados na liberdade; a segunda geração seriam os direitos econômicos, sociais e culturais baseados na ideia de igualdade; e a terceira geração são os direitos à solidariedade, à paz e o meio ambiente, fechando a tríade com a fraternidade (MARMELSTEIN, 2009, p. 39-40).

Encontra-se, portanto, o direito à paz, na terceira geração de direitos, fruto da solidariedade, verificada na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, que simbolizou o nascimento de uma nova ordem mundial, capitaneada na ideia de dignidade humana. Desse modo, os inúmeros tratados internacionais que daí emergiram, bem como a constitucionalização desses direitos, refletem a necessidade de garantir os direitos fundamentais, sob pena de constituírem um desrespeito à humanidade como um todo.

No tocante às características desses direitos, para Mazzuoli (2017, p. 32-34), os direitos humanos qualificam-se pela (a) historicidade, no sentido de que vão se construindo no decorrer do tempo; (b) universalidade, os titulares são todas as pessoas, não sendo necessária nenhuma condição específica, (c) essencialidade, são valores supremos, (d) irrenunciabilidade, nem a autorização do titular convalida sua violação, (e) inalienabilidade, não podem ser cedidos ou negociados, (f) inexauribilidade, ou seja, sempre podem ser expandidos, ampliados, (g) imprescritibilidade, não se esgotam com o passar do tempo e (h) vedação do retrocesso, ou efeito *cliquet*, os direitos devem sempre agregar algo novo e melhor.

No que diz respeito à universalidade, cabe apontar que as teorias críticas em relação aos direitos humanos rechaçam essa característica, vide Santos (2014), Douzinas (2009) e Flores (2009). Apontam Mendes e Salles Filho (2021, p. 167-168), baseados nestes teóricos, que a generalidade de se colocar os direitos humanos como universais não garante o acesso a todas as pessoas, pois se tem uma compreensão muito rasa do que se tratam e quem são seus destinatários.

Flores (2009, p. 91-111) diz que os direitos humanos precisam considerar o conjunto de desigualdades entre as pessoas tanto em nível local quanto global, a fim de que não eternizem tais desigualdades. Desse modo, propõe o compromisso com a dignidade humana, sem pretensões colonialistas ou universalistas, expõe que as diferenças no acesso a esses não devem ser ocultadas, mas trazidas à superfície. Os direitos humanos devem ultrapassar a barreira jurídica e adentrar na esfera de luta e reivindicação, tendo por base a dignidade humana.

Em sendo a paz um direito fundamental, positivado e reconhecido, é possível exigir sua realização, não apenas como oposição à guerra, mas como condições indispensáveis ao atendimento das necessidades humanas. Neste aspecto, Jares (2002, p. 129) faz a vinculação da paz aos direitos humanos, dizendo que essa pressupõe atendimento às necessidades fisiológicas, sociais, ecológicas e intelectuais. O direito fundamental à paz ultrapassa uma ideia de guerra entre nações, e é vislumbrado como inerente ao ser humano, de realização da sua própria dignidade.

Feitas essas considerações e reconhecendo o direito fundamental à paz, imperioso discutir o conceito de paz, sua vinculação com a violência e os registros sobre estudos para a paz. Não há paz se as pessoas não tiverem condições de se desenvolverem individual e coletivamente, tanto em nível local quando global. Urge respeitar o direito à paz, entendida oposição à guerra, e também como espaço realizável das necessidades do cidadão.

O Conceito de Paz e os Estudos Para a Paz (EPP)

A paz é um debate necessário. O mundo não está em paz. Basta abrir qualquer página noticiária, física ou digital, para comprovar essa afirmação. A paz é almejada por muitos e encontrada, em sua totalidade, por poucos. Todavia, por mais subjetiva que a terminologia paz possa parecer, vários mecanismos têm sido construídos para estudar e para mensurar a paz e os mais variados autores, das mais diversas áreas, conceituam a paz.

A palavra paz se origina do termo latino *pax* (*pavis*) e significa acordo. Pode ser sinônimo de tranquilidade, silêncio, concórdia, entendimento, harmonia e união.

Autores como Jares (2002) e Galtung (1967) dimensionam a paz num sentido positivo e em um sentido negativo. A paz em um sentido positivo

é um estado de tranquilidade e de quietude, já a paz em sentido negativo se encontra na ausência de guerra ou violência.

A paz pode ser considerada individualmente quando se refere a um estado interior desprovido de emoções negativas, como raiva ou ódio. Nesse caso um sujeito em paz está tranquilo consigo mesmo e, conseqüentemente, com os outros.

Muitas religiões fazem da paz um cumprimento, uma vez que é algo que se almeja para si e para o próximo, são utilizadas expressões como “a paz esteja convosco” ou, apenas, se deseja “a paz”. Inúmeros textos religiosos fazem referência a paz, como o Alcorão, a Torá e a Bíblia. Da mesma forma, inúmeros líderes religiosos discursam a respeito dela, por exemplo, Confúcio na China; Gandhi na Índia; Dalai-lama no Tibete; não há exemplo de um líder religioso contrário a paz. Para Madre Teresa de Calcutá, a sensação mais agradável é a paz de espírito (2016, p. 14).

Todavia, por mais primordial que seja a paz de espírito, vive-se em sociedade, enquanto cidadão, no seio familiar, em comunidade, sendo necessário observar e praticar diariamente a paz externa, de um para com o outro.

No direito internacional e no sentido político, a paz é sinônimo de ausência de guerra (paz negativa). Quando essa paz é aprimorada surgem relações mútuas entre os Estados, que unidos buscam construir situações, seja individual ou coletivamente, com o objetivo não só de manter ausências de guerras, para implantar condições que produzam e construam a paz cotidianamente (paz positiva).

A paz sempre foi mais estudada como um campo de análise da ausência de guerra e da violência. Nesse sentido, a paz e a guerra eram consideradas fenômenos políticos, intimamente ligados às práticas de política externa. Recentemente, tem-se vislumbrado uma modificação de panoramas, seria mais interessante avaliar a paz do que a guerra, na medida em que uma guerra devasta uma sociedade e a paz edifica e estabelece a sociedade em vários sentidos, independentemente do local onde essa sociedade está inserida. Tal fato, despertou o interesse para os estudos a respeito da paz.

Após a segunda guerra mundial, mais do que um interesse, proclamar a paz e estudar a paz passou a ser uma necessidade. Tantas atrocidades não poderiam se repetir e, portanto, houve um aumento considerável a respeito dos Estudos Para a Paz (EPP) entre as décadas de 1950 e 1960, como consequência da Guerra Fria, somada ao receio do retorno de uma Guerra Mundial

e novos ataques nucleares (FERREIRA, KUHLMANN e MASCHIETTO, 2019, p. 57).

O marco teórico para os EPP é a sua normatização em 1945, quando publicada a Carta das Nações Unidas (ONU), que logo no preâmbulo estabelece a finalidade dos seus signatários: “praticar a tolerância e viver em paz, uns com os outros, como bons vizinhos, e unir as nossas forças para manter a paz e a segurança internacionais (...)” e ratifica no artigo primeiro que um dos propósitos da ONU é manter a paz. A palavra paz aparece quarenta e duas vezes ao longo dos cento e onze artigos da Carta. É um marco inicial. A partir de então é que a paz passa a ocupar uma posição de destaque em diplomas internacionais.

Paralelamente, na década de cinquenta, nos Estados Unidos surge a expressão “pesquisa do conflito” (*conflict research*), com o objetivo de estudar a resolução pacífica de conflitos em larga escala, fornecendo alicerces intelectuais para estudiosos como Kenneth Boulding, Herbert Kelman e Anatol Rapoport a criarem o primeiro periódico a respeito do tema, o *Journal of Conflict Resolution*, em 1957 e o *Center for Research on Conflict Resolution* na Universidade de Michigan em 1959 (OLIVEIRA, 2017, p. 151).

Ao mesmo passo, surgia na Europa estudos com objetivos semelhantes, Johan Galtung, na Noruega, foi um dos fundadores do *Peace Research Institute of Oslo* (PRIO), foi pioneiro na utilização da terminologia estudos da paz (FERREIRA, KUHLMANN e MASCHIETTO, 2019, p. 58).

São através desses movimentos que passa haver um deslocamento da paz apenas da seara das relações internacionais, onde a força era a principal estratégia para imposição da paz, para a resolução pacífica de determinadas situações, passando a paz a desafiar as ciências sociais, perpassando estudos relacionados a dignidade, desigualdade, justiça e resolução de conflitos.

Nesse sentido, Jares complementa salientando que “a paz situa-se não apenas com relação à guerra armada, porque há muitas formas de guerra: cultural, econômica, política, social, etc” (JARES, 2002, p. 126).

Galtung (1996) propõe a conexão entre teoria e valores em uma abordagem tríade epistemológica dos EPP: estudos empíricos e paz, com o levantamento de dados, sendo esses dados por comparação mais significativos que a teoria; estudos críticos de paz, com o levantamento de dados, sendo esses dados por comparação menos significativos que os valores, com o objetivo de alterar a realidade se ela não está em consonância com os valores e estudos

construtivos de paz, através da comparação entre teorias e valores, com o objetivo de produzir uma nova realidade, valores sendo mais relevantes que a teoria (GALTUNG, 1996 *apud* FERREIRA, KUHLMANN e MASCHIETTO, 2019, p. 61). Nota-se a proposta complexa dos estudos para a paz num sentido positivo, em relação ao seu sentido negativo.

Para a construção da paz, através dos estudos de Galtung, faz-se necessária a relação entre teoria, valores e dados, ultrapassando os sentidos teológicos, éticos e morais sempre relacionados com a paz.

A partir da década de 1980-1990, os EPP, passaram a contemplar abordagens mais reflexivas e críticas, incorporando-se conceitos que buscavam estudar os fenômenos da violência a partir de distintos vieses, como por exemplo, a violência estrutural e cultural (OLIVEIRA, 2017, p. 152).

Jares (2002, p. 124-126) explica a concepção de Galtung sobre as três formas de violência: direta, estrutural e cultural, essas duas últimas menos visíveis. A violência direta é aquela pessoal, sentida pelo ofendido. Por sua vez, a violência estrutural é a manifestada por um poder desigual, com a repartição de recursos de maneira não equitativa, provocando oportunidade de vidas distintas às pessoas. Já a violência cultural está relacionada aos aspectos simbólicos que podem ser utilizados para legitimar a violência direta ou estrutural.

Daí a importância da transversalidade dos EPP, que após esses estudos pioneiros, definiu-se como um campo autônomo de estudo e se multiplicou, passando a compor um novo panorama das ciências sociais, refletindo em outros campos de estudos como os direitos fundamentais

A Paz como Direito Fundamental

O primeiro ponto que se pretende revelar é a inegável relação entre a paz e os direitos humanos. No sentido que não se pode falar em direitos humanos, se não há ao menos satisfação das necessidades básicas de um cidadão,¹ se não há respeito a sua crença, a sua identidade, a sua sexualidade, se não lhe é garantido o mínimo de dignidade para viver.

1. Jares estabelece quatro espécies de violência quando as necessidades básicas não são satisfeitas: 1) a violência clássica, da guerra ao homicídio; 2) a pobreza, as privações das necessidades básicas; 3) a repressão e a privação dos direitos humanos e 4) a alienação e a negação das necessidades “superiores”(JARES, 2002, p. 125).

O caminho entre a teoria e a prática dos direitos humanos é extremamente complexo, haja vista todas as críticas relacionadas a abstração de tais direitos, a efetiva dignidade humana é composta por elementos culturais, religiosos, políticos, econômicos, filosóficos e étnicos que garantam pluralidade.

Para demonstrar melhor a composição de tais elementos, enredados em si, Joaquín Herrera Flores desenvolveu a teoria do diamante ético, com o objetivo de evidenciar a interdependência entre os componentes dos direitos humanos e sua complexidade (Flores, 2009).

O autor observa que: “os direitos humanos afirmam a luta do ser humano para ver cumpridos seus desejos e necessidades nos contextos vitais em que está situado” (Flores, 2009, p. 14) e se os seus direitos vitais não são garantidos não há que se falar em paz e nem nos demais sinônimos que a traduzem.

É nesse sentido que se determina a paz como um direito autônomo, individual e coletivo, que compromete o direito do povo e do Estado de viver em paz e os direitos humanos são os fundamentos dessa paz, perfazendo a definição de paz, uma vez que sem dignidade, sem respeito, a paz não é exequível.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, prevê em seu preâmbulo o necessário reconhecimento da dignidade, inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis, como o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo e essa previsão é ratificada também no preâmbulo do Pacto Internacional sobre os Direitos Civis e Políticos, em 1966.

A Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância estabelece que toda a teoria, doutrina, ideologia e conjunto de ideias racistas são contrárias aos princípios fundamentais do Direito Internacional e, portanto, perturbam gravemente a paz e a segurança internacional.

Nas conferências internacionais sobre os direitos das mulheres, observa-se a evolução das questões a serem tratadas sob a perspectiva de gênero e, em todas as conferências, prevaleceram os temas igualdade, desenvolvimento e paz.²

2. Na Conferência do México, de 1975, prevaleceram os sub-temas trabalho, educação e saúde. Em 1985, em Nairóbi, ampliou-se a agenda para incluir questões como violência, conflitos armados, ajustes econômicos, poder de decisão, mecanismos de promoção da condição da mulher e direitos humanos. Em Beijing, foram acrescentados meios de comunicação, meio ambiente e situação das meninas. Acesso em 03/08/2022: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/10180/10180_5.PDF

Importante referenciar, também, a Declaração sobre o Direito dos Povos à Paz, adotada em 1984, onde se reafirma que o propósito principal das Nações Unidas é a manutenção da paz e da segurança internacional.

O segundo ponto que se revela é o que há em comum e essencial em todos os diplomas internacionais que foram citados: a paz como um elemento central para que todos os demais direitos sejam concretizados. O que remete ao primeiro ponto que se revelou, onde sem dignidade e sem respeito aos direitos humanos não há como se falar em paz.

Diante do exposto, recorda-se que muito se discute a respeito da abstração dos conceitos de paz e de direitos humanos. Todavia, salienta-se que a paz e os direitos humanos, materializam-se quando o assunto é respeito, dignidade, igualdade e pluralidade e, para que esses direitos sejam reivindicados é imprescindível a sua previsão normativa.

Os direitos humanos, como visto, estão amplamente previstos em Diplomas Internacionais. Mas, quando os direitos do ser humano, esses direitos humanos, são reconhecidos e positivados na esfera do Direito Constitucional passam a ser denominados direitos fundamentais e devem ser garantidos pelo Estado, vinculando determinada ordem constitucional e conseqüentemente toda a sua legislação. Desta forma que direitos humanos são direitos fundamentais estabelecidos constitucionalmente, como por exemplo, direito à vida e à liberdade.

Uma vez normatizado o direito a paz, em diferentes situações, individual ou coletivamente, as pessoas passam a ser titulares desse direito. Não que já não o sejam. Porém, dessa forma fica mais palpável reivindicá-lo.

Nesse sentido, sustenta Paulo Bonavides (ano, p. 85) que: “o direito à paz está subindo a um patamar superior, onde, cabeça de uma geração de direitos humanos fundamentais, sua visibilidade fica incomparavelmente maior” e a paz não está apenas prevista normativamente nos diplomas internacionais, pós-guerras, bem como é o fundamento e um dos objetivos maior de tais diplomas.

A paz, enquanto direito fundamental pressuposto de dignidade, segundo Paulo Bonavides, deve ser elevada a Direito Constitucional normativamente prevista pelos Estados (BONAVIDES, ano, p. 85), justifica-se a iniciativa partindo do pressuposto que os princípios previsto nas Constituições, conduzem as demais legislações, através de uma hierarquia normativa e na sua combinação com os direitos fundamentais, que também atuam como

princípios, formam a coluna vertebral do novo Estado de Direito. A proposta é: “acrescentar um terceiro elemento constitutivo no coração da democracia: a paz (...)” (BONAVIDES, ano, p. 90).

Converter a paz em um direito constitucionalmente previsto de forma positiva, segundo o jurista, lhe retirará do campo teórico, passando a categoria de direito positivo, passando de um conceito filosófico a um conceito jurídico (BONAVIDES, ano, p. 93) e, portanto, com maior probabilidade de concretização. Quiçá um compromisso, da seara teórica ao campo prático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A grave violação dos direitos das pessoas experimentadas na 2ª Guerra Mundial mostraram a necessidade de os países unirem esforços e constituírem instituições voltadas à manutenção da paz entre os povos. Como conseqüência, vários documentos internacionais e nacionais passaram a prever, em seus ordenamentos jurídicos, a proteção dos direitos humanos.

Denominada de direitos fundamentais em âmbito nacional, o eixo em comum destes direitos é a dignidade da pessoa humana, de modo que devem ser respeitados, olhando as pessoas sem distinções, dando condições de vida digna e de respeito à liberdade.

A paz entra neste campo de direitos fundamentais, na sua perspectiva positiva, como ausência de guerras entre Estados, mas também de ausência de todas as outras formas de violência, no âmbito interno. As pessoas precisam de paz positiva, que se consegue pelo respeito aos direitos humanos e fundamentais. Assim, será possível sedimentar uma sociedade igualitária e mais humana ainda neste século XXI.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 08 ago. 2022.

DOUZINAS, Costas. **O fim dos direitos humanos**. São Leopoldo: Unisinos, 2009. 418p.

FERREIRA, Marcos; KUHLMANN, Paulo Roberto e MASCHIETTO, Roberta Holanda. Estudos para a paz: Conceitos e Debates. São Cristóvão: UFS, 2019.

FLORES, Joaquín Herrera. A reinvenção dos direitos humanos. Tradução Carlos Roberto; Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

- FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução Carlos Roberto; Diogo Garcia, António Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.
- GALTUNG, J., 1967. *Theories of Peace. A Synthetic Approach to Peace Thinking*. Disponível em: <<http://www.transcend.org/galtung/index.php#publications>>. Acesso em: 03 ago. 2022.
- JARES, Xesús. **Educação para a Paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- KANT, Immanuel. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Tradução Artur Morão. Lisboa-Portugal: Edições 70, 2004. p. 126.
- MARMELSTEIN, George. **Curso de direitos fundamentais**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009, 551p.
- MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de direitos humanos**. 4 ed. rev. atual. e ampl. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2017, 507p.
- MENDES, Daniele Cristina Bahniuk. **Justiça Restaurativa brasileira pelas lentes das Epistemologias do Sul**. 1. ed. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020. v. 1. 137p.
- MENDES, Daniele Cristina Bahniuk; SALLES FILHO, Nei Alberto. Epistemologias do Sul como aporte científico da justiça restaurativa brasileira à luz dos direitos humanos. **REALIS, Revista de Estudos AntiUtilitaristas e Poscoloniais**, v. 11, p. 154-174, 2021.
- OLIVEIRA, Gilberto Carvalho De. Estudos da Paz: origens, desenvolvimentos e desafios críticos atuais. Belo Horizonte: Rev. Carta Inter, v. 12, n. 1, 2017.
- ONU. Carta das Nações Unidas. 1945. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/conheca-a-onu/documentos>>. Acesso em: 02 ago.2022.
- ONU. Organização das Nações Unidas. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 0 ago.2022.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Derechos humanos, democracia y desarrollo**. Bogotá: Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad, Dejusticia, 2014, 114 p.
- SARLET, Ingo Wolfgang. Conceito de direitos e garantias fundamentais. **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Direito Administrativo e Constitucional. Vidal Serrano Nunes Jr., Maurício Zockun, Carolina Zancaner Zockun, André Luiz Freire (coord. de tomo). 1. ed. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/67/edicao-1/conceito-de-direitos-e-garantias-fundamentais>>. Acesso em 08 ago. 2022.
- SICCARDI, Cristina. **Madre Teresa: tudo começou na minha terra**. Tradução Renato Ambrósio. Coleção Biografias. São Paulo: Paulus, 2016.

TRANSVERSALIDADES ENTRE A TEORIA DA COMPLEXIDADE E OS ESTUDOS DA PAZ: UM DIÁLOGO POSSÍVEL ENTRE EDGAR MORIN E JOHAN GALTUNG

<https://doi.org/10.54176/UNWT6071>

Gilmara Aparecida Rosas Takassi (UNICESUMAR)
Melissa Andréa Smaniotto (UNICESUMAR/UEPG)
Renata Luciane Polsaque Young Blood (UNISECAL)

A paz apela aos corações; os estudos para o cérebro. Ambos são necessários, de fato indispensáveis. Mas igualmente indispensável é um vínculo válido entre o cérebro e o coração. E, em poucas palavras, é disso que tratam os estudos e a prática da paz (Johan Galtung)¹

INTRODUÇÃO

Ao empregar o termo transversalidade neste estudo já se acolhe de imediato a complexidade de Edgar Morin eis que se faz imprescindível superar saberes fragmentados se o intuito é promover a interação entre os estudos da paz e o pensamento complexo. Partindo das relações sociais como eixo no qual transitam ambas as visões de mundo, o ser humano é envolto em um contexto que o faz, ao mesmo tempo, protagonista, coadjuvante e até mesmo figurante de um enredo em que múltiplos matizes têm maiores chances de serem alcançados se houver um diálogo otimizador das características inerentes a ambas as teorias em um devir incessante entre paz e complexidade.

Em outras palavras, a pretensão é espelhar o que há em comum entre as duas maneiras de pensar objetivando alinhar suas confluências e, talvez,

1. O Discurso de Aceitação do Prêmio Right Livelihood de 1987 de Johan Galtung. Este artigo foi publicado originalmente no Transcend Media Service (TMS) em 2 de dezembro de 2019. Disponível em <https://www.transcend.org/tms/2019/12/peace-studies-inspiration-objectives-achievement/>. Acesso 1 set. 2022.

mesclá-las em busca da incessante reconstrução do conhecimento, sobretudo no universo das Ciências Sociais. Fazer o exercício da transversalidade é pressupor correlações históricas e temporais que auxiliam no entendimento e na instrumentalização conjunta dos conhecimentos então revisitados, para ressignificá-los junto à realidade que se apresenta. Mais do que isso, dialogando com o pensamento complexo, transversalizar é admitir a incerteza como algo inerente à produção do conhecimento, o que permite despir-se do absolutismo cego e abrir-se à multidimensionalidade de um fenômeno então estudado, o qual esbarra nos limites da condição humana em alcançá-lo em sua plenitude (GÓMEZ, 2009):

[...] a transversalidade propõe que se admita as interrelações que se dão no estudo de fatos, no momento e no tempo, pela pertinência e aglomeração que nele ocorrem. Promove, através de certos conteúdos, interrelações e novas compreensões, que valorizam o esforço, a cultura e os saberes de quem aprende, outorgando sentido aos novos conhecimentos produzidos. É na convergência de diversas áreas de conhecimento que o estudo ou a análise de um objeto ou fenômeno é realizado (GÓMEZ, 2009, p. 8).

Partindo desta noção de transversalidade, entremear paz e complexidade impõe um esforço ininterrupto de retomar os aspectos conceituais inerentes a ambas as temáticas objetivando unir visões de mundo com base naquilo que compartilham em comum e superar o que pode afastá-las entre si.

Neste sentido, respeitando-se as infundáveis concepções que daí podem ser extraídas, a escolha do que se entende por complexidade e paz se justifica pelo viés contemporâneo dos autores Morin e Galtung. Estes abordam as respectivas temáticas com a profundidade teórica necessária, porém atentos às realidades em que estão implícitas ou explícitas tais categorias tão em evidência em um momento em que se presencia intensa combustão social.

Ao contrário do que parece, a paz não se sujeita a reducionismos ou discussões simplistas quando inspirada na perspectiva de Galtung. Talvez seja por isso que a ideia de aproximá-la da complexidade nos termos contornados por Edgar Morin torna-se tão sedutora e, ao mesmo tempo, um desafio a quem pretende se debruçar por esse labirinto em busca de conhecimento.

Sem a pretensão de esgotar os olhares que se voltam para os estudos da paz, partindo de Galtung e a de sua combinação com a perspectiva da com-

plexidade de Edgar Morin, a proposta deste estudo é fazê-lo teoricamente, alinhando os respectivos pontos convergentes e identificando as discrepâncias que podem fragilizar esta aproximação entre ambos os autores.

Falar sobre complexidade implica reconhecer que a construção da paz não é algo simples, e, por conseguinte, é imprescindível revê-la por vários ângulos, reconhecendo o quão complexa é esta como objeto de estudo e também enquanto prática humana. A paz vista pelas lentes da complexidade afasta a simplicidade e até mesmo a ingenuidade de sua (re)construção. Não há como conceber o conceito de paz, para além da individualidade, sem antes compreender que a paz requer ação, atitude, um abandono do comodismo.

Diante disso, depois de traçados os contornos sobre complexidade em Morin e paz em Galtung, serão debatidos alguns dos pontos que os aproximam, quais sejam: a ressignificação dos direitos humanos, a transdisciplinaridade, e a crítica à hegemonia do pensamento eurocêntrico. O intuito é demonstrar aspectos em que os referidos estudos se complementam, apesar dos seus diferentes enfoques e provocar reflexões que propiciem outros olhares àqueles cientistas sociais que tendem a superar um único amparo teórico e arrisca ir construindo o método na medida em que a pesquisa vai se desenvolvendo.

Complexidade e Paz: tentativas conceituais

Hodiernamente se verifica uma certa banalização do que se interpreta como complexo. Ao que parece, quando o senso comum se depara com algo que escapa do óbvio se emprega o termo complexidade para deixar de considerar em profundidade os múltiplos fatores que permeiam um fenômeno social. Por outro lado, ter uma referência teórica que enfrente a complexidade como algo assertivo e palpável propicia recortar uma determinada realidade e dela extrair um contexto com variáveis diversas que a permeiam:

Complexus significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o 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 (MORIN, 2000, p. 38).

Em outras palavras, são as infinitas possibilidades de conexão entre coisas que aparentemente não estão relacionadas entre si, que, uma vez vislumbradas por uma conjuntura criativa, dinâmica e multifacetada se desdobram em formas de pensar até então inimagináveis e que consideram o ser humano, as relações sociais e a natureza como integrantes de um mesmo fenômeno investigado. Este exercício constante de transcender o óbvio por meio da complexidade sintetiza a proposta de Edgar Morin.

Depara-se, assim, com um paradigma, em incessante (re) construção, em que os aspectos sociais, físicos e biológicos, entre outros, impõem a transdisciplinaridade como inerente à complexidade, com o intuito de se aproximar, na medida do possível, do real e esmiuçar os confrontos e conexões entre o todo e as partes, a unidade e a diversidade, a subjetividade e a objetividade, o estático e o dinâmico, a ação e a reação, as causas e os efeitos, a ordem e a desordem, a não linearidade, os antagonismos como complementares, a autonomia e a dependência, a previsibilidade e a contingência, o local e o global (BOTELHO, 2007).

Tidas como características marcantes do pensamento complexo,² tais variáveis não devem ficar restritas a esse dualismo, mas oportunizar um panorama mais amplo daquilo que se estuda, sem a ilusória pretensão de exaurir o objeto de investigação. Isso significa dizer que adotar a complexidade como mirante epistemológico é manter uma fenda permanentemente aberta no processo de produção do conhecimento, proporcionando-se, deste modo, revigorar as discussões que permeiam um fenômeno e ressignificá-lo criativamente. Fazer o exercício de duvidar, bem como reinventar o que aparenta ser óbvio são traços marcantes quando se mergulha no pensamento de Morin, sobretudo na contemporaneidade em que há acesso a uma avalanche de informações dispersas e muitas vezes descontextualizadas.

Todo esse contexto se relaciona ao resgate e estreitamento do humanismo à ciência e reconhece que o “espírito” do pesquisador se encontra inevitavelmente arraigado à produção do conhecimento, restando uma certa

2. O que é a complexidade? Em primeiro lugar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneos inseparavelmente associados: ela compreende o paradoxo do uno e do múltiplo. Em segundo lugar, a complexidade é efetivamente o tecido de eventos, ações, interações, retroações, determinações, aleatoriedades, que constituem nosso mundo fenomenal. Mas ainda, a complexidade se apresenta como os traços inquietantes de emaranhados, do inextricável, da desordem, da ambigüidade, da incerteza [...] (MORIN, 2001, p. 272).

ingenuidade ao se pensar o contrário.³ E, ainda, é forçoso admitir que essa peculiar condição humana interage com o ambiente externo, chamado de ecossistema por Morin (2005). Além disso, o “filtro” da complexidade não admite a uniformização de qualquer realidade observada, pois isso implica necessariamente a exclusão qualquer circunstância que destoar dessa forjada homogeneidade. Indiscutivelmente, adotar o pensamento complexo se traduz em inclusão quanto às formas de pensar e enxergar as múltiplas facetas das relações sociais.

Quando se encara a complexidade nesses contornos, se repele qualquer equívoco quanto a uma improvável idealização no seu emprego teórico, tendência que igualmente se torna palpável ao trazer a paz para dialogar com aquela. No entanto, o diálogo só se torna possível depois de aparadas as arestas sobre a compreensão de paz.

De imediato, é preciso dizer que Galtung reconhece a urgência em romper com dualismos e raciocínios simplistas, na mesma linha de raciocínio de Morin, em razão da natureza complexa inerente ao ser humano. Sem romantizar a finalidade de pacificar conflitos, Galtung coloca a pessoa como o eixo em torno do qual irá gravitar todo o empenho em busca da paz. Esta, por sua vez, é considerada negativamente, como ausência de violência, seja direta ou estrutural e positivamente é tida como condição para a realização humana, isto é, mais do que repelir tudo o que for violento, no sentido mais amplo possível, a paz é conceituada como algo que deve promover a integração e o desenvolvimento humano, transformando, portanto, a violência estrutural (GALTUNG, 2009).

O conceito de paz e direitos humanos no pensamento complexo

Nessa linha de pensamento, o conceito de paz por si, já é algo complexo, pois a palavra paz não remete somente à ausência de conflito ou de guerra. Essa concepção reducionista é arriscada e excludente, pois a paz é uma

3. Afirma Morin que o processo cognitivo é a conjugação – em dosagens sempre variadas, tanto no nível individual, quanto coletivo e histórico – de três domínios de aptidões que constituem o propriamente humano: pulsão, razão e emoção. É a conexão entre esses três domínios que constitui uma certa estrutura a partir da qual os conhecimentos acumulados e as informações que nos chegam são retotalizados, significados, compreendidos, avaliados e julgados (BOTELHO, 2007, p. 102).

construção social da qual nascem atitudes comportamentais de toda uma estrutura social, seja dos cidadãos e quanto mais dos governantes e líderes.

Segundo Jorge Vieira da Silva ao mencionar o conceito de paz, cita Johan Galtung, atrelando o conceito de paz negativa e positiva:

Johan Galtung (1995) tenta definir melhor a palavra paz ao apontar os conceitos de uma paz negativa e de uma paz positiva. A paz negativa, segundo esse ilustre professor, é a mera ausência da guerra, o que não elimina a predisposição para ela ou a violência estrutural da sociedade. A paz positiva, por outro lado, implica ajuda mútua, educação e interdependência dos povos. A paz positiva vem a ser não somente uma forma de prevenção contra a guerra, mas a construção de uma sociedade melhor, na qual mais pessoas comungam do espaço social (SILVA, 2002).

Assim, nesta pesquisa, a paz positiva, ou seja, aquela construída, requer além de conceitos, a demonstração de sua instrumentalização, ou seja, como pressuposto de construção de uma sociedade melhor, tendo como princípio a cultura da paz, como objeto a ser explorado e adotado.

Acerca da cultura de paz, ressalte-se o entendimento de Nei Alberto Salles Filho:

Um conjunto de práticas humanas e sociais, composta pelas questões relacionadas às vivências e às convivências, pautadas na construção conjunta de valores humanos positivos, que alimentam constantemente os direitos humanos e que tenham como prática de vida os processos de mediação e restauração dos conflitos e o princípio da sustentabilidade do meio ambiente e da cidadania planetária (SALLES FILHO, 2019, p. 20).

A sociedade tão sonhada pela humanidade clama pela paz e esta também é decorrente do respeito aos direitos humanos, dos valores e também da administração dos conflitos, também decorrentes da natureza humana.

Desta forma, a paz requer educação para a paz. Nesse sentido, Nei Alberto Salles Filho, conceitua educação para paz como:

[...] a educação para a paz é entendida como campo de conhecimentos/experiências que, para se aproximar da ideia de cultura de paz, se nutre de campos integrados e complementares que pretendem redimensionar as ações humanas e as práticas peda-

gógicas dentre uma perspectiva complexa (SALLES FILHO, 2019, p.10).

E continua:

[...] os processos pedagógicos nos quais os elementos (conhecimentos e práticas) da cultura de paz são integrados e entrecruzados, gerando uma unidade na complexidade, com objetivos educacionais e humanos pautados na construção de atitudes cotidianas dentro de perspectivas que denominaremos como as cinco pedagogias da paz – pedagogia dos valores humanos, pedagogia dos direitos humanos, pedagogia da conflitologia, pedagogia da ecoformação e pedagogia das vivências e convivências – sendo estas passadas à luz da educação (SALLES FILHO, 2019, p. 20).

Atrelar a paz ao estudo dos direitos humanos é compreender que a transformação parte do acesso aos bens de dignidade, como lição de Joaquín Herrera Flores. E não acesso aos bens, sem educação, formação que necessariamente passa pela educação em Direitos Humanos, quebrando paradigmas conceitos desta Ciência. Assim, o Direito como um instrumento de busca de realização humana e de acesso a outros direitos e bens de dignidade. É por estas concepções que o conceito de paz é nitidamente complexo e transdisciplinar.

Não há paz sem acesso aos bens de dignidade. E por isso, incluir a formação humana comprometida com a transformação social, e tendo como norteador a metodologia de integração teórica, legal e prática, conforme preconiza as Diretrizes Nacionais para a educação em Direitos Humanos em seu Artigo 3º “A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social” (Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012).

A educação é o caminho para a transformação social, que está intimamente ligada ao respeito aos direitos, principalmente aos direitos humanos, que por sua vez, contemplam o acesso aos bens de dignidade, uma construção social necessária e urgente, capaz de ressignificar a vida humana e consequentemente refletir numa sociedade de paz.

É por estas relações e completudes que o olhar sobre a paz requer a aplicação de uma metodologia transdisciplinar, pautada no reconhecimento da complexidade do objeto, o que será explanado a seguir.

A transdisciplinaridade como link entre o pensamento complexo de Edgar Morin e os estudos da paz de Johan Galtung

Transdisciplinaridade é uma premissa que emerge quando se aproximam as ideias de complexidade e paz pelo viés teórico que inspira este estudo. Cada dia mais as demandas que se apresentam às Ciências Sociais tendem a exigir o abandono dos compartimentos estanques de conhecimento, os quais, embora didaticamente falando, sejam interessantes àqueles que investigam as relações sociais, vão se mostrando insuficientes para aprofundar as discussões provocadas pela reconstrução incessante da pesquisa científica que tem por objeto os fenômenos sociais contemporâneos.

A justificativa é simples: se toda e qualquer relação social é travada entre pessoas em infindáveis e distintas situações, são inerentes ao ser humano que a compõe, entre outras características, a biologia, a psique, a temporalidade, a historicidade, a cultura, a afetividade como múltiplas dimensões que não podem ser descoladas sob o pretexto de investigar um único matiz. Ironicamente, as limitações circunstanciais nas quais esbarra a produção do conhecimento impedem que se esgote a complexidade humana em termos científicos, deixando-se, assim, de maneira proposital, e até mesmo conveniente, um entreabrir de interações para questões que podem surgir e desafiar as reflexões até então supostamente consolidadas. Em outras palavras:

[...] com raciocínio lógico Galtung afirma que as paredes que dividem o conhecimento humano em compartimentos separados, mais cedo ou mais tarde, eles cairão porque, «a realidade, a totalidade e a problemática da condição humana, não se divide em compartimentos (CONCHA, 2009).

Tudo indica que Galtung encara a complexidade do ser humano como algo que necessariamente exige a transdisciplinaridade enquanto viés adequado para direcionar os estudos teóricos no sentido de fazer aproximações sucessivas de um objeto investigado e que o alcance o mais próximo possível daquilo que efetivamente é ou que pode vir a ser. É um esforço contínuo entre conciliar a profundidade que o recorte de pesquisa vai exigindo sem deixar de considerar as variáveis que o permeiam de modo assertivo, criativo e com tons de originalidade a pautas sociais, por vezes, tão repetidas, contudo, carentes de inovações no modo de serem enxergadas e debatidas.

Seguindo esse raciocínio e partindo da premissa de que a paz é uma categoria que deve ser vislumbrada pelas lentes da complexidade, não há como escapar de uma compreensão transdisciplinar que contemple ambas as percepções teóricas ora transversalizadas. No entanto, é preciso advertir que interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade não se confundem, embora seja muito tênue a distinção entre tais formas de construção dos saberes.

Por conseguinte, quando há interdependência entre duas ou mais áreas de conhecimento se identifica a interdisciplinaridade; quando além dessa interdependência, as disciplinas interagem em uma ação simultânea se verifica a multidisciplinaridade e, por sua vez, ao ir além das áreas de conhecimento correlacionadas, ajustadas e em interação, a ponto de se desdobrar em saberes que excedem àqueles já consolidados, oportunizando às Ciências Sociais a chance de contribuir para desvelar, ainda que minimamente, as infinitas e complexas camadas que revestem a vida em sociedade se torna perceptível a transdisciplinaridade (SALLES FILHO, 2019).⁴

Daí se extrai a receptividade ao que, em tese, é alheio a uma seara científica específica, como uma peculiaridade inerente à visão transdisciplinar que flexibiliza entendimentos herméticos ao deixar transparecer propositadamente uma brecha para que o conhecimento vá se reinventando.

Todo esse movimento de transcender os saberes científicos hegemônicos tem muito mais sentido se e quando é direcionado a promover o ser humano, em sua totalidade, ou, parafraseando Pilz “a perspectiva transdisciplinar, que é um discurso e uma proposta radical em favor do diálogo e da paz, do encontro com o Outro, esse outro que vai do devir pessoal aos devires que cada ser humano e ser vivo representam na geografia da vida” (PILZ, 2012, p. 27).

Portanto reconhecer a diversidade de cada indivíduo local, regional e globalmente posicionado, otimizá-la e valorizá-la na produção de um conhecimento pressupõe acolher a complexidade como algo inseparável da natureza humana e fazer disso um instrumento em que os conflitos do homem consigo mesmo, com os demais e com a natureza sejam oportunidades transformadoras que ensejem a paz no sentido mais amplo possível.

4. “[...] o que faz com que uma disciplina seja trans é que ela é desafiada a pensar de que forma está colaborando para um projeto maior, ou seja, como a forma e o conteúdo da mesma estão relacionados com um projeto pessoal, social e ético ampliado, em extensão” (PILZ, 2012, p. 28).

Seguindo esse raciocínio, Morin (2003) utiliza o termo “ecologizar” na tentativa de harmonizar a especialização necessária a cada disciplina e a transdisciplinaridade enquanto estratégia metodológica que auxilia no aprofundamento dos saberes:

[...] o importante não é apenas a ideia de inter- e de transdisciplinaridade. Devemos “ecologizar” as disciplinas, isto é, levar em conta tudo que lhes é contextual, inclusive as condições culturais e sociais, ou seja, ver em que meio elas nascem, levantam problemas, ficam esclerosadas e transformam-se. É necessário também o “metadisciplinar”; o termo “meta” significando ultrapassar e conservar. Não se pode demolir o que as disciplinas criaram; não se pode romper todo o fechamento: há o problema da disciplina, o problema da ciência, bem como o problema da vida; é preciso que uma disciplina seja, ao mesmo tempo, aberta e fechada (MORIN, 2003, p. 174).

Assim sendo, é preciso conciliar o transdisciplinar ao metadisciplinar com a finalidade de alcançar uma cognição que vai lapidando as inquietações do cientista social sem engessá-lo aos paradigmas já consolidados na sua especialidade científica. É uma tensão ininterrupta entre saber o máximo possível sobre um recorte mínimo de determinado fenômeno social e observá-lo detidamente em um contexto permeado por outros conhecimentos que possam auxiliar a desvelar níveis de complexidade e vinculá-los às reflexões voltadas à cultura de paz, visando efetivá-las.

Isso significa dizer que a paz, ao ser analisada pelo pensamento complexo, demanda a transdisciplinaridade como algo imprescindível para tornar palpável a conjuntura em que se inserem tais aportes teóricos e como dialogam entre si, forjando um dinamismo que seria inviável se as disciplinas permanecerem isoladas e fragmentadas. Por outro lado, respeitar a autonomia científica de cada saber ponderando-a com a utilidade das interferências externas advindas das demais especialidades é um desafio inato ao investigador que se aventura a desbravar as Ciências Sociais.

Não bastasse isso, a transdisciplinaridade pode ser considerada como um gatilho bem interessante no sentido de despertar no indivíduo a consciência de que paz não é algo abstrato, distante e de responsabilidade alheia. Pelo contrário, por estar envolvida, de forma inevitável, em um cenário global, regional e local, de saberes religados, cada pessoa precisa perceber o quanto suas atividades cotidianas podem interferir no alcance da paz tendo esta

como premissa para a efetiva qualidade de vida considerando as multidimensionalidades da interação humana em sociedade. Por óbvio, o conhecimento científico desconectado do ser humano e da complexa realidade que o cerca não deixa de sê-lo, contudo se afasta, e muito, de efetivar-se e quiçá de direcionar um desenvolvimento social que inclua a cultura de paz.

Daí porque paz, complexidade e transdisciplinaridade se interseccionam. O fato de serem inacabadas, ou, dito de outro modo, estarem em *perene (re)construção* as vincula em diversos graus que se encaminham para o infinito em termos de conhecimento. Além disso, o investigador social que se interessa em debater essas temáticas não consegue escapar à transversalização eis que “o pesquisador da paz deve buscar causas, condições e contextos em vários espaços -Natureza, Humano, Social, Mundo, Tempo, Cultura” (GALTUNG, 1996, p. 1).

Por conseguinte, estreitar em demasia um objeto de investigação que inclui esses três aspectos (paz, complexidade e transdisciplinaridade) pode se tornar uma opção temerosa, porque não se trata de uma faculdade, mas sim de uma exigência epistemológica transversalizar-los ao se pretender intensificar os níveis de aproximação de um fenômeno social.⁵ Como contraponto, o que pode deixar frágil essa transversalidade é ampliar em demasia essa receptividade às disciplinas que possam dialogar com a investigação realizada e o pesquisador acabar dispersando seus esforços por labirintos cognitivos que mascaram as respostas prováveis para a problemática proposta. Porventura é um risco que merece ser avaliado em cada estudo a ser feito, sobretudo quando a pretensão é inovar em termos de conhecimento.

Em síntese: é possível afirmar que Morin e Galtung se interseccionam no aspecto transdisciplinar, apesar de terem como ponto partida temáticas diferentes, quais sejam, a complexidade e a paz respectivamente? Ainda que pareça ousada, a resposta é afirmativa. Talvez um dos grandes méritos desses dois geniais pensadores contemporâneos seja a habilidade em administrar o entremear de saberes que, em um olhar ingênuo e precipitado nada tenham em comum, contudo que uma vez traduzidos em um devir cognoscente enriquecem, de maneira intensa e ímpar, as reflexões já existentes nas Ciências

5. “This transdisciplinary spectrum makes peace studies both challenging, difficult intellectually, and problematic in praxis. On the other hand, a narrow focus is doomed in advance” (GALTUNG, 1996, p.1). Tradução livre: “Esse espectro transdisciplinar torna os estudos da paz desafiadores, intelectualmente difíceis e problemáticos na práxis. Por outro lado, um foco estreito está condenado antecipadamente”

Sociais e inspiram que estas sejam revisitadas e, quiçá, surjam novos horizontes epistemológicos.

O legado eurocêntrico e os desafios de uma nova racionalidade por Edgar Morin e Johan Galtung

A Europa Ocidental, no curso da expansão colonial a partir do século XVI, tornou-se centro do capitalismo mundial, concentrando sob a sua hegemonia todas as formas de controle da subjetividade, da cultura e do conhecimento. A imposição dessa homogeneização cultural desenvolveu nos europeus, traço comum a todos os dominadores, de que seriam naturalmente superiores a todos os outros povos do mundo, o que justificaria a prevalência da sua perspectiva de conhecimento (QUIJANO, 2005).

Conforme Quijano (2005, p. 126),

A elaboração intelectual do processo de modernidade produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo.

O eurocentrismo tem origem e caráter colonial, mas provou que é mais duradouro e estável que a sua própria matriz. Sendo, portanto, um elemento de colonialidade no padrão mundial de poder hoje hegemônico.

Chancelado por esse modelo, a ciência a partir do século XVII vai se firmar como a única forma de conhecimento rigoroso, recusa a experiência do mundo e a substitui pela experimentação do mundo (SANTOS, 2018, p.26). Não se pode negar que foi a ciência que possibilitou as revoluções burguesas do século XIX e fez ascender ao poder a burguesia. Porém, a burguesia transformou esse motor revolucionário em uma força reacionária que se opõe a todo movimento que não seja pautado no capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado.

O que se questiona é justamente o caminho único que a ciência impõe, descartando todos outros conhecimentos, seja a filosofia, teologia, saberes ancestrais e artesanais dos povos e comunidades. Para tanto, para combater a riqueza de experiências desperdiçadas, para tornar visíveis as iniciativas e

os movimentos alternativos e para lhes dar credibilidade, de pouco serve recorrer à Ciência Social tal como a conhecemos (SANTOS, 2002, p.1). Isto porque, como já ressaltado, essa ciência é responsável por esconder ou desacreditar as alternativas.

Dessa forma, para combater esta invisibilidade da experiência social, não basta propor outro tipo de Ciência Social. Para isto é necessário propor um modelo diferente de racionalidade. Nesse sentido, o conceito de ‘crise de paradigma’⁶ de Kuhn ajuda na compreensão do esvaziamento do modelo eurocentrado para explicar e acolher as múltiplas experiências do mundo.

A definição de crise de paradigma para Kuhn (1997, p. 126):

De forma muito semelhante (ao que ocorre nas revoluções políticas), as revoluções científicas iniciam-se com um sentimento crescente, também seguidamente restrito a uma pequena subdivisão da comunidade científica, de que o paradigma existente deixou de funcionar adequadamente na exploração de um aspecto da natureza, cuja exploração for anteriormente dirigida pelo paradigma. [...] o sentimento de funcionamento defeituoso, que pode levar à crise, é um pré-requisito para a revolução.

Outro ponto relevante da obra de Kuhn é o entendimento sobre a ciência não ser neutra. Isto porque, mesmo em seus métodos, como a observação e a experimentação, ela pré-define o que é ou não possível de ser realizado, “A observação e a experiência podem e devem restringir drasticamente a extensão das crenças admissíveis, porque de outro modo não haveria ciência. Mas não podem, por si só, determinar um conjunto específico de semelhantes crenças” (KUHN, 1997, p. 23). Ou seja, a ciência normal e o paradigma delimitam aquilo que pode ou não ser ‘visto’ na natureza ou nos fenômenos que submetemos à pesquisa dentro de uma comunidade científica.

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

6. 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”.

No entanto, as múltiplas experiências excluídas deste paradigma têm promovido alianças com outros saberes oficiais e não oficiais que movem novos entendimentos sobre a compreensão do mundo. Problemas e questões que não podem ser mais respondidas e compreendidas pelo paradigma do eurocentrismo passam a desafiar a comunidade científica. Dentre os autores que engrossam a base conceitual desta visão de mundo estão Edgar Morin e Johan Galtung.

Para esses autores, um dos grandes problemas da ciência moderna foi fechar-se em si mesmo, em suas técnicas e certezas, 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 conseqüências 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 desta 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, que possibilitam compreender a unidade e a diversidade do real. Serão destacados três princípios operadores que estruturam o pensamento complexo e, que de forma tangencial, revelarão outros. São eles: operador dialógico, recursivo e hologramático.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Johan Galtung questiona o modelo ocidental de pensamento e propõe um novo enfoque analítico sobre o termo ‘violência’ que tem contribuído com os programas de investigação nas principais áreas dos estudos da paz, sobretudo, nos aspectos simbólicos da existência que podem ser utilizados para justificar ou legitimar a violência.

A violência é definida por Galtung (1969) como a causa da diferença entre o potencial e o real (ou efetivo), entre o que poderia ter sido e o que é. Assim, a violência é aquela que aumenta a distância entre o potencial e o real. Essa concepção foi inspirada no pensamento de Gandhi em que a violência está presente quando “os seres humanos estão de tal forma influenciados que suas realizações afetivas, somáticas e mentais ficam abaixo de suas realizações potenciais” (GALTUNG, 1985).

Um conceito ampliado de violência leva a um conceito ampliado de paz. Assim, a tese de Galtung sobre violência está imbricada na sua concepção de paz cujos fundamentos estão resumidos em duas principais ideias: a primeira é que a paz não é contrário de guerra, mas de sua antítese, que é a violência, dado que a guerra é um dos tipos de violência; a segunda é que a violência se apresenta de várias formas, ora com emprego direto da agressão física ou por meio de diferentes artifícios bélicos ou por outras menos visíveis, mas ambas com o mesmo potencial perverso de produzir sofrimento humano (GALTUNG, 1964).

A partir destas ideias se tem a classificação que é referência para os estudos sobre a paz, a qual distingue a violência pessoal ou direta e a violência estrutural ou indireta, ligadas à paz positiva e negativa, respectivamente (JARES, 2012). A razão para o uso dos termos “negativo” e “positivo” é facilmente percebida: a ausência de violência pessoal (direta) não leva a uma condição definida positivamente, enquanto a ausência de violência estrutural é o que será chamado de justiça social, que é uma condição definida positivamente (por exemplo, distribuição igualitária de poder e recursos) (GALTUNG, 1969).

Para Galtung (1985, p.38):

“A violência estrutural está edificada dentro da estrutura e se manifesta como um poder desigual e, conseqüentemente, como oportunidades de vidas distintas. Os recursos são distribuídos de forma desigual, como ocorre quando a distribuição de renda é muito distorcida, ou quando a alfabetização/ educação é

distribuída de forma desigual, ou quando os serviços médicos existentes em determinadas zonas são apenas para certos grupos, etc. Acima de tudo, quando o poder de decisão da distribuição dos recursos está distribuído de forma desigual”.

O termo ‘estrutural’ deve ser aqui entendido como a forma com que estas sociedades estão organizadas, sob os aspectos: econômico, político e social. Por sua vez, a violência estrutural é objetivamente aquela que se manifesta na conjuntura social a partir de instituições tradicionais como: o Estado, a família e a igreja. A violência direta é mais visível, a violência estrutural costuma ser silenciosa e, por isso, mais difícil de ser percebida e mais fácil de ser naturalizada.

Em produções mais recentes Galtung avança e acrescenta ao conceito de violência indireta a perspectiva cultural, formando uma nova categoria conceitual que batiza de ‘triângulo da violência’, onde em um dos vértices está a violência direta e nos outros dois estão as formas indiretas de violência: a estrutural e a cultural.

De acordo com Galtung (1996), o conceito de violência cultural refere-se aos aspectos da cultura, ao “âmbito simbólico da nossa existência (materializado na religião e ideologia, língua e arte, ciências empíricas e ciências formais), que são utilizados para justificar e legitimar a violência, seja ela pessoal ou estrutural”. Explica o autor que a dimensão ‘cultural’ está no coração dos conflitos violentos e, longe de serem acontecimentos objetivos, de tipo natural, o processo de formação, manutenção ou transformação desses conflitos está intrinsecamente relacionado ao âmbito simbólico. Por exemplo, dificilmente poderíamos compreender a ascensão do nazismo sem compreendermos como que a propaganda nazista conseguiu legitimar e justificar o extermínio em massa (LOPES, 2013).

Projetando esse triângulo sobre o conceito da paz, Galtung chega a uma equação complexa, onde a paz negativa se define pela eliminação da violência direta e a paz positiva pela eliminação das duas formas de violência indireta: a estrutural e a cultural (OLIVEIRA, 2017). Essa nova perspectiva rompe com o pensamento ocidental etnocêntrico e estrategicamente míope que reduz a paz como ausência de violência física e pessoal (LOPES, 2013).

Essa miopia do pensamento hegemônico ocidental identificada por Morin e Galtung tem o seu propósito. A simplificação dos conceitos e a fragmentação e desconexão do conhecimento das experiências da vida criam um

ciclo em que os indivíduos são afetados continuamente pela insuficiência de ferramentas que lhes permitem alcançar as necessidades básicas. Essa ordem das coisas naturaliza uma estrutura epistemológica violenta que reforça a distribuição desigual e enviesada de todo tipo de recurso e aparta o sujeito da possibilidade de transformar a sua vida e a sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Morin e Galtung são autores contemporâneos, quase centenários, que propõem dentro das suas perspectivas teóricas, seja sobre a complexidade ou a paz, uma nova racionalidade que rompe com o modelo binário e simplista da ciência tradicional. O novo enfoque epistemológico proposto por esses estudiosos foi apresentado sob as perspectivas da ressignificação dos direitos humanos, da transdisciplinaridade, e da crítica à hegemonia do pensamento eurocêntrico.

A perspectiva crítica dos direitos humanos impõe a sua ressignificação e encontra solo fértil para tanto ao se deparar com a paz e a complexidade como interseções possíveis. E ao se cruzarem tais categorias teóricas o desvencilhar do direito positivado se revela libertador no sentido de permitir transcender o apelo jurídico muito peculiar aos direitos humanos. Ou seja, a paz e a complexidade aliam-se para humanizar os direitos e desvelar o véu estritamente formal que os cerca no sentido de evidenciar aquilo que é essencial à pessoa lhe confere dignidade e promove o desenvolvimento da sociedade como um todo. Não há como falar em paz se a equidade no sentido mais amplo possível e especificamente quanto às oportunidades de vida é inacessível. Ironicamente, a complexa trama social em que o indivíduo se insere e suas complexas dimensões existenciais forçam um aprofundamento teórico sem o qual essa interseccionalidade resta inviabilizada.

Interessante notar que a ferramenta metodológica da transdisciplinaridade mostra sua utilidade para aproximar Morin e Galtung e estabelecer um diálogo entre paz e complexidade que resgata, indiretamente, os direitos humanos sob um viés crítico e harmoniza um curioso devir entre tais enfoques teóricos, rompendo com uma visão eurocêntrica e limitada sobre a forma e o conteúdo de produzir conhecimento científico. É indiscutível a contribuição da visão europeia para as Ciências Sociais e não convém desprezá-las. Pelo contrário, é partindo desse marco teórico científico - que se tornou hege-

mônico e atende a interesses de uma minoria - que se torna palpável questioná-lo porque descolado das variáveis históricas, culturais, políticas e sociais em geral.

É irônico pensar que se vive em uma sociedade globalizada, mas que vem reivindicando cada dia mais que se volte para os contextos locais e regionais, ou seguindo Morin, o todo e a parte enquanto faces da mesma moeda. Sequer no continente europeu, berço dos pilares epistemológicos, a produção de saberes está estagnada nestes termos. E é essa dinamicidade única que a interação entre Morin e Galtung proporciona, apesar de ser uma hercúlea tarefa fazê-lo, isso sem dizer que é uma ousadia ao cientista social que se arrisca ao manter esta postura teórica.

Também é preciso considerar a imprevisibilidade de optar por uma construção epistemológica que está em permanente mutação, porém que tem um potencial imenso para retirar o investigador social dos paradigmas até então consolidados e levá-lo a novos horizontes do saber em que os anseios utópicos se concretizem em uma humanidade reinventada. Se é possível? Essa é uma resposta que só será encontrada pelo caminho, ou inspirado no poeta espanhol Antônio Machado aclamado por Morin “caminhante, não há o caminho. O caminho se fez ao andar, ao andar se faz o caminho”. Parece que ao cientista social ficar parado não é uma opção.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, André da Conceição da Rocha. **Teologia na complexidade:** (do racionalismo teológico ao desafio transdisciplinar). 2007. Tese (Doutorado em Teologia) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf>. Acesso em 06 set. 2022.

CONCHA, Percy Carlderón. Teoría de Conflictos de Johan Galtung. **Revista de Paz y Conflictos**. Granada, Espanha, Vol 2, 2009.

GALTUNG, Johan. **Peace by Peaceful Means:** peace and conflict, development and civilization. SAGE: Londres, 1996.

GALTUNG, J. (1969/1985). **Sobre la paz**. Barcelona: Fontamara.

GALTUNG, Johan (1996/2003). **Paz por medios pacífico: paz y conflicto, desarrollo y civilización**. Bilbao: Bakeaz.

GALTUNG, Johan. **Transcender e transformar:** uma introdução ao trabalho de conflitos. Trad. Antonio Carlos Silva Rosa. São Paulo: Palas Athena, 2006.

- GALTUNG, J. **Theories of conflict**. Definitions, dimensions, negations, formations. Oslo: Transcend, 2009.
- GOMES, M.V. (2009). Uma transversalidade como abertura máxima para a didática e a formação contemporâneas. **Revista Ibero-Americana de Educação**, 48 (3), 1-12. <https://doi.org/10.35362/rie4832207>.
- JARES, X.R. **Educação para Paz: sua teoria e prática**. - 2. ed. rev. e ampl. - Porto Alegre : Artmed, 2002.
- KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.
- LOPES, Felipe. **Os conceitos de paz e violência cultural: Contribuições e limites da obra de Johan Galtung para a análise de conflitos violentos**. Athenea Digital, 13(2), 169-177; 2013. Disponível em <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/athenea-Digital/article/view/Tavares> Acesso em: 04/07/2022.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. Tradução Nurimar Maria Facil. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução Eliane Lisboa. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.
- MORIN, E. **A organização (do objeto ao sistema)**. In: O método 1: a natureza da natureza. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005a.
- MORIN, E. **O Método II: a vida da vida**. Porto Alegre, Sulina, 2001.
- MORIN, E. **O método 2. A vida da vida**. Trad. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulinas, 2005b.
- OLIVEIRA, Gilberto C. **Peace studies: origins, developments and current critical challenges**. Rev. Carta Inter., Belo Horizonte, v. 12, p. 148-172, 2017.
- PILZ, Laércio. Complexidade e pensamento vivo. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. Entrevistadora: Márcia Junges. São Leopoldo (RS). N. 402. Setembro de 2012. P. 25-28.
- QUIJANO, A. **Colonialidade do poder: eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales (CLACSO), 2005.
- SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de paz e educação para a paz: Olhares a partir da complexidade**. Campinas, SP: Papirus, 2019.
- SANTOS, B. de S. **Na oficina do sociólogo artesão: aulas 2011-2016**. São Paulo: Cortez, 2018.
- SANTOS, B. de S. **Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências**. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63. Coimbra: G. C. Gráfica de Coimbra, Ltda, 2002.
- SILVA, Jorge Viera. **A verdadeira paz: Desafio do Estado democrático**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/spp/a/fIFGJqQvP63LbdCCQD769Yn/?lang=pt#>>. Acesso em 06 set. 2022.
- TRANSCEND MEDIA SERVICE (TMS). O Discurso de Aceitação do Prêmio Right Livelihood de 1987 de Johan Galtung. Editorial de 2 de dezembro de 2019. Disponível em <https://www.transcend.org/tms/2019/12/peace-studies-inspiration-objectives-achievement/>. Acesso 1 set. 2022.

A SUSTENTABILIDADE E A CULTURA DE PAZ NA AGENDA 2030: O QUE É POSSÍVEL INFERIR A PARTIR DOS RECENTES INDICATIVOS?

<https://doi.org/10.54176/DXNR3507>

Rafael Gustavo Cavichiolo (UEPG)

Nei Alberto Salles Filho (UEPG)

A Agenda 2030 se trata de um documento produzido na Assembleia Geral das Nações Unidas realizada entre 25 e 27 de dezembro de 2015, cuja delimitação normativa está prevista na Resolução 70/1 da Organização das Nações Unidas, a qual foi editada em 21 de outubro de 2015 (*NACIONES UNIDAS*, 2015). Fundamentalmente, a Agenda 2030 é fundada em três pilares – social, ambiental e econômico – que pretendem uma transformação no mundo que contribua para uma Cultura de Paz.

Como um aspecto fundamental para garantir a implementação, houve a organização visando mensurar os resultados previstos na Agenda 2030. Nesse sentido, foi editada a Resolução 71/313 da Organização das Nações Unidas, datada de 6 de julho de 2017 (*NACIONES UNIDAS*, 2017). Considerando estes dois documentos internacionais, responsáveis pela alternância quanto à definição de objetivos e metas voltadas para o desenvolvimento sustentável, passaram a ser elaboradas avaliações por parte de governos e sociedade civil. No âmbito brasileiro tem desempenhado um papel relevante o Grupo de Trabalho da Sociedade Civil para a Agenda 2030 (GTSC), que divulga desde 2017 o Relatório Luz.

A partir destas premissas, o propósito deste texto é fazer uma análise relacionada ao conteúdo estabelecido nas resoluções da Organização das Nações Unidas, tomando como ponto de análise inicial o Relatório Luz de 2022, que abordou a situação atualmente vivida no âmbito brasileiro em relação aos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável previstos na Agenda 2030. Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental e bibliográfica, com análise qualitativa e crítica articulada em torno de metas relacionadas com direitos

humanos, sustentabilidade e cultura da paz, consideradas como indicativos em torno dos regulamentos e avaliações já elaboradas, estas adstritas ao território brasileiro.

OS OBJETIVOS DA AGENDA 2030

A Agenda 2030 é um documento que representa uma forma de planejamento com horizonte temporal de 15 anos, uma vez que enunciada a partir de 2015 na Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável. Trata-se de um acordo acolhido pelos 193 países que compõe a Organização das Nações Unidas (ONU), estabelecendo 17 Objetivos Globais, que se dividem em 169 metas, cuja avaliação passou a se tornar possível a partir da aprovação da Resolução ONU 71/313 de 2017. A citada resolução estabeleceu a necessidade de aprovação de indicadores por um grupo de peritos formado em caráter interinstitucional, para os fins de se tornarem viáveis avaliações previstas para 2020 e 2025 (*NACIONES UNIDAS*, 2017). O Brasil é representado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística na Comissão de Estatística da ONU, no quadriênio 2020-2023 (IBGE, 2019). A comissão é formada por 24 países,¹ sendo quatro deles, Brasil, Colômbia, México e Peru representantes da América Latina e Caribe (UNSD, 2022).

Os objetivos que compõe a Agenda 2030 (*NACIONES UNIDAS*, 2015) estão relacionados com o combate à desigualdade nas condições materiais de subsistência, mediante o combate à pobreza, à fome e garantia de condições de uma vida saudável, assim como com a melhoria das condições educacionais e a busca pela igualdade de gênero. Tais premissas estão previstas nos objetivos 1 ao 5, que para os fins deste texto, consideramos como objetivos voltados para a melhoria das condições humanitárias de todos os cidadãos do globo terrestre.

Para os fins relacionados especificamente com o meio ambiente, foram previstos os objetivos 6 e 7 que estão orientados para uma melhor disponibilidade hídrica e energética, além de medidas voltadas para o saneamento².

1. Austrália, Brasil, Burundi, Colômbia, Cuba, República Checa, Finlândia, Geórgia, Alemanha, Hungria, Japão, Kuwait, Madagascar, México, Holanda, República da Coreia, Rússia, Samoa, Serra Leoa, Suíça, Tunísia, Reino Unido, Estados Unidos e Zâmbia (UNSD, 2022).

2. No Brasil, a legislação federal estabelece que o saneamento básico compreende o abastecimento com água potável, esgotamento sanitário, limpeza urbana e manejo de resíduos sólidos e drenagem e manejo das águas pluviais urbanas (BRASIL, 2007).

Em uma perspectiva globalizada os objetivos 13 ao 15 apontam para ações correlacionadas com as mudanças climáticas, conservação dos oceanos e ambientes marinhos e medidas para proteção dos ecossistemas terrestres e combate à desertificação.

Em um eixo voltado propriamente para premissas de natureza econômica e do desenvolvimento, foram previstas disposições específicas nos objetivos 8, 12 e 17, onde a expressão desenvolvimento sustentável coliga-se ao crescimento econômico, aos padrões de consumo e à parceria global, relacionada à citada expressão.

Quanto à perspectiva, digamos, mais altruísta, estariam as premissas de resiliência em torno de infraestruturas, industrialização e inovação, como também a redução das desigualdades entre os países e dentro deles, bem como a inclusividade dos assentamentos humanos, o que culminaria com sociedades pacíficas e inclusivas, permeadas pelo acesso à justiça e fortalecimento das instituições, que se voltariam para a inclusão social em todos os níveis, consoante a leitura que se faz dos objetivos 9, 10, 11 e 16.

Percebe-se que as últimas premissas, embora encorajadoras e louváveis, constituem algo enunciativo, que pela nossa percepção representa algo com horizonte temporal bastante longo para seu alcance. Embora difíceis quanto ao atingimento das metas traçadas na agenda, procuram inserir um novo contexto pragmático na ordem mundial, inobstante o atual quadro de atabalhoamento com que grassam as relações internacionais.^{3;4}

3. Atualmente sete conflitos bélicos ocorrem em diferentes partes do globo. Na Etiópia a disputa iniciada em novembro de 2020, em decorrência de diferenças étnicas, envolve grupos étnicos locais apoiados pela Eritreia. No Iêmen a natureza do conflito é religiosa iniciou-se em 2015 com o envolvimento de Irã e Arábia Saudita, que são potências regionais rivais. Em Minamar, o processo de eleições realizado em 2021 fez eclodir as tensões políticas e étnicas, fazendo nascer um movimento de desobediência civil e uma guerra civil interna. No Haiti a onda interna de violência iniciada em julho de 2021 foi conflagrada após o assassinato do presidente. A Síria os protestos civis contra o presidente se tornaram uma guerra civil após a Primavera Árabe de 2011, com o envolvimento direto de Estados Unidos, Reino Unido, França e Rússia. Na África, grupos de militância islâmica, procuram dominar regiões de diferentes países, como Moçambique, Mali, Níger, Burkina Faso, Somália e Congo, em virtude da fragilização do Estado Islâmico, situação que fez pulverizar por aquele continente combates com cunho religioso. O Afeganistão registra o conflito mais longo, iniciado em 2001 com a invasão dos Estados Unidos sob o pálio do combate ao Talibã, em 2021 foi desocupado e viabilizou a volta ao poder do Talibã. O conflito mais recente, contudo, é a invasão da invasão da Rússia à Ucrânia no dia 20 de fevereiro de 2022 (GALLAS, 2022).

4. Outro episódio digno de críticas incisivas, foi a visita à Taiwan feita por Nancy Pelosi, Presidente da Câmara dos Representantes dos EUA, desencadeando um evidente dissabor

Diante destas perspectivas a avaliação de metas relacionadas aos objetivos previstos na Agenda 2030 é uma ferramenta que se mostra necessária, sendo pertinente observar os principais aspectos correlatos às questões humanitárias, de sustentabilidade e relacionadas a um espectro mais amplo e altruístico, que a partir da inclusão ampla em todos os aspectos pretende tornar, ou mesmo viabilizar, condições para que as sociedades sejam mais pacíficas. Como sociedade pacífica, no sentido da Agenda 2030, enquadram-se os seis pontos estabelecidos pelo Manifesto 2000 da ONU (1999): 1. Respeitar a Vida; 2. Rejeitar a Violência, 3. Ser Generoso; 4. Ouvir para Compreender; 5. Preservar o Planeta; 6. Redescobrir a Solidariedade. A integração destes pontos permeia os objetivos contidos como pano de fundo da agenda.

Portanto, para que seja efetivamente um documento que traga perspectivas concretas e não apenas boas intenções, é importante avaliar o conjunto de ações destinadas aos objetivos e metas do desenvolvimento sustentável propostos. Nesse sentido, um processo claro e preciso, no que tange à avaliação, precisa ser bem delineado.

A AVALIAÇÃO DAS METAS NA AGENDA 2030

A avaliação das metas previstas na Agenda 2030 foi estabelecida em 2017 pela Resolução ONU 71/313, que disciplina a necessidade de elaboração de indicadores específicos para análises a serem feitas em 2020 e 2025, situação que tem demandado (ainda) muitas discussões no âmbito da Comissão de Estatística da ONU, no intento de promover medidas uniformes e aptas às reais premissas relativas ao que se efetiva em torno do desenvolvimento humano e sustentável.

A citada resolução desdobra-se em uma outra série de documentos, compostos dos informativos emitidos entre 18 a 20 de dezembro de 2019, cujos encaminhamentos reportaram-se ao financiamento, coordenação e eficácia das ferramentas estatísticas a ONU e o estabelecimento de plano de trabalho para o grupo de Alto Nível para 2020 (*NACIONES UNIDAS*, 2019^A). Naquele ano ainda seriam feitos encaminhamentos relacionados aos progressos alcançados, uma proposta para utilizar novas fontes de dados, ampliação

entre a República Popular da China (que percebe Taiwan como uma província rebelde) e os Estados Unidos da América, implicando em uma série de exercícios militares no entorno nordeste e sudoeste da ilha, impedindo o tráfego civil aéreo e naval no local (BBC, 2022).

sobre um sistema federado de dados nacionais e mundiais e a identificação de indicadores comuns para desenvolvimento sustentável, objetivando a criação de uma base aberta de dados estatísticos (*NACIONES UNIDAS*, 2019^B).

Os referidos apontamentos permitiram a criação de condições mínimas e iniciais para a produção de parâmetros uniformes e unificação de bases de dados, ainda dispersas ao longo dos países-membros da ONU. A tarefa atual é procurar unificar estas bases, em uma espécie de acervo internacional, o qual permitirá que se avaliem, de fato, as metas previstas na Agenda 2030. Enquanto tais bases de dados não são constituídas, ou mesmo, estructure-se a Comissão de Estatística da ONU com os mecanismos institucionais necessários à implementação efetiva de médias avaliativas, os países-membros deveriam lançar mão das respectivas avaliações.

No caso do Brasil, somente a sociedade civil incorporou tal atribuição, enquanto os órgãos públicos responsáveis da esfera federal permaneceram inertes quanto às avaliações referentes ao primeiro quinquênio.⁵ A notória política adotada pelo atual governo federal caminha em sentido contrário à legislação vigente, uma vez que além da garantia constitucional de acesso à informação e respectiva Lei n° 12.527, de 18 de novembro de 2011, impor a divulgação espontânea deste tipo de agrupamento analítico de dados, a própria Agenda 2030 em seu indicador 17.18.1 impõe a implementação de medidas estatísticas para o monitoramento dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (GTSC, 2022).

Observe-se que o GTSC promove relatórios desde 2017, analisando a implementação dos objetivos previstos na Agenda 2030. O último deles, referente ao ano de 2022, evidencia um cenário bastante negativo, em que o quadro de retrocesso é praticamente generalizado em todas as metas. Onde não foram constatadas medidas de retrocesso, evidenciou-se a estagnação, a ausência de dados, ou mesmo, a ameaça referente às ações e ou inações adotadas em relação ao alcance da própria meta analisada (GTSC, 2022).

Considerando este cenário, torna-se pertinente uma análise crítica em torno dos instrumentos de avaliação das metas da Agenda 2030, assim como, do que representa, no atual momento brasileiro, o desenvolvimento sustentá-

5. Produzir este Relatório, vale comentar, exigiu esforço extra. O apagão informativo em curso, que por si só burla os compromissos com a Agenda 2030, fica evidente no próprio Painel dos Indicadores Brasileiros para os ODS4, que informa não haver dados oficiais sobre 140 dos 245 indicadores aplicáveis ao contexto nacional e no qual apenas sete estão atualizados até 2020 – os demais remontam, em sua maioria, a 2017. (GTSC, 2022, p. 4).

vel. A esta expressão, procuramos correlacionar as questões de natureza humanitária e vinculadas com uma cultura de paz,⁶ que entendemos fundantes para que, de fato, sejam alcançados os objetivos propostos na agenda.

INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO DA AGENDA 2030 NO BRASIL

Em virtude da adesão do Brasil aos compromissos globais referentes aos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) contidos na Agenda 2030, e respectiva normatização emitida pela ONU em formato de resoluções, foi implementado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI), o Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades – Brasil (IDSC-BR), o qual faz parte de um projeto denominado CITInova.⁷

O referido índice é formado a partir da correção de uma série de dados relacionados com as respectivas metas traçadas nos objetivos contidos na Agenda 2030. Inobstante a listagem dos dados seja clara no campo metodológico do IDSC-BR (2022), não estão claras as origens das fontes, o que delimita uma análise mais aprofundada quanto à sua real aplicabilidade no contexto atualmente observado sob a perspectiva apontada pelo GTSC (2022, p. 4) quanto ao “apagão informativo em curso”, relacionado aos dados que os órgãos públicos possuem o dever ostensivo de divulgar.

Outro ponto que chama a atenção na metodologia que compõe o IDSC-BR (2022) é a inferência feita em torno da revisão por parte de pares, me-

6. [...] 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 que requer considerar todo o complexo do entrecruzamento entre as noções de indivíduo-espécie-sociedade, 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 a paz. (SALLES FILHO, 2019, p. 98)

7. Sobre o projeto CITInova - é um projeto multilateral coordenado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações (MCTI) para a promoção de sustentabilidade nas cidades brasileiras por meio de tecnologias inovadoras e planejamento urbano integrado. Com financiamento do Fundo Global para o Meio Ambiente (GEF, na sigla em inglês), este projeto é implementado pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e executado em parceria com Agência Recife para Inovação e Estratégia (ARIES) e Porto Digital, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE), Programa Cidades Sustentáveis (PCS) e Secretaria do Meio Ambiente (SEMA/GDF). (MCTI, 2022)

diante a vinculação de um link que remete ao *website* do periódico *Nature*,⁸ e o segundo sobre um auditamento registrado no site oficial de publicações da União Europeia.⁹ Em ambos os casos, existem análises iniciais, preliminares e experimentais, em relação à uma possível avaliação dos 17 Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), contidos na Agenda 2030, a primeira realizada em 2017 e a segunda em 2019. Importante considerar que em nenhum momento o IDSC-BR faz qualquer inferência à Comissão de Estatística da ONU, principal órgão articulador em torno da implementação de bases unificadas de dados e produção de conjunto de indicadores que possam aferir de forma uniforme os avanços das metas previstas na Agenda 2030.

Ainda no espaço reservado à metodologia na construção do índice, embora os artigos utilizados como base científica relativa à análise por partes indicassem para a necessidade de avanços na produção de novos dados que tornassem possível a análise da totalidade das metas previstas nos 17 ODS, um dos pontos contidos no respectivo texto é justamente a ausência de dados que permitem avaliar vários pontos essenciais da agenda, conforme se observa no quadro abaixo:

ODS	Medida
2	Pesticidas perigosas
2	Eficiência na utilização dos recursos (Nitrogênio, Água)
3	Acessibilidade de serviços de saúde
4	Desenvolvimento na primeira infância
6	Qualidade da água potável

8. O 7º segundo artigo, veiculado em 17 de julho de 2017, no web site *Nature* com o título *National baselines for the Sustainable Development Goals assessed in the SDG Index and Dashboards*, faz um apanhado dos painéis e índices contidos na Agenda 2030, a partir de dados disponíveis naquele momento pelos países signatários, indicando para a sua necessidade de atualização ao longo dos próximos anos, indicando que a análise feita naquele momento, representava, apenas, um ponto de partida inicial, servindo como um indicativo relacionado à lacuna de dados que deveriam ser produzidos para a avaliação dos objetivos do desenvolvimento sustentável.

9. Os dois artigos que procuram fundamentar a afirmação de que a metodologia do IDSC-BR “desenvolvida pela SDSN é aplicada sistematicamente nos seus relatórios”, o primeiro veiculado em 16 de julho de 2019 no web site *Publications Office of the European Union*, com o título *JRC statistical audit of the Sustainable Development Goals index and dashboards*, apresenta uma auditoria na metodologia do índice criado em 2016 pela *Bertelsmann Stiftung and the United Nations Sustainable Development Solutions Network*, o qual foi reeditado em 2019 e apresentado no fórum de alto nível de desenvolvimento sustentável, realizado naquele ano pela ONU.

7	Consumo de energia renovável
8	Proteção de direitos trabalhistas
9	Qualidade das infraestruturas
9	Produção de investigação
9	Empregados no setor de pesquisa
9	Patentes e outras medidas de inovação
10	Desigualdade da riqueza
10	Mobilidade social
11	Poluição atmosférica
12	Taxas de reciclagem
12	Emissões de poluentes
13	Emissões de gases de efeito estufa
14	Sustentabilidade do setor da pesca
14	Medidas da biodiversidade oceânica
15	Medidas da biodiversidade terrestre
16	Acesso à justiça
16	Prevalência da corrupção
16	População que se sente em segurança no seu bairro
17	Transparência financeira

Quadro 1: Lacuna de Dados para Elaboração do USDC-BR. Fonte: USDC-BR (2022).

Embora o quadro anterior apresente 24 formas onde existe a lacuna dos dados, parte deles relacionados diretamente com a sustentabilidade dos próprios agrupamentos urbanos, ou como no caso da denominação, cidades,¹⁰ foi elaborado o respectivo ranking, o qual despreza elementos essenciais e relacionados às infraestruturas, à vida é à própria sobrevivência financeira das cidades.

O primeiro, e de extrema sobrevivência humana, constitutivo inclusive de um fator determinante para que haja um agrupamento social é a água, cuja eficiência na utilização e a própria qualidade não foram observadas na construção do índice, conforme inferências relativas aos ODS 2 e 6. Outro elemento necessário à questão da aferição relativa à própria sustentabilidade, e extremamente difundido na atualidade, sequer possui um indicativo nacio-

10. Cidade é um conceito que ganhou força especialmente com a edição do Estatuto da Cidade (Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001, e que está correlacionado com a política urbana. No Brasil, inexistente a delimitação física e administrativa denominada cidade, mas sim, município (conforme divisão federada apresentada na Constituição Federal de 1988), o qual possui o seu zoneamento estabelecido a partir do perímetro urbano e da zona rural do seu território.

nal, inobstante a existência de uma Política Nacional de Resíduos Sólidos, contida na Lei n.º 12.305, de 2 de agosto de 2010, que são as taxas de reciclagem, cujos objetivos e diretrizes contidos nesta lei são suficientemente claros ao determinar que a reciclagem e a sua indústria devem ser adotadas como mecanismos específicos para o tratamento dos resíduos sólidos, e isso deve obrigatoriamente constar nos planos de resíduos elaborados pelos entes federados (BRASIL, 2010). Esse quadro é bastante preocupante, na medida que embora exista uma lei específica, o país registra apenas 4% do total de resíduos destinados para a reciclagem (GANDRA, 2022).

O consumo de energia renovável, componente das metas articuladas em torno do ODS 7, também passa à margem da sustentabilidade do indicador criado pelo MCTI, que despreza esta importante variável, muito embora o país ainda detenha uma matriz considerada como limpa.¹¹ Isso todavia, até o momento, não estimulou com que os órgãos competentes e relacionados com a política energética planejem e disponibilizem os dados sobre essas informações, que ao rigor de um pedido de acesso à informação realizado em 2021 pelo primeiro autor, constatou essa grave falha.¹² Essa restrição informativa relacionada à produção e disponibilização dos dados, para fins de classificação e produção de análises por categoria, dificulta sobremaneira qualquer análise mais aprofundada, dificultando, inclusive, a composição correta de um índice, tão pouco, sendo objeto de medidas corretivas pelos órgãos de controle.

Outro ponto que reputamos de fundamental importância e que não apresenta dados é a qualidade das infraestruturas, que ao rigor do ODS 9, significa promover medidas relacionadas à industrialização, desenvolvimento tecnológico, inovação, que contemple aspectos regionais e transfronteiriços, dos meios produtivos, especialmente produzidos em escala. Tanto os dados qualitativos das infraestruturas, como as informações referentes à pesquisa e inovação, não possuíam bases de consulta para fins de composição do índice

11. O consumo de energia proveniente de fontes renováveis no Brasil representa 46%, enquanto a média mundial é de 14%. Já a utilização de fontes renováveis representa 83% enquanto a média mundial é de 25% (EPE, 2021)

12. Para os fins de elaboração de análises estatísticas foi encaminhado à Agência Nacional de Energia Elétrica, um pedido de acesso à informação, onde se solicitou o consumo de energia elétrica por município, o qual foi impossível de ser respondido na forma solicitada registrando-se que: “em atenção à sua solicitação de nº 48003.004749/2021-65, informamos que só possuímos dados de consumo de área de cobertura da empresa distribuidora de energia elétrica.” (Fala.BR, 2021).

IDSC-BR, inobstante tenhamos a compreensão de que a análise de aspectos qualitativos das infraestruturas relativas à industrialização sejam um dos pontos principais a serem considerados na construção de qualquer índice que tenha como alcance medir o desenvolvimento sustentável de “cidades”.

Nesta ótica, tem-se que tanto a qualidade das infraestruturas como aspectos relacionados à qualidade ambiental e relativa às condições atmosféricas deveria ser algo de destaque no índice, que foi composto sem que aspectos do ODS 11,12 e 13, referentes à poluição atmosférica,¹³ e emissões de poluentes e gases de efeito estufa, tenham sido analisadas, inobstante disponha minimamente de equipamentos voltados para esta finalidade.¹⁴

Além de todos os indicativos antes apontados, vários outros aspectos da vida e relacionados a condições sociais, como o acesso aos serviços de saúde (ODS 3) e de educação durante a primeira infância com vistas ao ingresso no ensino primário (ODS 4), como também, situações relativas à desigualdade e mobilidade social (ODS 10), foram desconsiderados na criação do IDS-C-BR, ainda que o Brasil seja um dos países mais desiguais do mundo¹⁵. Esse fato que deveria ser considerado em relação à composição de um índice, visto que os agrupamentos urbanos indicam peculiaridades relevantes quando são analisados determinados pontos do território em detrimento de outros.

Os quatro últimos pontos que reputamos de extrema importância para composição do índice, deveriam abranger aspectos relativos às questões sociais e avançar em torno de dados relacionados ao acesso e efetividade da

13. O país também segue atrasado em relação aos padrões internacionais de controle da qualidade do ar e do marco regulatório de tratamento de resíduos sólidos aprovado em 201030 – levantamento inédito do Instituto Saúde e Sustentabilidade mostra que apenas dez estados brasileiros e o Distrito Federal monitoram a qualidade do ar, por meio de 371 estações ativas, sendo 80% delas na região Sudeste. Destes, apenas cinco divulgam as informações em tempo real, e a maioria não mede os principais poluentes (GTSC, 2022, 65).

14. O Brasil dispõe de 371 (86,3%) estações de monitoramento de qualidade do ar ativas de um total de 430 estações no país. A Região Sudeste abriga 298 (80,3%) estações, seguida pela Região Norte com 31 (8,4%), Região Sul com 29 (7,8%), Centro-Oeste com 9 (2,4%) e Nordeste com 4 (1,1%). As regiões Norte e Nordeste são muito pouco representadas, apenas por um estado, cada uma delas, respectivamente, AC e PE (VORMITTAG, *et al*, 2021).

15. Visto do topo da pirâmide social, o Brasil é um dos recordistas em concentração de renda no mundo. Relatório da Organização das Nações Unidas (ONU) divulgado no final de 2019, portanto antes da pandemia, mostrou que o 1% da população mais rica detinha 28,3% da renda do país, quase um terço do total. No levantamento comparativo com outras nações, o Brasil só perdia para o Catar e estava atrás do Chile, o terceiro colocado, com 23,7% da renda total. Nem a populosa Índia, com todos os problemas religiosos e étnicos, tinha uma concentração de renda tão elevada. (SASSE, 2021)

justiça, como a garantia de proteção laboral (ODS 8), combate à corrupção e sensação de segurança (ODS 16), proporcionando uma melhor aferição de condições de sustentabilidade humana em torno de indicadores de desenvolvimento municipal. Isso foi deixado de lado, mesmo que o país tenha registrado no último ano um incremento de 30% em óbitos relacionados a acidentes de trabalho (TRT4, 2022), e recentemente criado uma proposta de Índice de Acesso à Justiça (CNJ, 2021), o qual ainda não permite que se faça uma análise comparativa com anos anteriores. Quanto ao tema da segurança pública, o atlas referente ao ano de 2020 indica a redução do número de homicídios, quantificado em 27,8 por 100 mil habitantes (FBSP, 2020), o que pode remeter a uma falsa percepção quanto aos aspectos da segurança (WESTIN, 2022), visto que os anuários e estudos relacionados ainda não possibilitam o detalhamento para regiões específicas de territórios municipais. O material disponível consegue permite a consulta de dados para os Estados-membros e respectivas capitais, sendo uma questão de mudança metodológica apurar estes índices a partir dos municípios e frações do seu território.

Fica evidente que as lacunas anteriores demonstram que a criação de qualquer medida que se volte para a aferição do desenvolvimento, da sustentabilidade e da implementação de uma cultura e educação voltadas para a paz, prescindem de indicadores e base de dados com caráter mais amplo, consoante apontamentos feitos no tópico seguinte.

A SUSTENTABILIDADE E A CULTURA DA PAZ: O QUE DIZEM OS DADOS

Conforme ficou evidente, a construção de um índice que se volta para a medição da sustentabilidade, e reflexamente aspectos relativos à cultura da paz, prescinde de uma ampla série de dados, especialmente se voltado para a análise das metas previstas na Agenda 2030. Cabe destacar o entendimento amplo de Galtung (1969) e ainda atualíssimo sobre os três aspectos da violência: direta, estrutural e cultural. Por violência direta o autor entende as violências que atingem diretamente uma pessoa (agressão, homicídio etc). A violência estrutural tem a ver com a desigualdade social, as injustiças entre outros. A violência cultura se refere à reprodução de cultura violenta, machista, voltada a processos colonizadores, patriarcado e capitalismo explorador e

destruidor da natureza. Ao refletir sobre os 17 ODS da Agenda, vemos que estas questões se configuram como fundo de análise.

A par desta constatação, é premente considerar que a concepção que inicialmente se possuía em torno do termo sustentabilidade e cultura de paz, era, por vezes, discursiva e vaga, no sentido de indicar um possível caminho de desenvolvimento e pacificação, os quais necessariamente seriam fundamentados por vezes projetos, como no caso do desenvolvimento sustentável, e por outras em discursos bem elaborados e voltados para a capitalização política. Por outro lado, qualquer espécie de desenvolvimento anteriormente concebida, seja de cunho nacional, ou global, relacionava as necessidades atuais, a limitação dos recursos, as futuras gerações, o almejado crescimento econômico, as necessidades presentes e futuras, dentre outros aspectos que poderiam garantir a sobrevivência humana no planeta.

Todas as premissas anteriores, além de tantas outras e dos interesses que guisam a ordem econômica, constituiriam uma seta norteadora para a construção da sustentabilidade aplicada ao desenvolvimento, e claro, com o ilimitado crescimento econômico no âmbito dos recursos limitados disponíveis pelo globo, com um viés altruístico em torno da pacificação das sociedades.

Observadas tais premissas, e evidentemente, o quantitativo de dados que são diuturnamente produzidos por mecanismos de observação, produção e coleta de informações distribuídos pelo globo e órbita terrestre, passou-se a elaborar um indicador referente à quantidade de recursos que são repostos pelos sistemas terrestres e a pressão humana sobre eles, chegando-se a um indicador denominado “Dia da Sobrecarga da Terra, a qual é estimada pela *Global Footprint Network* a partir da correlação de dados que considera a medida de área de terra em relação aos recursos necessários para o consumo de determinado indivíduo ou população, considerando os recursos hídricos, o consumo, o tempo de regeneração dos ecossistemas (biocapacidade), as emissões de carbono, os tipos de terreno e a capacidade produtiva, que são correlacionados com fatores de cálculo e contas nacionais (de pegada e biocapacidade) em mais de 200 países, territórios e regiões (GFN, 2022).

Essa correlação de dados permite um cálculo estimado da capacidade de suporte do planeta em termos da regeneração dos recursos e a pressão humana sobre eles em relação ao respectivo consumo. Essa estimativa passou a ser feita em 1971, que ao final de dezembro daquele ano, pouco antes do

início de 1972, já registrou um déficit de sete dias. Essa situação foi significativamente aumentando ao longo do tempo, passando em 1976 para o mês de novembro, em 1987 para outubro, em 2000 para setembro, em 2005 para agosto, e a partir de 2013 para julho (GFN, 2022). Isso significa que a cada período há uma significativa diminuição do tempo em que os recursos disponíveis podem suprir as necessidades humanas. Nas últimas décadas do século passado, a média para que isso acontecesse estava em dez anos. Atualmente não chega a cinco anos.

Diante deste panorama global, e considerando os dados nacionais, observa-se que o índice criado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, o IDSC-BR classificou os municípios conforme pontuações variáveis de 0 a 100, apresentando as melhores classificações médias para o conjunto dos 5.570 municípios brasileiros. Os treze primeiros são do Estado de São Paulo, enquanto Minas Gerais possui o seu melhor município na 14ª posição, o Paraná aparece somente na 29ª posição, Santa Catarina em 39ª posição, Rio Grande do Sul em 78ª posição, Rio de Janeiro de 87ª posição, e Goiás com o seu melhor município na 137ª posição. O quadro abaixo ilustra a posição dos primeiros municípios de cada Estado e Distrito Federal:

Classificação	Cidade/Meta 16		Estado	Pontuação
1	São Caetano do Sul	4	São Paulo	65,62
14	Japaraíba	2	Minas Gerais	63,20
29	São Jorge do Ivaí	3	Paraná	62,23
39	Luzema	2	Santa Catarina	61,84
78	Cotiporã	3	Rio Grande do Sul	60,62
87	Niterói	4	Rio de Janeiro	60,47
137	Chapadão do Céu	4	Goiás	59,52
202	Santa Teresa	4	Espírito Santo	58,68
311	Brasília (DF)	4	Goiás	57,52
342	Fernando de Noronha	3	Pernambuco	57,22
420	Campo Grande	4	Mato Grosso do Sul	56,60
565	Lucrécia	2	Rio Grande do Norte	55,69
588	Lucas do Rio Verde	4	Mato Grosso	55,48
741	João Pessoa	4	Paraíba	54,53
744	Salvador	4	Bahia	54,52
1126	Sobral	4	Ceará	52,43
1220	Alvorada do Oeste	4	Rondônia	51,95

1451	Porto Alegre do Piauí	3	Piauí	50,87
1690	Manaus	4	Amazonas	49,98
1799	Aracajú	4	Sergipe	49,59
2033	Rio Branco	4	Acre	48,85
2490	Serra do Navio	4	Amapá	47,53
2943	Canaã dos Carajás	4	Pará	46,12
2571	União dos Palmares	4	Alagoas	47,23
2609	Boa Vista	4	Roraima	47,13
3076	Imperatriz	4	Maranhão	45,69
<p>LEGENDA</p> <p>4 Há grandes desafios</p> <p>3 Há desafios significativos</p> <p>2 Há desafios</p> <p>1 ODS Atingido</p> <p>0 Ausência de dados</p>				

Quadro 2: Posição dos Primeiros Municípios de cada Estado e Distrito Federal. Fonte: IDSC-BR (2022). Organização nossa.

A situação observada anteriormente apresenta somente a classificação a partir dos valores médios, sendo ainda possível observar índices específicos para cada uma das metas dos objetivos do desenvolvimento sustentável quando escolhido somente o município.

Inobstante a existência de lacunas de dados, já objeto de comentário anterior, o que é possível de ser constatado é que o índice somente permite classificar os municípios a partir da classificação geral e por Estado. Quando se pretende analisar as metas de forma individualizada, é necessário acessar o município e editar o seu respectivo perfil. Não há como classificar todos os 5570, por exemplo, a partir da Meta 16 (Paz, Justiça e Instituições Eficazes). Por esta razão foram inseridos ao lado de cada município a respectiva avaliação (repetindo-se os mesmos critérios do IDSC-BR), observando-se que apenas quatro municípios possuem desafios significativos (São Jorge do Ivaí, Cotiporã, Fernando de Noronha e Porto Alegre do Piauí), três possuem grandes desafios (Japaraíba, Luzema e Lucrécia) e todos os demais, significativos desafios. Essa classificação, a partir dos números utilizados, demonstra a grave situação em que se encontram os melhores municípios, estando evidente que a citada meta passa ao longe quanto ao seu pleno atingimento.

Por outro lado, é imperioso considerar que o Relatório Luz (GTSC, 2022) evidenciou uma importante situação relacionada à produção de dados

no âmbito público, algo que se corrobora na medida em se observa que boa parte delas, custodiada pelos municípios brasileiros, deixam de ser encaminhadas aos respectivos sistemas, ou são enviadas de forma inconsistente, a exemplo das informações de saneamento básico, no eixo água potável, que ao ser confrontada com o mapeamento naquela análise, evidenciou um considerável lapso informativo por todo o território brasileiro.

Outra situação a ser considerada, é a adesão de quase a totalidade dos municípios ao Sistema de Habitação de Interesse Social, em torno de 97%, (GTSC, 2022, p. 63), porém, poucos deles se preocupam em implementar as políticas locais contidas no Plano Diretor e no Plano Municipal de Habitação de Interesse Social.

Além dessas distorções, evidentemente reforçadas pelo frágil pacto federado brasileiro, que em detrimento da cooperação abre cada vez mais caminhos para a competição (ex: via emendas “secretas” de relator nos orçamentos da União), especialmente porque frequentemente se constatam que informações oriundas de entes federados distintos, não são corroboradas entre si, mas sim, indicam serem inconsistentes ou mesmo inverídicas. Esta situação é bem ilustrada no caso dos lixões a céu aberto, que em 2019 foi objeto de informação por parte do Governo Federal que esta forma de deposição havia sido encerrada em 645 municípios, mas na realidade, a partir de buscas nos entes locais, constatou-se que 55 deles ainda faziam uso deste tipo de destinação (irregular) dos resíduos, e 195 deles já haviam lacrado, ou encerrado as atividades desde 2018, e não 2019, como anunciado (GTSC, 2022, p. 65).

Ainda em relação aos resíduos, cuja competência e titularidade é atribuída aos municípios e a reciclagem constitui uma de suas importantes funções, observou-se que entre 2019 e 2020 houve uma redução da coleta seletiva, de 38,7% para 36,6%, além do aumento da geração de resíduos em ambientes urbanos, passando de 379,2 kg/hab/ano em 2019 para 390 kg/hab/na em 2020 (GTSC, 2022, p. 68), lembrando que o país não chega a reciclar 4% (GANDRA, 2022) dos resíduos com potencial para reutilização e reprocessamento.

Embora as questões anteriores possam estar vinculadas à gestão e planejamento de competência dos municípios, um ponto de inquestionável inflexão é o considerável número de alertas de riscos relativos aos eventos naturais. Esse indicativo, decorrente dos 516 alertas de deslizamentos de terra, inundações e enxurradas, feitos em 2021, considerando a abrangência de

monitoramento circumspecta a 1058 municípios, foi inferior aos 539 alertas para 2020, e consideravelmente superiores a 2018, quando o sistema registrou pouco menos de 400 alertas (GTSC, 2022, p.72). Isso induz a acreditar que inexistente qualquer aspecto de sustentabilidade que indique ser possível a manutenção de moradias em lugares com estas características, evidenciando que as políticas habitacionais, muitas vezes inexistentes, passam longe de uma análise mais aprofundada no âmbito das metas traçadas na Agenda 2030.

Percebe-se que a produção de dados no âmbito dos municípios é uma medida de extrema importância, especialmente quando se pretende compor um índice relacionado aos aspectos de sustentabilidade urbana. Nesta ótica é pertinente considerar que a atuação de conselheiros tutelares é disciplinada, sob uma perspectiva generalidade, pela legislação federal, porém são os municípios que regulamentam em sua legislação local o funcionamento e vencimentos dos profissionais que atuam nesta área. Para ilustrar, foi a partir das informações produzidas pelo Conselho Tutelar da Zona Oeste do Município de São Paulo, que se pôde observar um considerável aumento nos índices de violência contra crianças e adolescentes entre 2020 e 2021, que apontou para o número de registros doze vezes superior em relação aos casos de agressão e abuso sexual em fevereiro de 2021 se comparado com o mesmo período do ano anterior (GTSC, 2022, p. 88).

Observa-se, a partir disso, que o grande produtor de dados deveria ser o próprio município, que a par de suas funções e atribuições conferidas no âmbito da legislação vigente, é o prestador de serviços e executor de políticas públicas que mais diretamente afeta a vida das pessoas em aspectos cotidianos, como a moradia, o abastecimento de água, a coleta e remoção de lixo, a competência para ensino infantil e primeiros anos do ensino fundamental, o pronto atendimento em saúde, a assistência social, dentre tantas outras. É onde se vive que se sentem os aspectos mais tangíveis do poder público e se percebem aspectos basilares do planejamento territorial e seus desdobramentos correlatos à lógica de ações, diretrizes e investimentos contidas especificamente no plano diretor, o qual, invariavelmente induz que entes locais organizem seus sistemas de informação local.

Inobstante tais competências, o que se observa a partir da análise extraída do Relatório Luz (2022), é que os entes locais produzem informações de forma dispersa e desorganizada, e muitas das vezes, quedam-se inertes em repassar aos demais entes federados os dados imprescindíveis para que seja

possível elaborar análises, avaliar e promover a construção de indicadores que permitam aferir situações específicas e reais ligadas às metas contidas na Agenda 2030. Essa constatação indica que há uma ruptura quanto ao fluxo de dados que viabilizaria análises mais abrangentes quanto aos aspectos relativos à efetiva constatação de mecanismos de sustentabilidade e relativos à determinada política, ação governamental, projeto ou programa da mesma natureza, facilitando, sobremaneira, a construção de indicadores consistentes e aptos a avaliar o que realmente acontece nas cidades, e isso, parece não ter sido a lógica adotada na criação do IDSC-BR.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto indicou inicialmente a regulamentação produzida pela Organização das Nações Unidas em torno da Agenda 2030, a qual estabelece dezessete objetivos para o desenvolvimento sustentável. Observou-se, já no início que parte deste regramento remete à necessidade de que os países que aderiram a este pacto organizem as suas bases de dados e possam disponibilizá-las para que as metas vinculadas a cada objetivo seja efetivamente avaliada ao longo dos quinze anos de abrangência da agenda.

Decorrente destes regulamentos, a ONU remeteu à sua Comissão de Estatística um papel de extremo relevo, o qual está relacionado com a construção de parâmetros uniformes, por países, para que seja possível a composição de um banco de dados global e apto à as avaliações que necessariamente devem compor o avanço, estagnação e retrocesso quanto às metas relativas aos objetivos do desenvolvimento sustentável.

Tal regramento, embora de fundamental, ainda não é algo efetivo e, tão pouco, percebido de forma clara no âmbito brasileiro. Tal situação ficou evidente a partir das constatações feitas pelo Relatório Luz de 2022, que indicou um grave retrocesso nas metas, e um verdadeiro “apagão de dados”, algo que, em parte, é corroborado pelo próprio Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, que ao elaborar o Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades, reforça que vários dados ou indicadores, foram desconsiderados na criação deste indicador. Vários deles, inclusive, cruciais para relacionar que um município caminha ou não na direção da sustentabilidade em relação às metas da Agenda 2030.

Em relação a este índice, não é possível decompor classificação geral a partir de metas específicas, e tão pouco é possível criar uma base de dados própria a partir da obtenção dos dados gerais, permitindo o uso de ferramentas estatísticas distintas, como por exemplo, a exportação em arquivos no formato CSV. Por outro lado, ao se analisar especificamente a Meta 16, verificou-se o gritante contraste na classificação geral estabelecida no índice, onde apenas sete municípios, dos vinte e seis melhores classificados e Distrito Federal, não apresentaram o nível mais crítico quanto à citada meta.

Por outro lado, observou-se que a partir da análise promovida pelo Grupo de Trabalho da Sociedade Civil, responsável pela elaboração dos relatórios luz desde 2017, foi constatado o preocupante retrocesso brasileiro quanto ao não atingimento das metas previstas em cada objetivo. Essa situação se corrobora na medida em que os municípios negligenciam o seu papel na organização e divulgação dos seus dados, ou mesmo, em relação ao encaminhamento de informações consistentes a outras bases de dados de entes federados diversos. Somando-se a tais situações, percebe-se que muitos dados produzidos por entes públicos ou entidades privadas que prestam serviços de natureza pública, não são organizados e tão pouco reunidos, em bases unificadas, inviabilizando, muitas das vezes, a produção de análises em torno da construção de indicadores.

Nessa ótica, é de fácil percepção que tanto a sustentabilidade como a cultura de paz, anteriormente percebidas com algo enunciativo, ou mesmo uma promessa um tanto quanto inconsistente em sua avaliação efetiva, mesmo com tantas limitações destacadas, podem encontrar caminhos mais palpáveis na medida em que estes dados são anunciados e denunciados! Estas avaliações permitem um aprofundamento no entendimento das metas específicas e dos objetivos amplos estabelecidos a partir da Agenda 2030.

Esta constatação é possível de ser demonstrada a partir da perspectiva relativa à constante e ininterrupta geração de dados e informações para com a qual a humanidade se habituou a produzir de forma ininterrupta, o que permite um sem número de aplicações, a maioria das quais, o poder público, em um modo geral, ainda tem se mostrado inapto em capturar e utilizar em favor de avaliações que permitam *pari passu* imprimir um ritmo de efetividade em relação ao caminho que realmente iremos trilhar nos próximos anos.

Mesmo com o contexto difícil, parece-nos que ainda há tempo para uma mudança significativa em relação às avaliações e ações a serem imple-

mentadas em torno das metas contidas na Agenda 2030. Trata-se, portanto, das escolhas do conjunto da sociedade e das instituições que ainda parecem conhecer pouco sobre potencial da agenda para os próximos anos e décadas de nosso planeta e da vida, tanto do agora como do futuro!

REFERÊNCIAS

BBC. **O momento em que China lança mísseis em direção a Taiwan.** 04/08/2022. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-62425651>>. Acesso em: 8 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 11.445, de 5 de janeiro de 2007.** Estabelece as diretrizes nacionais para o saneamento básico; cria o Comitê Interministerial de Saneamento Básico; altera as Leis nos 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.666, de 21 de junho de 1993, e 8.987, de 13 de fevereiro de 1995; e revoga a Lei nº 6.528, de 11 de maio de 1978. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-010/2007/lei/L11445compilado.htm>. Acesso em: 8 ago. 2022.

_____. **Lei nº 12.305,** de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei no 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112305.htm>. Acesso em: 9 ago. 2022.

CNJ. Conselho Nacional de Justiça. Índice de acesso à justiça. Brasília: CNJ, 2021. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2021/02/Relatorio_Indice-de-Acesso-a-Justica_LIODS_22-2-2021.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

EPE. Empresa de Pesquisa Energética. **Matriz Energética e Elétrica, 2021.** Disponível em: <<https://www.epe.gov.br/pt/abcdenergia/matriz-energetica-e-eletrica>>. Acesso em: 9 ago. 2022.

FalaBR. Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação. **Pedido 48003.004749/2021-65.** Disponível em: <<https://falabr.cgu.gov.br/Manifestacao/ConsultarManifestacaoCidadao.aspx>>. Acesso em: 9 ago. 2022.

FBSP. Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Segurança Pública 2020.** Brasília: IPEA, 2020. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/08/atlas-da-violencia-2020.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

GFN. Global Footprint Network. **About the Data.** Disponível em: <<https://data.footprint-network.org/#/abouttheData>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE vai representar o Brasil em Comissão de Estatística da ONU nos próximos 4 anos.** 21/04/2019. Disponível em: <<https://censoagro2017.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24526-ibge-vai-representar-o-brasil-em-comissao-de-estatistica-da-onu-nos-proximos-4-anos>>. Acesso em: 8 ago. 2022.

IDSC-BR. Índice de Desenvolvimento Sustentável das Cidades | Brasil. Disponível em: <<https://idsc.cidadessustentaveis.org.br/>>. Acesso em: 9 ago. 2022.

GALLAS, Daniel. **Além da Guerra na Ucrânia: 7 conflitos sangrentos que ocorrem hoje no mundo.** BBC. 14/03/2022. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-60690640>>. Acesso em: 8 ago. 2022.

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

WESTIN, Ricardo. **Redução de homicídios pode gerar falsa sensação de segurança, dizem especialistas.** Agência Senado. 05/03/2022. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/infomaterias/2022/03/reducao-de-homicidios-pode-gerar-falsa-sensacao-de-seguranca-dizem-especialistas>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

ELEMENTOS TEÓRICOS CONSTITUTIVOS DOS ESTUDOS SOBRE A PAZ

<https://doi.org/10.54176/ORKK7897>

Celso Batista Rosas (UEPG)
Nei Alberto Salles Filho (UEPG)

ARGUMENTOS INICIAIS

Os Estudos para a Paz (EPP) crescem de forma rápida no Brasil dos últimos anos. Campos acadêmicos como as Relações Internacionais, a Educação, o Direito, a Psicologia, o Serviço Social entre outros, passam a dedicar-se aos conhecimentos relativos à paz como perspectiva humana concreta e conceito importante na reflexão e organização de políticas públicas, práticas profissionais e experiências sociais variadas. Este capítulo explora os conceitos de paz negativa, paz positiva e outros aspectos relacionados à paz e à convivência à luz dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana.

A Cultura de Paz, entendida em sentido amplo, situa-se como fator essencial para promoção de garantia dos direitos fundamentais do homem, incluindo aí seu direito de forma ampla e igualitária da convivência pacífica entre seus semelhantes. Sob esta perspectiva sobressai-se a necessidade de promover os EPPs, no sentido de melhor conhecer o que significa paz, especificamente para evitar convivências conflituosas e também para aprofundar conhecimentos sobre o que vem a ser o conflito como precursor da violência que não permite a pacificação social. Pautados pela pesquisa bibliográfica e documental argumentamos que não há paz plena quando ocorrem as desigualdades sociais enfrentadas e integrantes da violência estrutural, seja pelas diferenças sociais, seja pela falta de estrutura adequada para atendimento da comunidade além da discriminação e o preconceito como faces da violência.

O levantamento documental foi embasado nas regras da Constituição Federal, em especial nos direitos fundamentais nela elencados, nos direitos humanos previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos objeti-

vos de desenvolvimento sustentável da Organização das Nações Unidas (ONU) descritos na Agenda 2030. Pela abordagem da pesquisa qualitativa, verifica-se como acontece na prática o processo de construção de paz por meio da solução pacífica dos conflitos e também como podem se processar conhecimentos adquiridos pela pedagogia da Educação para a Paz. O texto é fundamentado pela observação, avaliação e reflexão sobre fatos que contribuem para que a pacificação social seja dificultada na sociedade.

O conhecimento dos conceitos fundamentais relacionados à paz permite melhor compreensão da vida em sociedade e das medidas necessárias à sua sustentabilidade num sistema de democrático que dissemina os direitos fundamentais dos indivíduos de forma igualitária. Dessa forma, importante se faz a abordagem dos conceitos de paz, de violência e de conflito à luz dos direitos humanos, de maneira que os direitos humanos agreguem uma Cultura de Paz. Tal constatação é fundamentada na doutrina de Bobio (1982) quando afirma: “direitos humanos, democracia e paz são três elementos necessários ao mesmo movimento histórico: sem direitos humanos protegidos, não há democracia; sem democracia, não há condições para a solução pacífica dos conflitos”.

Pesquisadores adeptos da paz têm defendido que a sustentabilidade da sociedade é a difusão de uma Cultura de Paz como um amplo campo do conhecimento humano que busca a justiça e a solidariedade no mundo, projetando-se também à luz dos direitos humanos e da dignidade da pessoa humana, como um mecanismo de humanização das políticas públicas. A própria ONU (1999) por exemplo, ressalta que a Cultura de Paz é percebida pela solidariedade, generosidade, respeito às diferenças, pautadas na escuta e no diálogo, evitando formas violentas de viver e conviver. Tem-se na Cultura de Paz o eixo articulador do pensamento sobre a sociedade e a sustentabilidade da vida e do planeta.

A paz não é simplesmente a não existência de conflitos, mas sim comportamentos e atitudes que disseminam a violência, a degradação do relacionamento humano, ou seja, a paz se constrói a partir de valores, conforme cita Jares (2002, p. 22) como sendo “a não-violência, a justiça, o sentimento de comunidade e o amor fraterno entre todos os homens”. No entanto, estes valores perdem sua efetividade enquanto não são respeitados pelas pessoas, afastando assim o conceito tradicional de paz e sua ampliação de forma a abranger as relações de igualdade e de reciprocidade na sociedade, o que se pode vislumbrar a necessidade de que se processe a Educação para a Paz, como busca da paz efetiva, pela con-

quista de uma convivência pacificadora que leve a relações não violentas entre os seres humanos.

A busca pela paz como forma de solucionar conflitos pode promover-se por recursos de diferentes matizes, incluindo entre elas a celeridade em acabar a contenda, o cuidado de não se promover desigualdades nas interpretações dos fatos e entre as partes dos conflitos, a satisfação de justiça social, relevando-se que os acordos que destituem a violência que gerou o conflito podem ser com o respaldo da Cultura da Paz. O presente estudo amplia comentários sobre a pacificação social como alternativa hábil nos processos estruturais, alcançando uma dimensão que enfrenta toda a complexidade e nuances que podem interferir em um ambiente não violento.

ASPECTOS CONCEITUAIS DA PAZ, DA VIOLÊNCIA E DO CONFLITO

Sobre a Paz

Entender a Cultura de Paz e aos diálogos restaurativos como fatores para haver harmonia e justiça igualitária para a humanidade, precisa-se adentrar ao conceito de paz em toda sua plenitude como causa essencial da vivência humana. Para tanto, existe a necessidade de compreensão de que uma concepção ampla de paz implica uma definição ampliada de violência. Violência que tem origem sob vários matizes, não necessariamente de um embate explícito como a guerra, mas também de atos e fatos que implicitamente alteram a pacificação. Mouly (2022) resume o conceito de paz como a não existência de violência. Nesta percepção a autora distingue dois tipos de paz: a paz negativa e a paz positiva, considerando que a “paz negativa corresponde à cessação de confrontos violentos entre partes. Enquanto isso, a paz positiva é a ausência de todas as três formas de violência: direta, estrutural e cultural” (MOULY, 2022, p.23).

Por outro lado, Jares (2002) comenta que o conceito de paz restrito apenas à não existência de conflito é muito limitado, necessitando a existência de um conceito “mais palpável”. Seguindo as ideias de Galtung (1985), Jares (2002, p.123) indica que ater-se ao *status* de paz pelo simples fato de não haver um conflito explícito, é aceitar a “pobreza de conceito dominante” que

precisa necessariamente ser reformulado. Por esta concepção, enuncia-se o conceito de paz, sob ideais essenciais tais como,

- Em primeiro lugar, a paz já não é o contrário de guerra, mas sim, de sua antítese, que é a violência, dado que a guerra é apenas um tipo de violência, mas não o único;

- Em segundo lugar, a violência não é unicamente a que se exerce mediante a agressão física direta ou por meio de diferentes artificios bélicos que se podem usar, mas é preciso levar com conta também outras formas de violência menos visíveis, mais difíceis de reconhecer, mas também mais perversas no sentido de produzir sofrimento humano (JARES, 2002, p. 123)

É sob estes pressupostos que não se pode conceituar paz se não houver vinculação com a violência. Corroboram com esta visão a ideia de Salles Filho e Nascimento (2014, p. 180) quando afirmam “que somente articulando violência e paz não conseguimos fechar as lacunas, na medida em que os conceitos são antagônicos e diferentes, embora complementares”.

A violência é analisada por Galtung (1985) sob dois enfoques: violência direta (violência pessoal) e a violência indireta (violência estrutural e cultural), que são melhor descritos a seguir.

Sobre a violência

Nas proposições teóricas do que vem a ser paz em sentido amplo, para o alcance dela devem ser desenvolvidas habilidades aptas a buscar alternativas e observar subjetividades sobre a maneira de vivência, ou seja, as pessoas devem valer-se da visibilidade; da conectividade e das experiências para saber combater a violência explícita e também a implícita. Salles Filho e Nascimento (2014) apontam,

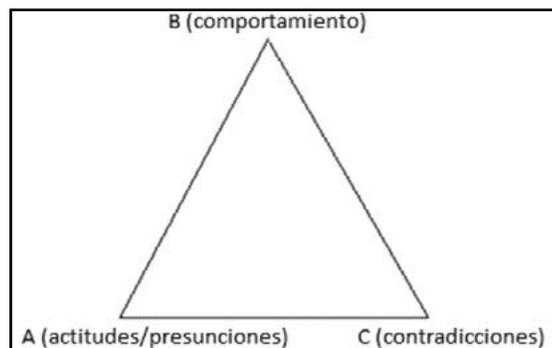
(...) quando se fala em violência deve-se entender que ela não é somente física, há outras formas de violência como o bullying, a violência verbal e também a violência silenciada, ela não se mostra aparente, não existe a fala, mas é aquela em que os alunos [outras pessoas] excluem alguém do grupo, rejeitam, e esse tipo de violência é uma das piores, pois não deixa marca no corpo, porém na alma.

A habilidade de reconhecer esta diversificação da violência fundamenta-se na capacidade de discernir violência direta e violência indireta. Para

Galtung (1985), a violência direta é a violência tradicional de agressão física ou psicológica direta, facilmente reconhecida em que é possível identificar o agente da violência. Por sua vez, a violência estrutural é uma violência indireta e mais oculta em que não se identifica diretamente um agente, presente em certas estruturas sociais, sinônimo de injustiça social, aquele tipo de violência embutida na estrutura e que se manifesta como um poder desigual e, conseqüentemente, como diferentes oportunidades de vida. Galtung (1985) liga a violência estrutural à não satisfação das necessidades básicas do ser humano (auto realização humana).

Sob os auspícios da teoria de Galtung (1985), a preservação da paz é socialmente construída, dependendo das variantes da violência que podem influenciar para surgir o conflito que pode abalá-la, conforme Mouly (2022, p. 24), “diferentes atores definem o conflito de maneiras diferentes e concebem a paz de forma diferente. O autor ainda acrescenta que a violência direta é aquela que um agente causa danos físico a alguém ou alguma coisa e a violência indireta ou estrutural é aquela que não existe uma pessoa diretamente ligada ao dano causada a outra pessoa ou à alguma coisa), e ainda existe a violência cultural que é sutil, indireta e perdura por tempo indeterminado, sendo decorrente de preconceitos e de discriminação, compondo assim, três formas de violência que levaram a ilustrar a paz sob a forma de um triângulo, conforme ilustra a Figura 1.

Figura 1- Triângulo da paz



Fonte: MOULY (2022, p.25)

O vértice A representa as atitudes e as presunções que podem destituir a paz ou inclusive, fazer com ela não se concretize, não se realize. Estudando o conflito sob a estrutura de triângulo, que Galtung (1981) denomina Triângulo da Paz, vamos que nos três vértices representados na Figura 1 estão: sentimentos das partes do conflito, sendo eles, a atitude (*actitudes*); a condu-

ta (*comportamientos*) das partes em relação às suas contrapartes e as questões da disputa ou as incompatibilidades de interesses (*contradicciones*). Estes três vértices apontam para as direções subjetiva, comportamental e material dos conflitos que interagem e reforçam uns aos outros, dando condições para que melhor se entenda como propagar a Cultura da Paz na sociedade.

Na sequência, Conti (2002) subdividiu cada vértice acoplando alguns exemplos de violência direta conforme mostra a Figura 2,

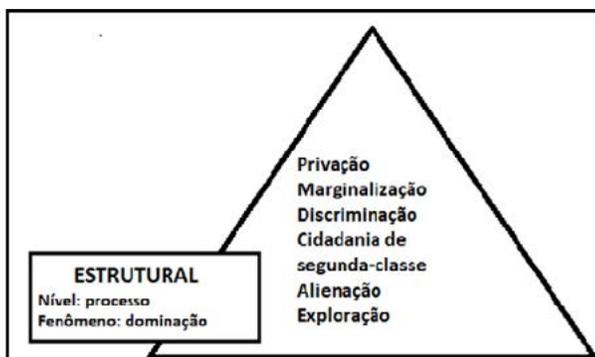
Figura 2 – Vértice da violência direta



Fonte: Adaptado de Conti (2002)

Estes exemplos mostram a violência explícita, a agressão física sobre a pessoa ou alguma coisa, evidenciado que a paz está sendo destituída da harmonia desejada. O vértice representado a violência indireta ou estrutural é ilustrado na Figura 3 que acopla exemplos que consolidam este tipo de violência como um processo que ocorre de efeitos recorrentes de um comportamento social.

Figura 3 – Vértice da violência indireta ou estrutural



Fonte: Adaptado Conti (2002)

Neste tipo de violência, destacam-se o comportamento das pessoas ou as conveniências sociais, políticas ou econômicas em relação a segmentos sociais, como exemplo, a defasagem financeira entre alguns grupos, a etnia, a marginalização de pessoas com deficiência, demarcadas essencialmente pelo processo de inclusão social. Portanto, cabe destacar que a violência estrutural é fundamental para entender a perspectiva da violência, especialmente em países marcados com a desigualdade social enorme, como o Brasil. A violência cultural ilustrada na Figura 4 acopla exemplos que afetam negativamente a paz que se deseja entre os povos:

Figura 4 – Vértice violência cultural



Fonte: Adaptado de Conti (2002)

Este tipo de violência destaca a intolerância, a falta de respeito, a discriminação que trata certos grupos de pessoas como os idosos, as crianças, as pessoas de diferentes etnias, crenças, valores e costumes diferentes daquela que está praticando a discriminação. Não há tolerância com aquilo que se julga inferior, denotando uma violência perniciosa que não permite a pacificação social.

Seguindo o pensamento de Gandhi, Galtung (1985, p. 35) conclui que a violência surge quando “os seres humanos são influenciados de tal forma que suas realizações afetivas, somáticas e mentais estão abaixo de suas realizações potenciais.” O dano deste tipo de violência é tão grande que destrói auto estima, viola direitos humanos não deixando que aconteça o desfrute das garantias que todo ser humano possui, independentemente de sua condição social, econômica, cultural.

Nesse sentido, pode-se entender que existe violência quando as realizações do ser humano ficam abaixo de suas realizações potenciais. Mediante este entendimento, a paz só existe quando existe a satisfação das necessidades básicas do ser humano (auto-realização humana). De forma prática pode-se citar o Brasil como exemplo da prática da violência em diferentes matizes ilustrado nos vértices do Triângulo da Paz. De acordo com registros do Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crimes (UNODOC), o Brasil tem uma das 10 maiores taxas de homicídio do mundo, considerando-se que esta posição é consequência das inadequações das forças de segurança brasileira para combater o crime violento no país (IEP, 2021).

Outro exemplo é a constatação de que, por muito tempo a economia brasileira foi oficialmente sustentada em um sistema escravocrata, que deixou resquícios, até o momento ainda que, hoje, existem leis que a tenham tornado ilegal. Segundo registros da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2021), em uma operação de fiscalização do trabalho, no ano de 2020, foram encontradas no Brasil, 1.937 pessoas em situação de escravidão contemporânea, um número que de acordo com as pesquisas que cresce gradativamente independente das sanções legais. Também é comum e bastante expressivo no Judiciário brasileiro casos de exclusão de minorias e de populações mais pobres na formulação de atendimento de políticas protetoras dos direitos humanos constitucionalmente consagrados.

Dentre a demanda expressiva de violências estruturais verificadas, surge com extrema urgência, uma concepção ampla de violência e a consequente concepção ampliada de paz. A concepção ampla e positiva de paz relaciona a paz com o acesso à justiça, com o desenvolvimento, com o respeito aos direitos humanos e com a democracia, diferentemente da simples concepção negativa de paz que apenas é considerada quando relacionada à violência direta.

Sobre o conflito

Salles Filho (2019) baseado nos ideais de Edgar Morin, que disserta sobre a complexidade do ser e do saber na existência humana, afirma ser por esta complexidade que se percebem os conflitos como inerentes em uma sociedade, “conflitos, entre pessoas, grupos, sociedades e entre todos eles [...] tais conflitos não precisam necessariamente ser compostos por oposições irreconciliáveis, mas como um entrelaçamento que pode gerar outras formas de organização” (SALLES FILHO, 2019, p. 47).

Na visão de Chrispino (2002, p. 16), “conflito é toda opinião divergente ou a maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento”. De acordo com este conceito, basta a convivência em sociedade para que aconteçam conflitos e, assim, nem sempre este gera a não harmonia entre os homens, ou seja, nem sempre ele interfere na preservação da paz e ou pacificação social. Da mesma forma, Vezzulla (2005) conceitua conflito como o desejo de pessoas assumirem posições que entram em oposição aos desejos do outro, envolvendo-as em uma luta pelo poder. Destaca-se que sempre que um embate ou controvérsia surge entre duas partes, acontece o conflito, que instala a divergência entre as pessoas, necessitando, portanto, de uma resolução não violenta para a pacificação social.

Cintra, Dinamarco e Grinover (2004, p. 20) comentam que o conflito se caracteriza como um fator antissocial que deve ser combatido, porque “a indefinição de situações das pessoas perante outras, perante os bens pretendidos e perante o próprio direito é sempre motivo de angústia e tensão individual e social”. Neste contexto, o conflito é fator que interfere expressivamente na Cultura da Paz. Com estas percepções, Salles Filho (2019, p. 47) situa a Cultura da Paz em um contexto que coexiste com questões “contraditórias, que se entrelaçam envolvendo fenômenos físicos, emocionais, sociais, econômicos e ecológicos.” Assim se percebe conflito como complemento da paz. Por seu lado, Mouly (2022, p. 5) afirma que a complexidade na relação paz e conflito faz com que seu estudo se torne “altamente interdisciplinar e se relaciona com todas as ciências sociais”.

Há um alerta generalizado na literatura de que não se pode confundir violência com conflito, pois a violência é apenas um dos meios de resolver o conflito. A violência tende a suprimir o conflito visando a eliminação do adversário, De acordo com Sémelin (1983, p. 44), “a violência é um meio, o conflito um estado de feito”.

O conflito é um evento descrito pela sociologia e pela psicologia como uma disputa em função da busca pelo atendimento de necessidades humanas, disputa esta que pode ser estabilizada. Mouly (2022, p. 15) define que o “conflito é a oposição real ou percebida de objetivos entre dois ou mais indivíduos ou grupos”. Da mesma forma, Salles Filho e Nascimento (2014, p. 185-186) afirmam que o significado de conflito está relacionado a “algum tipo de violência, desacordo, comportamento ou sentimento negativo”. Porém, “o con-

flito não é mal em si, a forma como trabalhá-lo é que pode transformá-lo em violência ou não violência (paz)”.

Para a perenidade da pacificação social e a efetiva construção da paz quando da existem conflitos na sociedade, necessária se faz uma visão do conflito na dimensão das relações humanas e sociais. Segundo Salles Filho (2019, p. 72) o conflito influencia para a construção de modelos de violência ou de paz que albergam os “movimentos da sociedade e suas formas de organização e auto-organização na dimensão das relações humanas e sociais”.

Desta maneira, a existência de paz (ausência de violência), não significa a ausência de conflitos, que são inerentes a toda sociedade humana e podem ser inclusive positivos no sentido de fomentar a criatividade e a cooperação. O conflito deve ser encarado como um processo natural e consubstancial à vida que, se abordado positivamente, pode ser fator de desenvolvimento pessoal, social e educacional. No entanto, Jares (2002), ressalta que fatores negativos que prejudicam a convivência podem ocorrer, como é o caso de: ódio, medo, falta de diálogo, tratamento do outro como sendo inimigo, mentira, corrupção, opressão e dominação.

Os estudiosos da Cultura da Paz entendem o conflito como um processo de incompatibilidade entre pessoas, grupos ou estruturas sociais, através dos quais eles são afirmados ou percebidos por interesses, valores e/ou aspirações conflitantes. Citando como exemplo, Mouly (2022, p. 15), entende que o conflito pode acontecer em um “nível interpessoal, por exemplo, uma briga entre crianças por uma bola, ou em níveis mais altos, por exemplo, uma disputa territorial entre estados vizinhos, como Índia e Paquistão [...] o conflito é um fenômeno essencial para a mudança social”.

Conforme Jares (2008), existem, na sociedade, padrões de convivências que estão em movimento e ocorrem: na família, na escola, nos grupos de iguais, nos meios de comunicação, nos espaços de lazer ou no contexto político, econômico e cultural dominante, que contribuem decisivamente a existência de conflitos. Esta contribuição advém dos limitadores da convivência, como por exemplo, o sistema econômico-social competitivo, a perda do respeito a valores que propiciam a boa convivência, a exclusão social, a perda da liderança da família e da escola como espaço de convivências positivas e o aumento da violência (JARES, 2008). Portanto, o conflito é um processo em que há incompatibilidade entre pessoas e processos em relação a interesses divergentes. Logo, é elemento fundamental nos Estudos para a Paz.

CULTURA DA PAZ E EDUCAÇÃO PARA A PAZ

A reflexão sobre a Cultura da Paz leva à percepção de que a humanidade pertence a uma sociedade que em muito, não enaltece os valores de convivência os quais, de acordo com Jares (2008), se consagram como respeito, educação, diálogo, cooperação, ética, autonomia, solidariedade, direitos humanos e democracia. Não respeitar estes valores resulta em interferência negativa nas relações humanas e com isto altera os preceitos da Cultura da Paz proclamados pelos defensores de uma convivência que percebe nos conflitos, uma caminho para a pacificação social.

A ONU (2004), na Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, promulgada em 13 de setembro de 1999, conceituou a Cultura da Paz no artigo 1º como sendo “um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados em comportamentos e atitudes baseados:

(...) no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; no pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; no compromisso com a solução pacífica dos conflitos; nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presente e futuras; no respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens; no respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz (ONU, 2004).

Comentando sobre estes parâmetros Tapety (2021) afirma que na promoção da Cultura da Paz há necessidade de um trabalho árduo e persistente, constituído de muitas ações direcionadas para aplacar a violência seja ela direta estrutural ou cultural. Assim, a promoção da pacificação torna-se trabalhosa porque prevalece nas sociedades em geral, a cultura da violência quando se verifica a exploração de pessoas e grupos sobre outros, movidos pelo poder, pela situação financeira, também pela ânsia de domínio de territórios em que há lutas por tomada de posse de regiões, havendo guerras entre povos que persistem por longo anos; também por ostentação de poder, pela supremacia

política; pela pretensão do domínio cultural, do político e do financeiro entre tantas outras formas de violência.

Jares (2002, p. 125) cita Galtung (1981) como exemplo deste contexto: “chamar de paz uma situação onde impera a pobreza, a repressão e a alienação é uma paródia do conceito de paz”. Ou seja, não se promove a paz pela simples resolução de um problema momentâneo, mas sim da raiz que gera o conflito. Na mesma linha de pensamento, Mouly (2022) afirma que existem quatro dimensões para a construção da paz: a dimensão da questão do conflito, a dimensão das relações humanas, a dimensão do subsistema local e a dimensão do sistema. Isso significa que os conflitos devem ser abordados em suas diferentes dimensões, incluindo desde as mais imediatas até as mais profundas. Portanto, as estratégias de pacificação social devem se focar tanto nas necessidades imediatas da situação de conflito, quanto nos requisitos estruturais de longo prazo tanto do passado quanto do futuro.

A construção da paz trata-se de um processo de busca da paz efetiva através do enfoque na raiz estrutural do conflito de forma a transformar as estruturas de violência em estruturas de paz. Destaque-se que há paz positiva quando persiste a ausência de todas as três formas de violência: direta, estrutural e cultural. Porém, Galtung (1985) afirma que na prática, a paz positiva é utópica porque nenhuma sociedade está isenta da violência estrutural e cultural. Porém, quanto mais se atua diante desta perspectiva, mais se avançam em alternativas às violências, sejam as diretas (relações), estruturais (políticas) e culturais (redimensionamento e avanço civilizatório).

Na mesma interpretação, Callado (2004), entende que a busca positiva de paz se concentra no conflito como um processo necessário para beneficiar as partes implicadas de forma igualitária, além do que o conflito não deve ser evitado para não gerar passividade e impedir a harmonia nas relações interpessoais ou intergrupais. Releva-se que todos os tipos de violências são cotidianamente e insistentemente transmitidas por veículos de informação, de tal forma que a sociedade vai assimilando os confrontos como uma condição normal de vida em sociedade. Segundo Salles Filho (2019), o repúdio às violências, à pobreza e à miséria devem ser o ponto de partida para se pensar na paz.

Destaque-se que a promoção da Cultura da Paz não pode ser interpretada como forma de impor condições de alguém para um outro ou para alguma coisa, como por exemplo, criticar ou repudiar a cultura de uma co-

munidade, o modo de vida de uma sociedade, achando que o correto seguir a sua própria cultura. O repúdio e a crítica são os fundamentos da prática da violência, daí a necessidade de entender que “a violência não faz parte da natureza humana, ela não tem raízes biológicas. Trata-se de um ‘fenômeno histórico-social, construído em sociedade’, que pode, portanto, ser desconstruído” (MINAYO e SOUZA, 1999, p. 32).

Assim entende-se que a Cultura da Paz se promove com ações que combatam a violência, mas para tanto é necessário um aprendizado profundo do fenômeno “violência”, em todos os seus ângulos. Na perspectiva que a violência gera conflito, pensa-se então, como elemento pedagógico, aprender a prevenção das violências. Salles Filho e Nascimento (2014, p.185) citam Lozano e Rue (1997) que explicam o conflito como elemento que une as partes, obrigando-as a trabalhar juntas, cooperando na busca das soluções.

É neste ponto que se sobressai a pedagogia da Educação para a Paz, a qual de acordo com Jares (2002) consiste em educar com base em um modelo crítico das violências de forma a humanizar as relações humanas e repensar sob esta ótica a sociedade e os grupos humanos. O entendimento é de que pela educação se promove o desenvolvimento da sociedade. O desenvolvimento, como uma das dimensões fundamentais da Educação para a Paz, segundo Galtung (1985) *apud* Jares, (2002), possui os aspectos de desenvolvimento econômico e de desenvolvimento humano. O desenvolvimento humano é pautado na cooperação, na igualdade e na solidariedade. Observa Jares (2002, p. 54) que “a solidariedade é uma qualidade do ser humano que devemos aprender e desenvolver desde a primeira infância”, considerando que neste desenvolvimento prevalece o senso da solidariedade como aquele sentimento compartilhado que impulsiona a transformar situações injustas.

Jares (2002) afirma que a Educação para a Paz é uma estratégia de aproximação das gerações através da transmissão de valores essenciais à convivência em sociedade, significando que educar com base em um modelo crítico das violências de forma a humanizar as relações humanas e repensar sob esta ótica a sociedade e os grupos humanos. O entendimento é de que a partir da Cultura da Paz e da Educação para a Paz processa-se um sistema de regeneração da vida democrática. Nesta linha de pensamento entende-se que a paz, o acesso à justiça, o desenvolvimento, os direitos humanos e a democracia são os fundamentos do processo de educar para uma Cultura de Paz.

Nesse sentido, Salles Filho (2022) estrutura uma metodologia chamada de as “cinco pedagogias da paz”, quais sejam: Pedagogia dos Valores Humanos; Pedagogia dos Direitos Humanos; Pedagogia da Conflitologia (solucionar os conflitos de forma pacífica e positiva); Pedagogia da Ecoformação (relação entre o ser humano e meio ambiente que vive) e Pedagogia das Vivências/Convivências.

De acordo com Salles Filho (2022) estas pedagogias são consideradas como eixos estruturantes de uma Educação para a Paz, sendo que, a Pedagogia dos Valores Humanos tem como base os valores assimilados pelos indivíduos e disseminados pelos pensamentos e ações em sociedade. Salles Filho (2014, p. 2) afirma que estes valores humanos assimilados “compõem a própria história e o desenvolvimento da humanidade, sempre no fluxo que aponta valores que podem ser próximos, ou contraditórios, ou em construção”. Portanto trabalhando na Pedagogia dos Valores Humanos encontram-se os parâmetros na condução de uma educação baseada na construção de uma história social.

A Pedagogia dos Direitos Humanos, na visão de Salles Filho (2014, p. 22) significa observar no estudo dos indivíduos não só o que está consagrado na “Declaração dos Direitos Humanos Universais”, mas também tudo o que representa direito à paz e à dignidade. Isto significa que, na condução da educação, colocar em prática todas ações de repúdio às injustiças e desigualdades da comunidade global, sabendo estabelecer coerência nas diferenças históricas, culturais, sociais, econômicas, existentes nos diversos contextos. Ainda, na percepção das diferenças existentes entre grupos, indivíduos e em sociedade em geral, insere-se a condução pedagógica da Pedagogia da Conflitologia que tem por fim precípua de encontrar equilíbrio nas inúmeras diferenças humanas. A Educação para a Paz conduzida por esta pedagogia orienta-se para aprender a solucionar conflitos, entender a mediação, estabelecer práticas restaurativas.

Esta pedagogia tem por finalidade orientar os educandos a manter o equilíbrio perante os valores humanos e os direitos humanos em diferentes contextos, socialmente desiguais enfim, que tem diferenças que devem ser trabalhadas, discutidas, compreendidas de forma a encontrar caminhos positivos diante da diversidade e pluralidade que compõe a sociedade. Nesta pedagogia também são relevantes resolução de conflitos, mediação, práticas restaurativas para superar a intolerância, respeitar a diversidade (SALLES FILHO, 2014). De acordo com Salles Filho (2014, p. 2) é pela educação guiada pela Pedagogia da Conflito-

logia que pode acontecer a “sensibilização ao outro ser humano e às outras culturas, abrindo novas formas de relacionamento, humanizando pensamentos, ações e reações”.

A Pedagogia da Ecoformação, segundo Salles Filho (2014, p. 3) citando Navarra (2008, p. 251), promove a educação unindo “educação ambiental junto com uma educação para ao desenvolvimento sustentável, ou a educação para os direitos humanos e a paz”. Isso significa aprender a respeitar o compromisso com toda a terra e com os seus habitantes. Nesta pedagogia entende-se “a relação ser humano/ser planetário, não somente como um conjunto de práticas ecologicamente sustentáveis do meio ambiente, mas como o redimensionamento da ideia de preservar e sustentar a vida da forma mais plena e realizada no sentido da relação com todas as formas de existência no planeta” (SALLES FILHO, 2014, p. 2). Educar por este eixo pedagógico significa que respeitar e preservar o meio ambiente está se propagando a paz, pois intrinsecamente está dando qualidade de vida a outros, está preservando a vida no planeta, “tratar as árvores com humanidade significa prevenir a degradação do meio ambiente, que adiante poderá causar desmoronamentos e morte, além de prejuízo às pessoas em zonas de risco” (SALLES FILHO, 2014, p. 3).

A Pedagogia das Vivências/Convivências é o eixo sintetizador de todas as outras quatro pedagogias, conforme cita Salles Filho (2014, p. 4) pois “explicita recursos educacionais que estarão em estreita sintonia com os pressupostos das demais pedagogias da paz”. Sua orientação educacional se faz por atividades pedagógicas “práticas”, ou seja, busca-se na própria vivência do aprendiz, buscar no seu cotidiano, como se vive para a paz. Salles Filho (2014, p. 3) enfatiza “que a Pedagogia das Vivências/Convivências faz parte da Educação para a Paz, como espaço de aproximação das práticas pedagógicas que mostrem caminho na integração com as outras “pedagogias da paz”. Com efetivo conhecimento adquirido sob a orientação destas cinco pedagogias é possível elementos centrais que fazem parte de uma pedagogia da paz, ou, de um campo denominado Educação para a Paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Cultura da Paz é um tema multidisciplinar cujos preceitos se inserem em várias áreas, com o objetivo de disseminar a pacificação social através de

olhares sobre as relações humanas, a sociedade e o meio ambiente. Sob este enfoque, pode-se entender a pacificação social encontra um destes caminhos através da difusão dos conhecimentos adquiridos na Educação para a Paz, que direciona uma metodologia que permite aplicar meios consensuais de solução de conflitos e de uma efetiva construção da paz em que se enfoque na raiz dos conflitos, transformando a estrutura de violência em estrutura de paz. Além disso, o exercício da escuta, do diálogo e a solidariedade são elementos constitutivos de uma sociedade que tem como objetivo o avanço civilizatório.

A importância da pedagogia da Educação para a Paz reside na capacidade de identificar a estrutura que produz a violência e direcionar para uma estrutura alternativa de paz, mais igualitária, justa e livre de dominação, repressão e exploração. Ainda seguindo as reflexões de Galtung (1985), quando acontece esta identificação nos conflitos percebe-se que as transformações estruturais seguem uma possibilidade de caminhar para a Cultura de Paz.

A Cultura de Paz, a Educação para a Paz e os diálogos restaurativos na verdade, são aspectos inerentes à construção da pacificação social. Segundo declaração de Ury (2000, p. 13) “*o desafio não é eliminar conflitos, mas transformá-los. É mudar o modo como lidamos com nossas diferenças – em vez de conflitos antagônicos e destrutivos, solução de problemas de forma conjunta e pragmática*”. Tal mudança é imprescindível para a pacificação social, pois acalma-se o ódio, a rivalidade, a intenção de maior poder e todos aqueles fatores que não permitem a harmonia entre as pessoas, grupos, sociedades e países.

Mostrando as origens e as motivações dos conflitos gerados pela violência para justificar as discussões sobre Cultura da Paz e Educação para a Paz amplia-se a esperança que os males vivenciados pela humanidade podem ser combatidos desde que se busque meios que tornem possível vencer qualquer obstáculo que possam impedir a pacificação social.

REFERÊNCIAS

- BOBBIO, N. **El Problema de la guerra y las vías de la paz**. Barcelona, Gedisa, 1982.
- CALLADO, Carlos Velásquez. **Educação pra a paz**: promovendo valores humanos na escola através da Educação física e dos jogos cooperativos. Santos-SP: Projeto Cooperação, 2004.
- CHRISPINO, Alvaro. **Políticas educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Birutaq, 2002.

CINTRA, Antônio Carlos de Araújo; DINAMARCO, Cândido Rangel; GRINOVER, Ada Pellegrini. **Teoria geral do processo**. 20. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

CONTI, Thomas, V. **Economia de Guerra**. Tese Doutorado. In World Health Organizatio, v. 7, 2002. Disponível em: <<http://thomasvconti.com.br/2016/os-conceitos-de-violencia-direta-estrutural-e-cultural/>>. Acesso em: jul/2022.

FISHER, Roger; SHAPIRO, Daniel. **Além da razão** - a força da emoção na solução de conflitos – conquiste seus objetivos e consolide seus relacionamentos. Rio de Janeiro: Alta Books, 2019.

GALTUNG, J. (1985): Sobre la paz. Barcelona, Fontamara, 1985. ARAPON, Antoine. **O juiz e a democracia: o guardião das promessas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2001.

GALTUNG, Johan. Contribución específica de la Irenología al estudio de la violencia.

UNESCO: **La violencia y sus causas**. París, Unesco. 1985.

IEP (2021) - Instituto para a Economia e a Paz. Índice Global da paz – 2021. Disponível em: <<https://pt.countryeconomy.com/demografia/indice-global-paz>>. Acesso em: jul. 2022.

JARES, Xesús. **Educação para a paz** – sua teoria e sua prática. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2002.

JARES, Xesús R. Educar para a Paz em tempos difíceis. São Paulo. Palas Athena, 2007.

JARES, R. Xésus. Pedagogia da Convivência. São Paulo. Palas Athena. 2008

MOULY, Cécile. **Estudios de paz y conflictos**. Teoría y práctica. New York: Peter Lang Publishing, Inc, 2022.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; SOUZA, Edinilsa. Ramos de: ‘Violência e saúde como um campo interdisciplinar e de ação coletiva’. **História, Ciências, Saúde**— Manguinhos, v. 3, p. 513-531, fev./1998.

OIT (2021). Organização Internacional do Trabalho. Índice de Escravidão Global. Disponível em: <https://www.ilo.org/brasilia/noticias/WCMS_75482/lang-pt/index.htm>. Acesso em: jul. 2022.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, (2004)**. 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 julho/2022.

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

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Paz positiva, paz negativa e o conflito como elementos centrais na construção da Educação para a Paz**. 2014. Artigo. Disponível em: <repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/49402/1/2014_capliv_nasallesfilho.pdf>. Acesso em: jul./2022.

SALLES FILHO, Nei Alberto; NASCIMENTO, Adriano do. **A construção da Cultura de Paz na escola** - pedagogia da convivência em educação In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE, 2014. Curitiba PR., v.1. (Cadernos PDE). Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uepg_ped_artigo_adriano_do_nascimento.pdf>. Acesso em: julho/2022.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **A pedagogia das vivências / convivências como componente da educação para a paz na perspectiva da complexidade**, 2016. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/55037819-A-pedagogia-das-vivencias-convivencias-como-componente-da-educacao-para-a-paz-na-perspectiva-da-complexidade.html>>. Acesso em jul. 2022.

TAPETY, C. Cultura de Paz: (2021) Textos. Disponível em: <http://culturada paztextos.blogspot.com.br/2013/01/oque-e-cultura-da-paz-anocaodecultura.htm>. Acessado em AGO. 2022.

UNESCO. Cultura de Paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. – Brasília: UNESCO; São Paulo: **Associação Palas Athena**, 2010. Disponível em: https://juridica.mppr.mp.br/arquivos/File/MPRestaurativoEA_CulturadePaz/Material_de_Apoio/Cultura_de_Paz_da_Acao_a_Reflexao.pdf. Acesso em: jun 2022.

URY, William. **Chegando à paz**: resolvendo conflitos em casa, no trabalho e no dia-a-dia. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

VITORELLI, Edilson. **Processo civil estrutural** - teoria e prática. 3. Ed. São Paulo: JusPodivm, 2022.

ZAPAROLLI, Célia Regina. Procurando entender as partes nos meios de resolução pacífica de conflitos, prevenção e gestão de crises. In: SALLES, Carlos Alberto LORENCINI, Marco Antônio Garcia Lopes (coords.). **Negociação, mediação, conciliação e arbitragem**: curso de métodos adequados de solução de controvérsias.

PAZ E VIOLÊNCIA: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS NAS RELAÇÕES HUMANAS E SOCIAIS

<https://doi.org/10.54176/USIF1400>

Virgínia Ostroki Salles (UTFPR)

Nei Alberto Salles Filho (NEP/UEPG)

Antonio Carlos Frasson (UTFPR)

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como objetivo refletir sobre a discussão teórica sobre “Paz e Violência” como dimensões concretas, antagônicas e complementares das relações humanas e sociais. Para tanto, partimos dos estudos da complexidade, dentro do pensamento de Edgar Morin, além de buscar subsídios em estudos específicos relacionados às questões da Paz, especialmente em referência à Educação para a Paz, além de fontes que tratam da violência e suas perspectivas. Considera-se a presente discussão como fundamental para o contexto educacional atual, especialmente no discernimento sobre a necessidade de tratar destes temas com mais entendimento conceitual. Os processos de violências a cada dia permeiam com mais intensidade o ambiente escolar, pensar alternativas que vise objetivar melhores convivências é o que buscaremos com este estudo, pois a Educação para a Paz, busca não o enfrentamento, mas bases para o diálogo e possível entendimento dos conflitos que muitas vezes são geradores de violências. A educação na perspectiva da paz tem um olhar que busca estabelecer mecanismos de resolução não violenta dos conflitos. Desta forma, percebemos que o trabalho viabiliza um ensaio real dos momentos atuais e complexo que vivemos, quando falamos em educação.

Paz e violência estão para as sociedades humanas assim como as noções de vida e morte, saúde e doença, riqueza e pobreza, além do próprio bem ou mal. De maneira geral, tais ideias quase sempre são tratadas de forma antagônica, uma como sendo o contrário da outra, com uma delas sendo

positiva e a outra negativa. Nesse caso, a paz seria o “bem” e a violência o “mal”. Acreditamos que tanto para a sociedade em geral, como para a discussão educacional, esta discussão pode ser ampliada na medida em que haja a busca de novas formas de abordagem, o que poderíamos chamar de Educação para a Paz.

De certa forma, este antagonismo dos termos, limita nossa percepção sobre o quão complexo são tais fenômenos. Vejamos: um adolescente que comete um crime na atual realidade brasileira é muitas vezes tratado como um adulto que merece ser punido. Disso decorrem duas questões: a primeira é, quais as condições, o contexto e a história das violências prévias na vida deste adolescente que o levaram à criminalidade? A segunda questão é: a punição como adulto fará como que ele mude seu comportamento ou, ainda mais formas de violência em prisões, e até a morte. Do outro lado temos a ideia de paz, uma paz que mal conseguimos considerar viável em nossa vida, uma vez que vem presa nas ideias de uma inatingível “harmonia” ou “espiritualidade plena”. A paz é uma noção que todos almejam, mas que não sabemos como viabilizá-la. Cremos que a discussão da complexidade nos aproxima de uma possibilidade nova, a Educação para a Paz.

Considerando tais questões é que encaminhamos tal estudo, fruto de pesquisa bibliográfica. Sendo assim, com o objetivo de aprofundar na discussão, sem perder os aspectos relevantes dos conceitos de Paz e Violência, nos embasamos em leituras sobre o pensamento da complexidade, particularmente em Edgar Morin, além de discutir perspectivas sobre a Paz e a Violência em fontes específicas das respectivas áreas. Deste contexto, emergem reflexões importantes e necessárias para a educação.

Competências Básicas para o Ensino em Valores

A ligação entre a Educação para a Paz e a Educação em Valores é muito próxima. A Paz tem uma dimensão que envolve as violências e o conflito como elementos importantes. Mas reconhecemos que estas questões estão ligadas diretamente aos valores humanos, ou à uma crise destes valores.

De modo geral, podemos dizer que há um esvaziamento de valores nas relações sociais. Os valores humanos podem ser entendidos como os princípios pelos quais escolhemos basear nosso comportamento nas situa-

ções cotidianas. Tais princípios podem gerar situações positivas ou negativas, dependendo dos valores que optamos.

Muitas vezes as pessoas são conscientes de seus valores e podem afirmá-los, discuti-los e relativizá-los, mantendo-os ou recriando-os, buscando ser melhor enquanto ser individual e social. Essas atitudes promovem as aproximações e a construção de bons caminhos. Outras vezes as pessoas nunca pararam para pensar exatamente quais são os valores que as guiam em seu comportamento. Nesse caso, não tem clareza de suas tomadas de decisão, podem ser enganadas mais facilmente e ainda tornar-se violentas por não aceitar os valores dos outros.

Para os educadores Xus Martín García e Josep Maria Puig (2010) podemos ser protagonistas no ensino de valores através de sete competências básicas:

1. Ser você mesmo: quando exercitamos o autoconhecimento e sabemos perceber e diferenciar nossos valores entre positivos e negativos, perante as situações da vida e da sociedade.

Assim, integrar nossas as experiências biográficas na discussão sobre as violências e conflitos podemos contribuir para encontrar caminhos de educar para a paz.

2. Reconhecer o outro: criar vínculos afetivos com os outros, além do acolhimento e aceitação das diferenças. É fundamental perceber a força das relações interpessoais no processo educativo!

Assim, educar para a paz é investir muito nas atividades vivenciais, dinâmicas e no conhecimento de si mesmo e dos outros.

3. Facilitar o diálogo: as convivências humanas são transpassadas pelas palavras, gestos, enfim, pela linguagem. Assim o diálogo é elemento básico no favorecimento das relações.

Assim, educar para a paz é facilitar o diálogo e reconhecer a importância dos grupos, da busca de elementos comuns e positivos para a coletividade.

4. Regular a participação: incentivar a participação ativa das pessoas envolvidas nos processos de construção de vínculos positivos. Participar é valorizar o grupo e comprometer-se com todos.

Assim, educar para a paz é estar comprometido com a paz para todos!

5. Trabalhar em equipe: ter propostas claras para o trabalho em equipes, para incluir pessoas dentro de seus potenciais colaborativos. Ter coerência e respeito às diferenças é o aspecto básico para o trabalho coletivo.

Assim, educar para a paz está no respeito fundamental às diferenças!

6. Fazer escola: fazer uma escola melhor através do desenvolvimento da autonomia, diálogo, cooperação e com o entendimento de COMUNIDADE, inclusive com a participação expressiva das famílias.

Assim, educar para a paz requer o trabalho comunitário, não só do caminho da escola para a comunidade, mas de todas as instituições e grupos comunitários na relação com as escolas.

7. Trabalhar em rede: Uma escola conectada com seu entorno, com a cidade e com o mundo! Aprender o valor das redes, tanto nos relacionamentos presenciais como com a utilização da internet como fonte ilimitada de ações positivas e solidárias.

Assim, educar para a paz é criar redes! Redes são laços, pontes, caminhos comuns que amarram as pessoas umas às outras e em seus grupos!

Os profissionais que atuam nas questões sociais e educacionais estão sendo cada vez mais solicitados a abordar problemas que surgem em suas comunidades. Ao deparar com tantos desafios que o presente e o futuro nos revelam, a humanidade vê a educação como um auxílio indispensável em sua tentativa de atingir os ideais de paz, liberdade e justiça. As ações educacionais e sociais são os principais meios para promover uma forma mais profunda e mais harmoniosa de desenvolvimento humano e assim ajudar na redução da pobreza, discriminação, a ignorância, a opressão entre tantas formas de violência.

Assim, educar para a paz não se faz com frases soltas de harmonia e serenidade, mas sim a caminhada para, apoiado na não-violência, encontrar soluções para toda essa gama de situações violentas não desejadas na vida.

A Educação para a Paz na prática

Ao pensarmos a Educação para a Paz, devemos aprimorar o entendimento desta busca. Estar certo que a definição de paz não é rasa, que está intimamente ligada às melhorias das relações e convivências humanas, que seu papel principal é a resolução pacífica dos conflitos. A Educação para a Paz

tem o sentido de fortalecimento das convivências, com um olhar pedagógico concreto. Educar na perspectiva da paz tem o sentido de dar uma resposta às violências cotidianas, assim como repensar as convivências, principalmente quando falamos do ambiente escolar. Deste modo, percebemos o quanto a palavra paz, necessita ainda ser explicada, para darmos formas a essa dimensão educativa, as quais essas ações chamamos de Educação para a paz.

A paz refere-se a uma estrutura e a relações sociais caracterizados pela ausência de todo tipo de violência e pela presença de justiça, igualdade, respeito e liberdade. Por isso, dizemos que a paz se refere a três conceitos intimamente ligados entre si: o desenvolvimento, os direitos humanos e a democracia (JARES, 2002, p. 131).

Na perspectiva analítica de paz que Jares (2002), nos aponta a complexidade e a amplitude do seu significado. Permitindo entender que a paz, não é meramente ausência de situações das quais não desejamos. Quando vislumbramos este cenário, compreendemos os conceitos interligados, os quais a paz permite: o desenvolvimento, os direitos humanos e a democracia. Desta forma, a paz afeta todas as dimensões da vida humana, pois, é uma ação ativa, onde todos podem ganhar. Ganhar melhores relações, com mais posicionamentos favoráveis, quando exercitamos em nossas relações a tolerância e o respeito, buscamos a justiça e igualdade, a não violência e ação correta em nossas relações.

Assim como ocorre com o conceito de paz, que pode ter múltiplos desdobramentos, quando falamos em Educação para a Paz, devemos deixar claro que estamos focando o olhar pedagógico das relações cotidianas, estruturando e pensando a melhoria das convivências escolares.

A Educação para a Paz apresenta, de início, uma necessidade de olhar complexo sobre o mundo, a vida e sobre ela mesma. Por outro lado, ela se faz no processo dialógico e nas múltiplas perspectivas de conflitos e convivências. Na escola esse processo é fundamentalmente ligado ao docente, na sua relação com valores próprios e institucionais, suas ideias e vivências em relação a violências, paz, conflitos e convivências (SALLES FILHO, 2009, p. 10282).

Neste contexto quem ganha um forte papel é a educação, a educação de toda natureza, formais e não formais, que reconhecem sua função de não

mais reproduzir padrões tradicionalmente falidos, mas o de compreensão antes de tudo, que a educação é um processo complexo e que requer muito mais que socializar conhecimento e preparar para o mercado de trabalho. A educação para a paz vem de forma interdisciplinar, auxiliar nos convívios mais harmoniosos, os quais podem enriquecer o processo de ensinar e aprender. Auxiliando ainda a nos entender, para entender o outro e nosso entorno. Outro apontamento importante está ligado ao avanço no Plano Nacional de Educação (2014-2024) expresso Lei 13.005 de 25/06/14, que em sua Meta 7 (sete), a qual prevê a qualidade da Educação Básica e o fluxo escolar, em seu item 7.23 em seu texto traz as seguintes colocações:

“garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas a capacitação de educadores para a detecção de sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção de providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente adotado de segurança para a comunidade” (20014, p,34).

Ao argumentar sobre o texto do item 7.23, do Plano Nacional de Educação, se faz necessário a abertura para o entendimento da importância das relações humanas saudáveis. Muito mais que garantir bons resultados, temos a necessidade de garantir mecanismos de prevenção às violências escolares. Desta forma, a Educação para a Paz, oferece suporte pedagógico que visam mecanismos e não apenas discurso, mas propostas e ações para ser seguidas. A busca que precisamos ao que se diz respeito a sua possibilidade concreta, pois não pode ficar fadada apenas na teoria, está na viabilidade e visibilidade das práticas de educacionais para a paz no âmbito escolar. Práticas estas que podem estar contidas em rodas de conversas sobre a temática, inserção de diálogos mais sensíveis, assim como o trabalho com valores humanos e em momentos de conflitos, a busca da resolução não violenta. Sua importância está intimamente relacionada ao cotidiano escolar, onde visivelmente conflitos acontecem, conflitos de pensamentos, opiniões, posicionamentos.

A Educação para a Paz é fundamental para resolver conflitos de forma madura e saudável, visto que eles fazem parte do cotidiano de todas as pessoas, em todos os tempos e lugares. É uma oportunidade de desenvolvermos conceitos positivos nas partes envolvidas, através da compreensão do ponto de vista do outro. É também uma oportunidade de darmos suporte

emocional aos envolvidos, demonstrando o valor da confiança nas pessoas e nos processos que levam à paz (DISKIN; ROIZMAN, 2002 p. 13).

A Educação para a Paz tem avançado seus estudos e cada vez mais, mostrando o viés da complexidade. É comum educadores que tem seu primeiro contato com a temática, quando não buscam mais fundamentos para suas práticas, não atingirem a função crítica e assim não melhoram de maneira significativa as convivências. Educação para a Paz é bem mais que “cantar músicas da paz”, fazer projetos isolados de valores humanos, educar na perspectiva da paz, é uma construção diária das relações, buscando o fortalecimento das relações, com diálogo sensível, estar aberto para ouvir e falar com qualidade. Desta forma, notamos que o pensamento de Morin (2012), nos afirma que:

A educação para a paz não indica que a paz é melhor que guerra. Todos sabem disto. Mas, o problema é que a paixão e a histeria política a poluíram. Como humanidade, estamos possuídos pelos nacionalismos e fundamentalismos. A educação para a paz não significa ensinar que a paz é uma coisa muito boa, mas significa ensinar a compreensão humana. Isso é uma coisa fundamental no caminho para a paz (MORIN, 2012, p.38).

A Educação para Paz, neste sentido, quando sugere “ensinar a compreensão humana”, se mostra como um grande desafio, pois relaciona o ensino no aspecto do desenvolvimento humano, buscando a integração das relações integrais. Evidenciando a fragilidade do fundamentalismo e das relações egoístas que vivemos nos últimos tempos, principalmente dentro da educação.

A criação de um clima escolar mais aberto ao diálogo, com mais perspectivas voltadas as ações de uma Educação para a Paz, vislumbra a abertura para o novo e isto exige mecanismos bem mais complexos, que boas pessoas, com boas ideias e dispostas a essa mudança. Faz-se necessário construir um modelo de educação no qual todas as pessoas estejam fortemente preparadas para estas discussões. Bem, sabemos que tal pensamento se torna utópico quando não temos uma massa de profissionais formados para atuar integralmente neste pensamento. Mas, há uma grande necessidade de tornamos as formações de professores, tanto inicial quando em serviço, mais humanas e que enxerguem estes olhares.

Uma Educação para a Paz, através da perspectiva dos conflitos mediados e nas convivências não-violentas é, em si mesmo, a grande mudança que se espera, para que junto dela os conteúdos das diferentes áreas do conhecimento possam ser aprendidos, entendidos e utilizados para a preservação da vida e para o desenvolvimento humano sustentável (SALLES FILHO, 2009, p.10288).

Deste modo, acreditamos que a Educação para a Paz tem a função de aperfeiçoar as ações pedagógicas escolares, por isso, não tem outra forma de acontecer que não seja interligada as propostas habituais da escola. Isso vale dizer que, não existe um conteúdo característico da Educação para a Paz, mas sim um conteúdo a ser dirigido, o qual vise à qualidade das relações humanas.

Apontamentos sobre a Violência

Notamos que a violência está presente em diversos locais e um ambiente onde ocorrem muitas formas de violências é na escola. Percebemos ainda que a escola é um espaço onde conflitos são inevitáveis, porém, necessitamos entender que conflitos não são sinônimos de violência, mas, pode ser um fator que desencadeie comportamentos violentos. A violência é uma manifestação complexa e com inúmeras causas, muitas vezes tornando difícil o relacionamento de famílias, escolas e comunidade.

Não é fácil dominar a própria violência, até porque não é fácil reconhecer que somos potencialmente violentos — seja em pensamentos, gestos ou omissões. Sempre arranjamos boas justificativas para nossas atitudes. “Você foi injusto comigo”, “invadiu meu espaço”, “me traiu”. Essas são queixas que temos dos outros e os outros, de nós. Se compreendermos isso, se aceitarmos que nem sempre estamos com a razão, faremos cobranças (aos outros e a nós mesmos!) mais justas e mais humanas (DISKIN; ROIZMAN, 2002, P. 20).

Desta forma, fica fácil percebermos que sempre temos desculpas para as violências que cometemos e sofremos. Na medida em que problematizarmos as causas e as formas de violências, dialogando e buscando mecanismos de resolução não violenta de conflitos, partiremos para o entendimento das causas das violências e dos comportamentos violentos. Jares (2002, p.131) nos esclarece que “por violência entendemos tudo aquilo que impede as pes-

soas de se autorrealizar como seres humanos, seja por qualquer tipo de violência direta ou pelas chamadas violências estruturais”, ou seja, ao contrário da violência encontramos a paz, mas no sentido de ausência de todo tipo de violência, aquela que promove, que nos deixa melhor, que tem o objetivo de nos ajudar a auto realizar-se. Porém, observamos que as manifestações violentas permeiam o dia a dia das escolas, locais onde muitos conflitos ocorrem e poderiam evoluir para soluções pacíficas, e tender a aprendizados. Mas, por falta de entendimento para tratar questões de violências na escola, acabam se reproduzindo formas agressivas e violentas de tratar os conflitos.

O que se observa, hoje, é uma violência que se apresenta na vida cotidiana, como uma ameaça diária à integridade física, psíquica e da dignidade humana, sendo que as diferentes manifestações das violências no âmbito escolar vêm comprometendo ainda mais a qualidade da educação no contexto da escola pública brasileira (EYNG; GISI; ENS 2009, p. 470).

Como afirmam as autoras, quando percebemos que a qualidade da educação pode ser comprometida pelas manifestações de violências, precisamos procurar mecanismos de defesa. Podemos encontrar aportes na Educação para a Paz, que nos oferece em sua estrutura formas mais humanizadoras de tratar questões de conflitos na escola. Precisamos fortalecer o pensamento da educação como promotora de direitos humanos e que se destina a formar cidadãos conscientes e críticos, pois, como afirma Jares, (2002, p. 150) a “Educação para a Paz é um processo pelo qual um grupo de pessoas se torna consciente de sua capacidade potencial e aprende a identificar os meios mediante os quais se pode chegar à solução desse problema”. A partir de então, ao concordar com Jares, precisamos fortalecer o pensamento sobre de resolução de conflitos, que muitas vezes as violências que acontecem no ambiente escolar, só chegaram ao estado de violência, porque quando eram conflitos não foram geridos de maneira correta.

As diversas manifestações das violências nas escolas não se constituem fato ou fenômeno novo. Na história da educação são relatadas diferentes formas de violências, inclusive as perpetradas pela escola, por intermédio dos castigos e punições (EYNG, 2013, p. 248).

Além disso, precisamos estar cientes que a escola em sua história e construção também tem e teve suas manifestações de violências. A natureza e a causa dos conflitos, é algo da complexidade dos seres humanos. Vivemos dentro de um mesmo mundo, cujo é completamente diverso. “Cabe à educação do futuro cuidar para que a ideia de unidade da espécie humana não apague a ideia de diversidade, e que a da diversidade não apague a da unidade” (MORIN, 2011, p.49-50). A unidade nos ajudar a compreender a importância da diversidade que vivemos; diversidade de pensamentos, de culturas, de vidas.

Aqui, cabe ainda destacar a reflexão feita por Mattos e Gentilini (2011) sobre violências:

Qualquer que seja a referência conceitual, é consensual que a percepção de que ocorrências como guerras, fome, tortura, assassinato, preconceito, vandalismo e outras, são manifestações da violência. Na comunidade internacional de direitos humanos, esse conceito amplia-se ainda mais, sendo a violência compreendida como todas as violações dos direitos tipificados a partir da tríplice concepção de Marshall (1965): direitos civis (vida, propriedade, direito de ir e vir, de consciência e de culto); direitos políticos (votar e ser votado, ter participação política); direitos sociais (habitação, saúde, educação e segurança), acrescidos dos direitos econômicos (emprego e salário) e culturais (manter e manifestar sua própria cultura) (p.20).

Em relação à escola, local de grande diversidade de pensamentos, existe a necessidade de pensar nas manifestações de violências que afetam o processo pedagógico e as convivências. As violências sociais é um fator que torna a escola um ambiente de indisciplina, agressão, abusos verbais, *bullying*, que dificultam muitas vezes o processo pedagógico das diferentes disciplinas escolares. Por isso, dizemos que a definição da violência no ambiente escolar deve considerar a realidade e o contexto da escola e dos alunos, além da relação dos professores, assim como, a construção da relação com a comunidade local. Avaliando estas questões, refletimos a necessidade de construir no interior das escolas um caminho pedagógico da Educação para a Paz, considerando com obviedade esta noção de complexidade existente neste ambiente.

A escola é uma instituição cuja função primeira é socializar os indivíduos através do ensino de conhecimentos publicamente legitimados. Convém, portanto, orientar o repúdio à agressão e à violência em uma perspectiva que inclua tanto o combate

à violência no geral, independente de quem seja a vítima ou o agressor, como um tratamento específico de suas manifestações mais frequentes (TARDELI; LEME, 2011, p. 123).

Por falar em escola como socializadora de indivíduos, convém trabalhar fortemente na orientação dos processos não violentos, pois a prevenção está em criarmos um ambiente saudável para que as convivências sejam minimamente amigáveis. Ao não tratar os processos de violência na escola, acabamos reproduzindo uma educação clássica, a qual acreditava que éramos somente responsáveis por ensinar conteúdos, na forma de “deposito” de conhecimentos pertinentes para um futuro, longe daquele espaço, evitando perceber as manifestações violentas ali presentes. Ensinar boas convivências também faz parte da escola, algumas vezes como currículo oculto, mas outras vezes dentro da grade curricular, quando podemos sugerir propostas e projetos que viabilizem boas práticas para a escola.

Ensinar convivência não é um tema, mas uma prática, uma lição viva e diária; por isso, o único caminho é a cooperação, o diálogo e a confrontação crítica e respeitosa de ideias. Tudo isso se consegue melhor quando se trabalha em grupo e em cooperação. O trabalho em grupo cooperativo supõe partir de que o pensamento é individual, mas se constrói no diálogo; que a responsabilidade é individual, mas só se exercita em cooperação; que o esforço é individual, mas o êxito compartilhado. A cooperação é, por definição, moralmente boa e a competição, ocasionalmente, bem sucedida, mas não necessariamente proveitosa. Não se trata de dissolver o indivíduo num ente desconhecido, chamado grupo, mas de tomar consciência de que a vinculação ao grupo nos aporta à verdadeira dimensão social e ao único referencial real sobre nosso comportamento intelectual, afetivo e moral (ORTEGA; DEL REY, 2002, p.51).

Outra forma igualmente importante para entendermos a prática de boas convivências, está em evidenciar a importância de do respeito mútuo nas relações. O trabalho grupal é um ótimo aliado para focarmos nosso diálogo para a necessidade destes comportamentos cooperativos e respeitosos. Focando em nossos argumentos, o quanto somos diferentes e como podemos aprender com esses novos pensamentos, o quanto a diversidade é importante.

Desta forma, acreditamos que são necessários mecanismos de prevenção das violências escolas, assim como, esclarecer que muitas violências

ocorrem por falta de mediações dos conflitos corriqueiros. Rayo (2004) nos esclarece com suas conclusões sobre educar na perspectiva da paz e da não violência quando conceitua da seguinte maneira:

Se a Educação para a Paz implica conscientizar os estudantes sobre como produzir transformações nas estruturas injustas, no interior do grupo e em nossas relações pessoais para torná-las mais humanas, um passo prévio é, sem dúvida, o esclarecimento de valores. Colocar em prática o enfoque de esclarecimento de valores é utilizar certas estratégias para ajudar os estudantes a: escolher livremente seus valores entre distintas alternativas, avaliar as consequências de cada escolha, apreciar, compartilhar e afirmar publicamente os valores (TUVILA RAYO, 2004, p.183).

Portanto, tais argumentos nos mostram que a complexidade de educar, visando uma Educação para a Paz, está em estarmos abertos aos pensamentos e entendimentos do que é complexo e ao mesmo tempo claro em nós o quanto isso é rico para nos formamos e reformamos a cada momento de nossas vidas.

Considerações

Pensar mecanismos de resolução de conflitos, práticas que busquem boas convivências, são alguns dos alicerces que podemos ofertar aos educandos do hoje. É uma forma de ensinar a conviver com a diversidade do mundo, “ensinar a conviver com a incerteza também é algo fundamental” (MORAN, 2012, p.38).

Somente a teoria sobre estas questões da paz e da violência não são satisfatórias, para que educares precisem ter claro a finalidade das práticas educativas para a paz, levando em conta a complexidade envolvida, precisando ainda, refletir as nossas práticas e a forma com que conduzimos com as pequenas e grandes violências na nossa vida. Desta forma, cada uma das questões que permeiam nosso cotidiano pode ser respondida e com respaldo que possam trazer melhores resultados quando falamos em convivências.

Portanto, nosso estudo, que objetivou aproximar as perspectivas de paz e violência, pautadas no pensamento complexo de Edgar Morin, lança outros olhares para conceitos tratados separados e antagônicos, buscando entender

suas especificidades, mas, além disso, buscar sua complementaridade. Assim, entendendo-os como dimensões cotidianas concretas, inclusive na educação, para a mudança ou superação de questões tão necessárias na escola atual.

REFERÊNCIAS

- DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. **Paz, como se faz?: semeando cultura de paz nas escolas**. Brasília: Governo do Estado de Sergipe, UNESCO, Associação Palas Athena, 2002.
- EYNG, Ana Maria; **Direitos humanos e violência nas escolas: desafios do trabalho em rede**. In: Revista Portuguesa de Educação, v. 26, n.2 , p. 245-266, 2013.
- EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; ENS, Romilda Teodora. **VIOLÊNCIAS NAS ESCOLAS E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: um diálogo necessário no cotidiano escolar**. In: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 9, n. 28, p. 467-480, set./dez. 2009.
- JARES, Xesús R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MATTOS, Maria José Viana; GENTILINI, João Augusto. **Violência: dos sentidos da violência no campo teórico às ações de violência na escola**. In: VALLE, Luiza Elena L. Ribeiro; MATTOS, Maria José Viana. *Violência e Escola: A sociedade criando alternativas*. Rio de Janeiro: WAK, 2011.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do presente**. In: ALMEIDA, Os sete saberes necessários a educação do Presente. Rio de Janeiro: WAK, 2012.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- ORTEGA, Rosario; DEL REY, Rosario. **Estratégias Educativas para a Prevenção da Violência**. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.
- SALLES FILHO, Nei Alberto. **PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO PARA A PAZ: O MESMO SENTIDO**. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCE-RE e III Encontro Sul Brasileiro De Psicopedagogia. Curitiba: Champagnat, p. 10279-10292, 2009.
- TARDELI, Denise D’Aurea; LEME, Maria Isabel da Silva. **O Bullying e outras formas de violência na escola**. In: TARDELI, Denise D’Aurea; PAULA, Fraulein Vidigal. *O Cotidiano da escola: As novas demandas educacionais*. São Paulo: Cengage Learning, 2011.
- TUVILA RAYO, José. **Educação em Direitos Humanos: rumo a uma perspectiva global**. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2004.

O PROFESSOR COMO INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DA CULTURA DE PAZ: DESAFIOS E PERCURSOS

<https://doi.org/10.54176/LHOY9328>

Carolina Cristine de Goss (UEPG)
Patrícia Machado Giardini (UEPG/UNISECAL)

INTRODUÇÃO

Devido a atual conjuntura do país é notório o desmanche da educação brasileira. Sendo a educação um dos principais pilares da sociedade, a mesma se mostra enfraquecida devido a tantos ataques políticos e sociais.

Visto isto, este estudo tem por objetivo apresentar o professor como instrumento na construção de uma cultura de paz no ambiente escolar, de forma a esperar que todos que acreditam na importância de uma educação digna para todas as pessoas.

Estão elencados como objetivos específicos: justificar a importância do professor no processo da busca pela educação para a paz, salientando a necessidade de uma formação continuada e especializada. Compreender conceitos fundamentais que permitam ao professor refletir e problematizar suas práticas pedagógicas. Identificar os desafios encontrados no ambiente escolar para superação de conflitos e construção da cultura de paz.

Um dos autores base para esta pesquisa será o educador Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, de 1996, na qual defende uma educação crítica e indagadora dos fenômenos sociais.

Compreendendo o diálogo e o respeito como eixos importantes na caminhada educacional, o autor reconhece as grandes barreiras que existem em ensinar, tais como as condições materiais, sociais, econômicas, culturais, políticas e ideológicas, no entanto ressalta que estas barreiras não são eternas (FREIRE, 2021), sendo que sua superação vem do processo da cultura de paz.

Outro importante autor que será utilizado neste artigo é Edgar Morin, que através da Teoria da Complexidade trouxe um novo e esperançoso olhar para a compreensão do ser humano e da sociedade em suas várias dimensões.

Esta pesquisa também se preocupa em permitir ao leitor docente ou não, uma reflexão sobre conceitos fundamentais como a paz, violência e conflito, podendo assim, expandir olhares epistemológicos frente à problemas mundiais, como também problemas enfrentados no ambiente escolar.

Dentro do objetivo de compreender a importância do professor para a construção da cultura de paz, será abordada a teoria piramidal de *Lederach*. Esta pirâmide retrata a hierarquia do poder e de influência social, através de três níveis. No topo da pirâmide encontramos o nível 1 representado pelos altos dirigentes. Ao meio da pirâmide temos o nível 2 com os líderes intermediários. Por fim, na base da pirâmide temos o nível 3 composta pelos líderes de base. Segundo *Lederach*, a forma mais rápida e frutífera de construir paz é através dos líderes intermediários como catalizadores de todo o processo, Mouly (2022), sendo o professor considerado como líder intermediário.

Esta pesquisa está organizada em: Introdução; 1. Professor como construtor de paz; 2. Conceitos fundamentais: paz, violência e conflito; 3. Desafios educacionais na construção de uma cultura de paz; Considerações finais; Referências.

Professor como construtor de paz

Sabe-se que é na escola que, tanto a criança quanto o adolescente passam boa parte de sua formação intelectual, obtendo nesse ambiente, os conhecimentos que lhes deverão servir por toda a vida. Portanto, ao final do Ensino Médio, por volta dos 16 anos, estiveram no ambiente escolar a maior parte de seu tempo como estudantes.

Assim, é possível verificar que a escola pode ser, ao lado do ambiente familiar, o grande palco de vivências e aprendizado devido à convivência com os demais atores daquele local, como diretores, pedagogos, funcionários e os professores, em especial os últimos, porque participam mais intensamente do dia a dia de seus alunos.

A profissão de professor, também conhecida como educador ou formador é milenar e historicamente reconhecida em importância e *status*, embora desvalorizada em **vários aspectos** na sociedade. Portanto, pode-se dizer

que professor é a peça central para a construção de uma cultura de paz, seu poder de intervenção nas ações humanas inicia desde sua formação acadêmica, percorrendo posteriormente o cotidiano e formação educacional dos seus alunos. Sobre construção de cultura de paz Mouly (2022) compreende o processo através das raízes dos conflitos, tendo o poder de transformar estruturas de paz e violência.

Acredita-se que um dos autores que mais tem contribuído e influenciado os estudos sobre a construção de paz seja *John Paul Lederach*, que baseia o seu modelo de construção de paz em quatro **âmbitos**. O primeiro é o âmbito pessoal da paz, agindo através das transformações pessoais e individuais, o segundo é o âmbito relacional, correspondente às relações sociais atingidas pelos conflitos, por terceiro é o âmbito estrutural, voltado a eliminar qualquer forma de violência estrutural e no quarto e último, tem-se o âmbito social, transformador do padrão cultural de forma a conduzi-lo a ações não violentas. Assim *Lederach* determinou alguns atores para a construção da cultura de paz. (MOULY, 2022), já o seu modelo piramidal divide a sociedade em três níveis distintos de liderança, conforme segue:

FIGURA 1: Modelo Piramidal de John Paul Lederach (1997)



FONTE: MOULY Cécile. Estudos de paz y conflictos: teoría y práctica. ResearchGate, may 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360426931_Estudios_de_paz_y_conflictos_Teoria_y_practica Acesso em: 22 jun. 2022.

A figura anterior representa a pirâmide e os níveis que dividem os atores da sociedade. No nível 1 temos os altos dirigentes com maior poder político e militar, “tem maior poder de decisão e influência, e sua presença é indispensável em negociações de temas chaves de conflitos [...]” (MOULY, 2022, p. 168, tradução nossa). Neste nível é incontestável a influência que possuem quando adotam posições na política, construindo uma postura e carregando seguidores de suas práticas.

No nível 2, temos os líderes intermediários que possuem também grande influência e visibilidade, conquistam o respeito da população e com isso muitos seguidores em sua localidade, no entanto, estes líderes não possuem poder de decisão como os altos dirigentes, exemplos de figuras deste nível são os líderes religiosos. A posição que ocupam sendo o meio da pirâmide, tende a ser vantajosa devido ao contato que possuem tanto com os altos dirigentes do nível acima, como com os líderes de base no nível abaixo. (MOULY, 2022).

No nível 3, estão os líderes comunitários, representados pelo povo, pela grande maioria da população, são as pessoas que mais sofrem e são afetadas pelos conflitos e pelas guerras. Estes líderes não possuem a influência que os líderes acima possuem, no entanto, são eles que vivenciam e compreendem a realidade que os cerca, através deste conhecimento possuem grande força em reparar o tecido social em que vivem, a partir da construção de uma cultura de paz. (MOULY, 2022)

A compreensão do modelo piramidal de *Lederach* (1997) permite refletir sobre o papel do professor no processo da construção de paz. Podemos compreender o professor como pertencente ao nível 2, dos líderes intermediários.

Pensando nisto, o professor como líder intermediário possui volatilidade entre os dois níveis, acima e abaixo do seu, essa ponte entre os níveis é de fundamental importância para que as transformações sociais aconteçam.

Segundo *Lederach* (1997) estes atores têm papel central na comunicação e diálogo entre os dois extremos da sociedade, perante um conflito, “Seu papel é assegurar que, por uma parte, o conteúdo das negociações de paz seja entendido e aceitado pelos cidadãos, e que, por outra parte, as vozes dos cidadãos sejam ouvidas nos níveis mais altos.” (MOULY, 2022, p. 170, tradução nossa).

Compreendendo esta distinta colocação de classes e níveis, não devemos perder as esperanças em mudar e transformar conflitos em ações voltadas a paz e ao desenvolvimento humano.

Como nas palavras de Paulo Freire, seguimos com entusiasmo e incansável sede de mudança:

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2021, p. 53).

O docente preocupado com a transformação social, para uma sociedade mais digna, justa e democrática, corre contra o tempo, contra o armamentismo, contra a discriminação, contra a exclusão, contra a miséria, contra a fome e contra a alienação cultural, social e educacional. Buscando este caminho, torna-se de suma importância o respeito ao saber do aluno, sua bagagem cultural, suas experiências e sua realidade.

Se o educador não der atenção às condições em que os educandos vêm existindo, os conhecimentos em que chegam na escola e deixarmos tudo isso para fora dos muros das instituições, estaremos sucumbindo nas piores das violências. O respeito, **o diálogo e a solidariedade devem ser fontes inesgotáveis na convivência de paz em qualquer ambiente.** (FREIRE, 2021)

Aproveitando então a posição concedida ao professor, que façamos escutar nossas vozes, anseios, medos e propostas, que possamos exercer o dom de ensinar, pois ensinando somos ensinados. Que a neutralidade não se faça presente quando o que precisamos é nos posicionar e lutar pela equidade.

Que é mesmo a minha neutralidade se não a maneira cômoda, talvez, mas hipócrita, de esconder minha opção ou meu medo de acusar a injustiça? “Lavar as mãos” em fase 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? (FREIRE, 2021, p 109).

Visto isto, como formar docentes capazes de defender um posicionamento justo e democrático a favor da dignidade do educando e da construção de uma cultura de paz?

Como resposta, entendemos que a melhor ferramenta para combater as injustiças e os massacres a classes inferiorizadas é o conhecimento.

Por este motivo, este artigo se preocupa em proporcionar o entendimento de conceitos bases, que precisam ser aprendidos primeiramente pelos docentes para que estes possam mediar as convivências dentro do cenário escolar, daí a importância em se analisar conceitos chave como paz, violência e conflito.

Conceitos fundamentais: paz, violência e conflito

Discutir sobre paz parece tarefa fácil em um primeiro momento, pois para muitas pessoas a paz está associada à tranquilidade, calma, harmonia e isso se dá pela construção histórica em que fomos concebidos.

Johan Galtung é um sociólogo norueguês pioneiro nos estudos sobre a conceituação da paz. Por muito tempo, o conceito de paz careceu de conceituação em sua terminologia, isso de fato, repercutiu na dificuldade em conceituar cientificamente a paz na atual conjuntura, onde o senso comum a associa como tranquilidade ou ausência de conflito. Assim, *Galtung* conceituou paz como ausência de qualquer tipo de violência. (CIIP, 2002).

Desse modo, a violência se tornou um fenômeno importante para compreensão da paz, visto que, uma é antítese da outra. Segundo *Galtung* “a violência está presente quando os seres humanos são persuadidos de tal modo que suas realizações efetivas, somáticas e mentais, ficam abaixo de suas realizações potenciais.” (*apud* CIIP, 2002, p. 24). Podemos dizer então, que a violência se configura à medida em que o ser humano se vê impedido de realizar algo de seu interesse, sendo privado de seus direitos e bens materiais e imateriais.

Livrar-se de uma visão linear e limitada requer o entendimento de que o fenômeno da violência se comporta de diversas maneiras, com objetivo de intervir nas realizações e potencialidades dos indivíduos. Cabe, portanto, compreendermos que não basta estudarmos paz como um ideal pronto e acabado ou como uma utopia. Precisamos entender de que forma a sociedade busca pela solução das ações violentas que as afetam.

Galtung define paz como a “identificação e a resolução favorável de fenômenos caracterizados por algum tipo de violência.” (CIIP, 2002, p. 25). Como já mencionado, a paz e a violência estão interligadas, assim como o bem e o mau, a doença e a saúde, o certo e errado, não podendo refletir uma sem considerar a outra. (SALLES FILHO, 2019).

Galtung, criou duas terminologias de paz para entendermos a violência: paz negativa e paz positiva. A primeira está relacionada a conceituação de paz como ausência de guerra, ou seja, violência direta. Já a segunda seria a ausência de violência indireta ou estrutural (*bullying*, violência de gênero, violência psicológica e tantas outras) violências silenciosas, que se encontram em diversos seguimentos. (CIIP, 2002).

As violências podem ser visíveis e invisíveis de acordo com a sua interferência ao meio e ao indivíduo. Segundo o Centro Internacional de Investigação e Informação para Paz – CIIP (2002), as violências visíveis **são conhecidas como violências diretas** e pessoais, são as mais fáceis de serem identificadas por ferir a pessoa fisicamente, exemplos destas violências são as guerras, assassinatos, torturas e agressões físicas. A violência invisível é aquela que podemos chamar de violência estrutural, de forma silenciosa ela ocorre por todos os cantos.

“O objeto da violência pessoal com frequência sente a violência e pode se queixar, enquanto o objeto de violência estrutural pode ser persuadido a não vê-la de nenhum modo.” (CIIP, 2002, p. 28). Um exemplo é a violência ambiental, dentre outros como violência de gênero, violências étnicas, xenofobias, ações armamentistas etc.

Os Direitos Humanos se esforçam para deixar cada vez mais visíveis essas violências, seus discursos estão envoltos a resolução de problemas que estavam escondidos pelas amarras sociais e políticas.

Jares (2002) nos diz que “Em primeiro lugar, a paz já não é o contrário de guerra, mas sim de sua antítese, que é a violência, dado que a guerra é apenas um tipo de violência, mas não o único.”

Através das pesquisas do CIIP (2002), foi possível identificar cinco tipos de violência, **são elas: 1. Violência coletiva, caracterizada por produzir violência direta através da sociedade ou grupos de poder, um exemplo seria as guerras, esse fenômeno acomete a muitos países em sua história.** Enganamo-nos em pensar que este fenômeno está condicionado ao passado, em 2022 ano em que este artigo foi escrito ocorreu e ainda ocorre guerra declarada entre Rússia e Ucrânia com muita violência e conflitos; 2. Violência Institucional ou Estatal, são exercidas por instituições legitimadas para aplicar força quando necessário, ao defender seus interesses, um exemplo seria os processos armamentistas. 3. Violência estrutural, caracterizada pelo poder extremamente distinto, onde os bens são distribuídos de

forma desigual entre as partes, exemplo, a fome a miséria e o desemprego. 4. Violência cultural, quando praticada por um sujeito ou um grupo, salientando a diferença seja ela social, econômica, física, de gênero e outras, inferiorizando e desconhecendo a identidade do indivíduo, exemplo preconceito e a discriminação. 5. Violência individual, pode ser identificada pelas violências contra crianças e mulheres de forma direta, apesar de ser uma violência visível, faz pouco tempo que a mesma foi considerada nos estudos sobre a paz. Nesta violência temos o narcotráfico, violência contra mulheres (feminicídio) e violência doméstica. (CIHP, 2002).

Cabe ressaltar que, neste estudo o objetivo é abordar de forma clara e concisa conceitos fundamentais, sendo eles paz, violência e conflitos. Estes três fenômenos estão interligados formando um tripé do qual o conflito está ao meio, entre a paz e a violência. O conflito pode ser entendido como uma situação em que um ator se apresenta de forma contrária as ideias e opiniões de outro ator, havendo um entrave no seguimento para uma solução. (RAYO, 2004).

Contudo, ao revermos o assalto da história brasileira assim como demais países, as culturas e sociedades foram construídas através de muitos conflitos de interesses.

Sendo assim, Rayo (2004) afirma que os conflitos são inerentes ao ser humano, portanto, naturais a sua essência, sendo um fenômeno de fundamental importância para o desenvolvimento da nação, esse processo dependerá da forma em que será mediado e regulado. Aprender a resolvê-los de forma não violenta é a grande chave propulsora de transformação social.

Por muito tempo a concepção de conflito assim como o conceito de paz se mostrou fraco e inconsistente, uma vez que, conflito seria sinônimo de violência, associado a algo negativo, não desejável portanto deveríamos evitá-lo. Esta associação também se corroborou pela construção histórica do nosso país.

Assim, Jares (2002, p. 133) coloca que “muitas vezes apresenta-se certas pessoas ou entidades como “conflituosas” em sentido negativo, quando manifestam condutas diferentes e/ou críticas em relação a determinados valores ou comportamentos estabelecidos.”

Por meio deste entendimento na relação entre paz, conflitos e violência, podemos dizer que a mediação dos conflitos é um importante fator de solução não violenta. (SALLES FILHO, 2019).

Para os conflitos independentes de sua natureza sejam sociais, políticos ou econômicos, haverá dois caminhos possíveis, **ações voltadas a paz com resolução pacífica, crítica e criativa, ou resolução violenta através dos vários fenômenos que já vimos anteriormente.** (SALLES FILHO, 2019).

Portanto, compreender que os conflitos são inerentes e fundamentais para a convivência entre os seres humanos, é o primeiro passo para a construção de uma cultura de paz.

Entretanto, além dos conflitos já mencionados, por óbvio que o segmento educacional passa por desafios constantes que serão a seguir analisados.

Desafios educacionais na construção de uma cultura de paz

Educar para a paz se tornou mais viável depois de 2018, quando a Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018, introduziu o dever de as escolas estabelecerem ações em prol da cultura de paz para seus alunos e ambientes escolares.

Mesmo sem dizer quais deveriam ser as ações, o *status* de lei trouxe maior visibilidade e interesse para o tema que agora é mais procurado pelos pesquisadores, docentes e diretores.

Mas afinal, o que é a cultura de paz?

(...) um conjunto de práticas humanas e sociais, composta pelas questões relacionadas às vivências e convivências, pautada na construção conjunta de valores humanos positivos, que alimentam constantemente os direitos humanos e que tenham como prática de vida os processos de mediação e restauração dos conflitos e o princípio da sustentabilidade do meio ambiente e da cidadania planetária. Isso significa que uma 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)

Evidente que existem muitos desafios enquanto se pretende construir uma cultura de paz para um mundo de tantos conflitos, sejam eles positivos ou negativos e em todos os campos da sociedade.

Em nosso país não é diferente eis que, de acordo com o IBGE,¹ em 2021 a área territorial do Brasil era de 8.510.345,540 km² e a população es-

1. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>, acessado em 12.09.2022

timada em 213.317.639 pessoas, com a existência de 5.570 municípios até 2016. Já a escolarização em 2019 era na taxa de 99,3% das população entre 6 e 14 anos.

Portanto, dentro desse panorama se torna inevitável lembrar das potenciais dificuldades associadas à dimensão geográfica, densidade demográfica, diversidade cultural e desigualdade social aqui existentes.

Cabe assim, observar o caráter complexo da inter-relação educacional passando-se a salientar o seu caráter multidimensional como um dos principais desafios a ser considerado nesta pesquisa.

Todos esses fatores ficam mais evidenciados e desafiadores na medida em que são observado à luz da Teoria da Complexidade, na qual é possível identificar de modo concomitante quanto ao ser humano, os aspectos “biológico, psíquico, social, afetivo e racional” e na sociedade “as dimensões histórica, econômica, sociológica, religiosa...”. (MORIN, 2011, p. 35).

Observa-se que os aspectos ora mencionados, tanto em nível humano, quanto social, não se dão de forma isolada eis que um interfere no outro e devem ser considerados em cada espaço escolar de forma particularizada, levando-se em conta a comunidade onde se localiza a escola.

Por isso, a fim de se confirmar essa complexidade afirma-se que em cada escola há realidades diferentes, com conflitos diferentes, trazendo a necessidade de se buscar soluções diferentes e adequadas às vivências de cada local destinado à educação formal.

Entende-se que, no campo educacional os desafios já se iniciam quanto ao conceito, onde o professor deve se ver “como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 2021, p.13)

Desse modo, “Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”, podendo-se considerar esse processo como uma via de duas mãos, não existindo uma sem a outra. (FREIRE, 2021, p.13)

Nesse contexto, segundo um “desenvolvimento proximal”, caberia ao aluno dirigir o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento educacio-

nal, mediante à conexão do professor aos pensamentos dos seus discentes. (TUNES; TACC e BARTHOLO JÚNIOR, 2006, *apud* Vygotsky, 1987, 1991)

Sobre o assunto, a seguinte comparação metafórica traz duas interessantes visões:

Há muito tempo e para muitos, ao professor caberia o papel de jardineiro. Fertiliza-se o solo, semeia-se, mantém-se o solo úmido, protege-se o broto de pragas e ervas daninhas para que possa crescer saudável e mostrar seus frutos. Não se interfere na planta. É necessário apenas protegê-la das adversidades para que possa desenvolver em plenitude suas potencialidades naturais. Nada há o que deva limitar a semente. Essa é a metáfora que se pode fazer da educação permissiva, com excesso de relaxamento e indulgência. Uma outra visão, também compartilhada por muitos, admite o professor como uma espécie de escultor. A partir da pedra bruta, delinear e moldar formas reconhecíveis, estritamente conforme o plano gestado na imaginação do escultor. É claro que o material de que é feita a pedra bruta impõe algumas condições de limites para a ação do escultor. Limites estes, contudo, muito mais circunscritos aos instrumentos a utilizar do que propriamente ao que se pretende esculpir. O que importa, pois, é o que foi planejado; o projeto que dirige e justifica todas as ações e os meios a serem empregados. Nada mais há que deva impor restrições ao plano do escultor. Essa é a metáfora que se pode fazer da educação autoritária que desliza nos eixos da restrição e da compulsão. “[...] Sobre cada uma das visões, podemos dizer que “o educador jardineiro não tem confiança suficiente; o escultor tem-na em excesso”. (TUNES; TACC e BARTHOLO JÚNIOR, 2006, *apud* Buber, *apud* Murphy, 1988, p. 90)

Tal contraposição torna-se ainda mais interessante na medida em que se reflete que ambas são exclusivistas, a primeira porque atribui ao discente o papel principal na relação, ficando o professor apenas como um mero coadjuvante a fim de obedecer às vontades do aluno.

E a segunda porque confere ao professor um protagonismo autoritário ao lhe incumbir de modo individual, o papel de moldar seus conhecimentos sem considerar os interesses do aluno.

Destaca-se assim a seguinte lição, “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” é de grande importância para o que se pretende tratar adiante. (FREIRE, 2021, p.13).

Fato que, professor e aluno são aprendizes entre si, o primeiro porque tem a experiência própria no processo de aprendizagem, ou seja, foi ensinado por seus professores no seu ambiente escolar originário, o que sem dúvidas influencia o aprendizado do segundo.

Desse modo, caberá ao professor adequar-se às necessidades do seu tutelado dentro de seu ambiente, a fim de que se produzam os efeitos esperados no processo de aprendizagem, o que por si só já abarca uma imensidade de desafios.

A este propósito, conforme o pensamento freiriano que consta da mencionada obra “Pedagogia da Autonomia”, 1996, é possível verificar a preocupação do autor em apontar um roteiro com exigências para o ensino em três aspectos: 1) o de que não há docência sem a discência (primeiro capítulo); 2) o de que ensinar não é transferir conhecimento (segundo capítulo) e 3) o de que ensinar é uma especificidade humana (terceiro capítulo), o que se demonstrará sinteticamente através dos seguintes quadros:

QUADRO 1 Exigências para Ensinar: Cap. 1- “Não há docência sem discência”

Rigorosidade metódica	“neste sentido que ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível” (FREIRE, 2021, p. 15)
Pesquisa	“Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador.” (FREIRE, 2021, p. 16)
Respeito aos saberes dos educandos	“Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes.” (FREIRE, 2021, p. 17)
Criticidade	“A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.” (FREIRE, 2021, p. 17)

Estética e ética	“A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência boniteza de mãos dadas. Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza.” (FREIRE, 2021, p. 18)
Corporeificação das palavras pelo exemplo	“Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.” (FREIRE, 2021, p. 19)
Risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação	“É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo.” (FREIRE, 2021, p. 20)
Reflexão crítica sobre a prática	“O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.” [...] Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. (FREIRE, 2021, p. 21)
Reconhecimento e a assunção da identidade cultural.	“A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado.” (FREIRE, 2021, p. 22)

Através do quadro anterior é possível denotar que, no processo educacional o educador deve buscar constantemente o preparo para ensinar, visando o melhor interesse do educando.

Ensinar com interesse nas várias realidades dos educandos de forma crítica e ética, preocupando-se com uma prática realista é um enorme desafio que se reflete nos itens acima e corroboram as reflexões do caráter multidimensional da educação, mencionado anteriormente.

QUADRO 2 Exigências para Ensinar: Cap. 2- “Ensinar não é transferir conhecimento”

Consciência do Inacabamento	“Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” (FREIRE, 2021, p. 26)
-----------------------------	---

Reconhecimento de ser condicionado	“Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.” (FREIRE, 2021, p. 28)
Respeito à autonomia do ser do educando	“O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão” (FREIRE, 2021, p. 31)
Bom senso	“Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, Palavreado vazio e inoperante.” (FREIRE, 2021, p. 32)
Humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores	“O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento?” (FREIRE, 2021, p. 34)
Apreensão da realidade	“A nossa capacidade de aprender, de que decorre a de ensinar, sugere ou, mais do que isso, implica a nossa habilidade de apreender a substantividade do objeto aprendido.” (FREIRE, 2021, p. 35)
Alegria e esperança	“Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.” (FREIRE, 2021, p. 37)
Convicção de que a mudança é possível	“É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica.” (FREIRE, 2021, p. 41)
Curiosidade	“Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade.” (FREIRE, 2021, p. 44)

Neste segundo quadro, o autor faz questão de humanizar a relação dos educadores com os educandos de modo a reconhecer seu tutelado como um ser humano em construção, assim como ele mesmo na qualidade de educador.

Expõe a importância de expressar de forma verdadeira valores como humildade, tolerância, alegria e esperança no processo educacional, sem se esquecer do palco de luta que significa ser docente nos tempos atuais, onde os direitos são mitigados a todo momento com baixos salários e a precarização do trabalho do professor.

Assim, ensinar não seria uma transferência de conhecimentos pura e simples e sim, um processo constante de aprimoramento com vistas ao respeito, autonomia, dignidade e cultura de cada discente.

QUADRO 3 Exigências para Ensinar: Cap. 3- “Ensinar é uma especificidade humana”

Segurança, competência profissional e generosidade	“O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico.” (FREIRE, 2021, p. 47-48)
Comprometimento	“Saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho.” (FREIRE, 2021, p. 50)
Compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo	“Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante.” (FREIRE, 2021, p. 51)
Liberdade e autoridade	“O grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade. Quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade tem ela, eticamente falando, para continuar lutando em seu nome.” (FREIRE, 2021, p. 54)
Tomada consciente de decisões	“O educador e a educadora críticos não podem pensar que, a partir do curso que coordenam ou do seminário que lideram, podem transformar o país. Mas podem demonstrar que é possível mudar. E isto reforça nele ou nela a importância de sua tarefa político-pedagógica.” (FREIRE, 2021, p. 57)

Saber escutar	“Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente.“ [...] “Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto-anulação.” (FREIRE, 2021, p. 58)
Reconhecer que a educação é ideológica	“O discurso da globalização que fala da ética esconde, porém, que a sua é a ética do mercado e não a ética universal do ser humano, pela qual devemos lutar bravamente se optamos, na verdade, por um mundo de gente.“ (FREIRE, 2021, p. 65)
Disponibilidade para o diálogo	“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História“ (FREIRE, 2021, p. 70)
Bem querer aos educandos	“A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. E falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigidez. Pelo contrário, quanto mais metodicamente rigoroso me torno na minha busca e na minha docência, tanto mais alegre me sinto e esperançoso também.“ [...] “O desrespeito à educação, aos educandos, aos educadores e às educadoras corrói ou deteriora em nós, de um lado, a sensibilidade ou a abertura ao bem querer da própria prática educativa de outro, a alegria necessária ao que-fazer docente.“ (FREIRE, 2021, p. 72-73)

No último quadro, observa-se que o educador deve se preocupar muito mais do que obter conhecimento científico para ensinar, é preciso exercer sua função com a preocupação em aprimorar saberes essenciais como segurança, generosidade, liberdade e bem querer aos educandos.

Acredita-se que ensinar de acordo com as exigências (de Freire) ora citadas e explicitadas mesmo que rapidamente nos quadros anteriores, estão de acordo com os parâmetros mencionados para uma educação para paz, através da cultura de paz, onde se deve procurar levar para o ambiente escolar parâmetros de boa convivência através da construção de valores, de apoio aos direitos humanos, de tratamento da resolução e restauração de conflitos de forma mediada, bem como olhar e tratar o meio ambiente de forma sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o que foi exposto durante esta pesquisa é possível considerar que seus principais objetivos foram cumpridos, inicialmente ao procurar justificar a importância do professor no processo da busca pela educação para paz através dos três níveis da pirâmide de *Lederach*, citada por Mouly (2022), pela qual se denota o papel de intermediador do educador, segundo nível, com acesso aos demais segmentos da sociedade, desde os altos dirigentes, primeiro nível, até o terceiro nível, onde estão os líderes de base.

Também procurou-se atingir o objetivo de compreender os conceitos de Paz, Violência e Conflito, fundamentais para a reflexão do professor com vistas a problematizar em suas práticas pedagógicas através da utilização dos ensinamentos de autores como *Galtung*, obras de Jares, 2002, Salles Filho, 2019 e do Centro Internacional de Investigação e Informação para Paz – CIIP, 2002.

Por fim, foram identificados vários desafios a serem enfrentados pelos docentes no ambiente escolar, ao se buscar uma educação para paz. Sob o olhar do educador Paulo Freire, com as exigências ao ato de ensinar, contidos em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, de 1996, bem como da Teoria da Complexidade, erigida por Edgar Morin, que configura o caráter multidimensional existente no ambiente escolar, advindos tanto dos atores escolares, quanto da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- CIIP- Centro Internacional de Investigação e Informação para Paz. **O estado da Paz e a evolução da violência**: a situação da América Latina. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. 230 p.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários a prática educativa. 69ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- GALTUNG, Johan. 1971. “The Middle East and the Theory of Conflict.” **Journal of Peace Research** 8 (3– 4): 173– 206. doi: 10.1177/ 002234337100800301.
- IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados>, acessado em 12 de set de 2022.
- JARES, Xesús R. **Educação para paz**: sua teoria e sua prática. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica Edgard de Assis Carvalho. 2. Ed.rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MOULY Cécile. **Estudos de paz y conflictos:** teoría y práctica. ResearchGate, may 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360426931_Estudios_de_paz_y_conflictos_Teoria_y_practica Acesso em: 22 jun. 2022.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de paz e educação para a paz:** Olhares a partir da complexidade. Campinas, São Paulo: Papirus, 2019. 394 p.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em direitos humanos:** rumo a uma perspectiva global. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 247 p.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen V. R. e BARTHOLO JÚNIOR, Roberto dos Santos. **O professor e o ato de ensinar.** Cadernos de Pesquisa [online]. 2005, v. 35, n. 126 [Acessado 10 Setembro 2022], pp. 689-698. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300008>>. Epub 13 Mar 2006. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300008>.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: UMA REFLEXÃO TEÓRICO-CONCEITUAL À LUZ DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

<https://doi.org/10.54176/XAQY6837>

Letícia Peters Rossato (UEPG)
Elisangela de Fátima Santos (UEPG)

INTRODUÇÃO

Neste capítulo traremos uma reflexão sobre a relevância da educação antirracista. A escola como parte da sociedade e a educação para a paz sendo metodologia fundamental para inclusão e equidade, a favor da não violência e da Cultura de Paz.

Na atualidade as questões relativas à educação e diferenças culturais são alvo de reflexões, discussões e pesquisas, em especial no Brasil e a América Latina. Existe a emergência em pensar e construir processos educativos culturalmente referenciados, e a problemática étnico-racial ganha espaço acadêmico e reconhecimento de sua importância no ambiente escolar. Essas transformações, por vezes, trazem reflexos nos movimentos sociais e na legislação vigente como é o caso da Lei nº 10.639/03.

A forma de resolução dos conflitos existentes na escola, associados à naturalização e banalização dos tipos de violência na sociedade, reforçam a importância e necessidade de pensarmos em uma Educação para a Paz, principalmente no que tange a educação antirracista.

Por isso, este estudo propõe uma reflexão a partir da Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade de se trabalhar questões de história e cultura afro-brasileira na educação pública e privada. Bem como, a Lei nº 13.663/2018, que inclui a promoção da Cultura de Paz no ambiente escolar e a prevenção e combate a todos os tipos de violências.

Tendo como pano de fundo a realidade nas escolas, pois a efetivação da legislação é lenta e abstrata, o que exige dos pesquisadores, educadores e

da comunidade escolar a reflexão sobre esses temas. Dessa forma, observamos a importância de refletir de maneira teórico-crítica sobre o conteúdo, a fim de fornecer conhecimentos sobre a dinâmica do movimento em prol de uma educação antirracista que tem a educação para a paz como caminho.

Direitos Humanos e Educação Antirracista: uma luta constante

A escola é um espaço plural e tem o dever de trabalhar o reconhecimento e a valorização desse pluralismo, a favor da não-violência e contra todos os tipos de discriminação e preconceito, essa é uma luta incessante e diária para efetivação de direitos.

Os profissionais atuantes da educação precisam olhar os problemas sociais que ainda circulam no ambiente educacional, no sentido de desmistificá-los, com saberes que corroborem para uma educação equitativa e justa. Segundo Herrera Flores (2009, p.34), a educação é um bem exigível para se viver com dignidade.

Nesse sentido, a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, estabelece que todo ser humano tem direito ao pleno desenvolvimento, independente da nacionalidade. No entanto, a população negra ainda sofre com a disparidade racial, com as injustiças, seja na falta do acesso à educação, saúde, alimentação, saneamento básico, moradia, que são quesitos indispensáveis para o pleno desenvolvimento humano e uma vida digna.

Pode-se afirmar que “[...] não basta informar sobre Direitos Humanos, se não pensarmos as condições para que sejam efetivamente colocados em prática contra as injustiças e desigualdades da comunidade global” (SALLES; FILHO; SANTOS, 2021 p.38).

Os Relatórios de Desenvolvimento Humano das Nações Unidas apresentam as violações aos direitos humanos e à dignidade da pessoa humana, ainda no século XXI, afetando inúmeras pessoas (HERRERA FLORES, 2009). Essas violações têm maior proporção na vida das pessoas negras, conforme destaca as autoras Gonçalves e Ivenicki (2021, p.78), “o povo negro brasileiro, sofre com a violação de direitos e com a violência desde a mais tenra idade”, assim como evidência os dados do Atlas da violência.

O Atlas da Violência de 2020 mostra o registro de 57.956 mortes violentas no Brasil em 2018, desse registro 75,7% das vítimas eram pessoas negras. Estas mortes referem-se a um grupo específico, e apresenta recorte racial, entretanto não se analisa a violência racial da mesma maneira que se analisa a violência como um todo (CERQUEIRA et al.,2020).

Entende-se que a violência está conectada à estrutura que estabelece as relações sociais, e reproduz no cotidiano desse grupo, portanto, é extremamente necessário compreender os fenômenos das violências para lutar por políticas públicas efetivas e por justiça social.

Para Salles Filho (2019, p. 72), “ao falarmos do fenômeno das violências, normalmente pensamos apenas na agressão física direta entre as pessoas. É necessário entendermos que o cenário é muito mais amplo”. Por isso, é fundamental considerarmos as relações humanas e sociais, os movimentos da sociedade e suas matrizes de organização.

Nesse sentido, o sociólogo norueguês Johan Galtung (1976) apresenta em seus estudos um arcabouço teórico que elucida a definição da violência, ao classificá-la em um triângulo, com categorias interdependentes em: violência direta, violência estrutural e violência cultural. Ainda acerca dessas categorias, segundo o autor, é possível identificá-la em violência visível e violência invisível.

Sintetizando esse arcabouço teórico de Galtung, a violência visível refere-se a violência direta, com a agressão física, verbal identificável diante das ações humanas, já a violência invisível está relacionada à violência estrutural e cultural. Isto é, dificilmente podem ser notadas, a estrutural está inserida nas estruturas sociais, diretamente relacionada com as injustiças sociais, tal como, a exploração, a discriminação, a privação de direitos entre outros.

A violência cultural implica-se no aspecto cultural da sociedade, muitas vezes diante de manifestações de racismo, machismo, ideologia e intolerância religiosa. Mas afinal, o que fazer para minimizar esses contextos associado às violências?

Respondendo a isso, “[...] podemos atestar com clareza que a educação é um dos principais fatores de mudança a esse cenário” (GOSS, 2021, p.66). Por isso, é fundamental e necessário refletir a respeito da Educação Antirracista, como um direito humano reconhecendo que os indivíduos são desiguais e valorizando essas diferentes culturas presentes no espaço escolar.

Em janeiro de 2003, foi promulgada a Lei nº 10.639/03 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual estabelece em seu currículo de ensino a obrigatoriedade da “História e Cultura Afro-Brasileira”, no âmbito de todo o currículo escolar. Mas para sua efetivação, segundo Paulo Sérgio Da Silva (2013, p. 239) destaca:

[...] A efetiva implementação da Lei Nº 10.639/03, irá ocorrer, de fato, a partir do momento em que as pessoas compreenderem, no contexto escolar e fora dele, a importância da erradicação do racismo do seio da nossa sociedade. A implementação da Lei 10.639/03 somente se efetivará, reafirmamos, na sua plenitude, no momento em que as diferenças étnicas deixarem de ser consideradas de modo vertical, em escala hierárquica.

As diferentes culturas devem ser ressignificadas no espaço escolar, sendo afirmadas com naturalidade da nossa constituição como povo brasileiro, pertencente de matrizes africanas e indígenas. Vale ressaltar, nesse seguimento, a relevância do currículo escolar relacionada com a interculturalidade, que tem como diretriz a diversidade e o respeito a todas as raízes culturais e sua identidade, um fator essencial para Cultura de Paz.

Em maio de 2018, foi sancionada a Lei nº. 13.663, que altera o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/96), incluindo a promoção de medidas de conscientização e prevenção a todos os tipos de violências, promovendo à Cultura de Paz nos estabelecimentos de ensino.

A Cultura de Paz é um elemento primordial a todas as categorias da educação brasileira. De acordo com Salles Filho (2019, p.15) “[...] Cultura de Paz pauta-se pela solidariedade, generosidade, respeito às diferenças, pautadas na escuta e no diálogo, evitando formas violentas de viver e conviver”. Da mesma forma que preza pelos Direitos Humanos. Nesse caminho em relação aos Direitos Humanos, Jares (2002, p.128) enfatiza:

[...] direito humano refere-se primeiramente ao sentido de dignidade, dignidade humana, que é, mais o que qualquer formulação jurídica ou política, uma condição ou qualquer moral, inerente a todo ser humano sem nenhum tipo de limitações, sejam econômicas, físicas, culturais, raciais, sexuais, etc.

É evidente a luta por Dignidade Humana, por efetivação dos Direitos Humanos e pela Educação Antirracista é diária e constante, precisa ser coletiva entre a escola, os educandos, as famílias e a comunidade é fundamental esse trabalho em conjunto.

Educação Antirracista nos estudos sobre a paz

O Brasil em razão do seu processo de colonização é formado por diferentes etnias, integrando os povos originários, a população africana, os cidadãos afro-brasileiro, os imigrantes estrangeiros que se deslocam até o país em busca de trabalho e melhores condições de vida.

O multiculturalismo é presente no país, mas nem sempre esses seres humanos que compõem o multiculturalismo são respeitados. Ainda no século XXI, é possível identificar práticas que reverberam as violências, o racismo estrutural e seus desdobramentos perversos que sufocam identidades e perpassa subjetividades.

Portando, é fundamental refletir a respeito da Educação Antirracista nos estudos para a Paz, em especial à Educação para a Paz, a qual é uma área consolidada desde da década de 1950 na Europa, no Brasil os estudos movimentam-se com aprofundamento na primeira década do século XXI. Como enfatiza o autor Jares (2002, p.148), em relação a Educação para Paz:

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.

Por essa lógica, cabe salientar que embora tenhamos normativas vigentes, como a Lei nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que apresenta o reconhecimento e a obrigatoriedade de trabalhar a história, cultura afro-brasileira e indígena na educação pública e privada, ainda assim necessita de metodologias pedagógicas que vise romper o olhar eurocêntrico presente nos ambientes educacionais.

Todavia, expressamos nosso incômodo com as prováveis limitações que permite na educação, a título de exemplo, o dia 20 de novembro que instituições de ensino celebram ou comemoram a conscientização negra, desprovido de problematizações. Ainda, sendo possível de favorecer práticas docentes que falham no sentido da Educação Antirracista.

Como a representação do senso comum de que “somos todos iguais”, podemos afirmar que não somos iguais, somos diferentes e aqueles que não se encontram no padrão normativo imposto, são excluídos desse contexto e diante dessa expressão é negar a existência das complexidades e refere-se ao falso discurso da democracia racial, que a longos anos foi sustentado pela elite intelectual. Guimarães (2004, p.16) aponta que em 1935, eram fatos determinados entre os intelectuais regionalistas e modernistas:

[...] (a) o Brasil nunca conhecera o ódio entre raças, ou seja, o ‘preconceito racial’; (b) as linhas de classe não eram rigidamente definidas a partir da cor; (c) os mestiços se incorporavam lenta mas progressivamente à sociedade e à cultura nacionais; (d) os negros e os africanismos tendiam paulatinamente a desaparecer, dando lugar a um tipo físico e a uma cultura propriamente brasileiros.

Esse mito da democracia racial é um discurso equivocado, capaz de fazer a sociedade negar o racismo, a escravidão e a colonização. Por isso, é necessário mudar esse cenário a partir de uma Educação Antirracista e em prol da Educação para a Paz, mas como fazer essa mudança?

A resposta teremos de autores que compreende as temáticas- Conforme Djamilia Ribeiro (2019), a Educação Antirracista é fundamental para a formação do cidadão livre de discriminação e preconceito o qual respeita as pessoas sem ter em conta sua raça. Em relação a Educação para a Paz, o autor Salles Filho (2019, p.314), destaca:

[...] os elementos conceituais e metodológicos da Educação para a Paz poderão nos oferecer uma possibilidade especial de humanização, conscientização, tolerância e respeito à diversidade, bem como trazer mais significado sentido esperança para a educação no século XXI.

A Educação Antirracista possui um papel extremamente relevante dentro e fora da escola, envolvendo educadores, a gestão escolar e a comunidade.

Pensar e trabalhar para que o multiculturalismo, as desigualdades, as violências sejam compreendidas a partir do respeito, do diálogo e da valorização da diversidade é apontar para educação humanizada e também para o crescimento da humanidade.

Nesse sentido, a Educação para a Paz e os Estudos para a Paz caminham, enquanto campo de conhecimento e ensinamento, conectados como agentes transformadores das relações sociais na perspectiva concreta de promover a paz, reconhecer os direitos humanos, prezar pela educação, promover a sustentabilidade, a vida e os seres humanos.

Educação Antirracista: um caminho conceitual na Educação para a Paz

Conseguir perceber e reconhecer a História e o caminho que constitui a sociedade atual é essencial para as ações na realidade fática e projeções em uma realidade futura visando a construção de uma educação mais equitativa.

O papel do educador diante do processo histórico que constitui a realidade do Brasil é de suma importância, pois a intervenção em sala de aula o constitui como um ator social capaz de envolver e favorecer a promoção da igualdade racial no ambiente escolar.

Sabe-se que o combate ao preconceito racial e a violência deve ser um compromisso de toda a sociedade, mas a escola desenvolve um papel central no fortalecimento do diálogo, conscientização e sensibilização sobre a temática.

Para continuar a trilhar o percurso teórico desenvolvido até aqui, entendemos a importância de destacar alguns conceitos sobre violências e não-violências, como interação e afetam a realidade da sociedade e a resolução dos conflitos, sobretudo na escola.

Sposito (1998) traz uma definição interessante sobre a violência, pois o autor define violência como todo o ato que implica na ruptura de um nexos social pelo uso da força. Impedindo a comunicação, o diálogo, negando a possibilidade de relação social.

Assim sendo, remontamos ao termo violência, do latim: “*violentia*, expressa o ato de violar outrem ou de se violar. Além disso, o termo parece indicar algo fora do estado natural, algo ligado à força, ao ímpeto, ao compor-

tamento deliberado que produz danos físicos tais como: ferimentos, tortura, morte ou danos psíquicos, que produz humilhações, ameaças, ofensas”.

Na mesma linha, Minayo (2006) demonstra que o Brasil ao longo dos anos manteve uma trajetória de violência fomentada pela colonização e a sua forma de desenvolvimento. O autor também defende a ligação da violência ou melhor dizendo, definição desta a bases democráticas. Conforme:

Tal compreensão acompanha o progresso do espírito democrático. Pois é a partir do momento em que cada pessoa se considera e é considerada ‘cidadã’ que a sociedade reconhece seu direito à liberdade e à felicidade e que a violência passa a ser um fenômeno relacionado ao emprego ilegítimo da força física, moral ou política, contra a vontade do outro (MINAYO, 2006, p.17)

Assim os Estudos para a Paz possibilitam uma visão ampla e multidimensional sobre violência, exemplificando a importância desse conhecimento para o agir na prática. O conceito da Galtung pontua a violência social como correspondente da injustiça social: “a idéia da violência como algo evitável que impede a auto realização humana [...] Por auto-realização humana entende-se a satisfação das necessidades básicas, materiais e não-materiais” [sic] (GALTUNG apud JARES, 2002, p. 125)

Por isso é importante ressaltar que a paz se relaciona com a violência, pois conforme Galtung “[...]chamar de paz uma situação em que imperam a pobreza, a repressão e a alienação é uma paródia do conceito de paz.”[sic] (GALTUNG apud JARES, 2002, p. 125)

É preciso pensar a violência e quais são as dinâmicas sociais que a perpetuam, para que os sujeitos possam enxergar e mitigar a naturalização e banalização no cotidiano, aqui ressaltamos o enfoque específico no ambiente escolar. Dessa forma, a Educação se constitui como o caminho possível para a construção de uma sociedade onde a violência não seja um elemento naturalizado.

Aliado a essa dinâmica a violência é ponto crucial que relaciona-se com as temáticas, tanto a violência escolar e a dificuldade em construir diálogos com os educandos, quanto a importância da educação antirracista e fomento de uma educação equitativa.

A falha social em reconhecer e identificar diferentes culturas suscita a emergência em pensar uma política global e educativa para a realização do diálogo e aproximação das diversidades (JARES, 2002). Nesse sentido optamos por também desenvolver neste estudo uma trajetória relacionada aos conceitos e significações sobre a paz.

Assim, torna-se relevante entender os conceitos sobre a paz e como esta é complexa e multifacetada. Jares entende a paz como “um fenômeno amplo e complexo que exige uma compreensão multidimensional”(2002, p. 131). Dessa forma a paz pode ter diversos significados em cada contexto cultural, e para compreendê-la em seus processos e diretrizes é preciso ampliar a visão e suas concepções.

Para Galtung (2006) o conceito de paz pode ser dividido em duas vertentes: a paz negativa com base na ausência de violência; e a paz positiva gerada a partir da cooperação e integração entre pessoas de grandes grupos.

Assim, partindo da visão de paz positiva, esta exige ações e relações concretas na realidade social. Para Balestreri (2003) a paz não é tão somente um marco que a humanidade vai atingir na superação de grandes conflitos históricos e sim um exercício por vezes pontual, pessoal, individual que necessita de reflexão do sujeito sobre a gravidade do agir, nominal e intransferível.

A Educação para a Paz exige um processo pedagógico e conforme Salles (et al, 2018, p.114) essa se faz por meio de “uma construção social e cultural, de cunho pedagógico, no qual todos os cidadãos devem participar, operar, empenhar-se, engajar-se, confrontando as estruturas de violência com as estruturas de paz”.

Segundo Jares é preciso realizar uma política global e educativa, a Educação para a Paz precisa ser compreendida na diversidade e complexidade. Para Salles Filho (2009, p. 281):

Uma paz percebida no contexto da mediação de conflitos, prevenção de violências, direitos humanos e das injustiças sociais. [...] Paz sintetizada na idéia das mãos dadas por sobre as diferenças, como caminho necessário à sobrevivência e desenvolvimento humano. Nesse sentido, uma paz em perspectiva conceitual e que seja pensada pedagogicamente, com metodologias adequadas para o cotidiano escolar, dando visibilidade à temática das violências na escola. [sic]

Ainda conforme Jares “paz nega a violência, não os conflitos, que fazem parte da vida.” (JARES, 2002, p.132). O entendimento sobre as violências e a percepção da paz como caminho necessário para tratar os conflitos possibilita a confrontação com a percepção que o racismo tem raízes estruturais que ainda se mantêm e estruturam um estigma reiterado de violência. Portanto é, sobretudo necessário a conscientização que a educação antirracista é uma responsabilidade individual e coletiva, enquanto sociedade.

Os conflitos advindos dessa relação devem ser trabalhados e questionados por meio da educação para a Paz voltada a uma educação equitativa que possibilite acesso a ambientes democráticos, em especial no ambiente escolar, que fomente o debate sobre as relações étnico-raciais e fomente a educação antirracista. Conforme Silva (2018, p. 113):

Aliás, é muito provável que o atual status de que goza o racismo na sociedade brasileira seja fruto de um total silenciamento a que foi submetido, por décadas a fio. Sem dúvidas, causa-nos incômodo pensar no sistema desigual vivenciado por negros e brancos no Brasil, mas silenciá-lo e tratá-lo como se não existisse é uma armadilha na qual já estivemos presos por muito tempo.

Além disso, a Cultura de Paz possui uma esfera educacional aliada com a Educação para a Paz, ou seja, processos pedagógicos que visam refletir sobre os valores humanos, direitos humanos, a compreensão dos conflitos e com o propósito de construir cidadãos pacíficos, críticos, democráticos e justos.

Educação Antirracista: desafios na sociedade e no ambiente escolar

Adentrar nas conceituações sobre a Educação Antirracista é um exercício árduo, que exige compromisso com um modelo de educação em que “se estabeleça ações e políticas de mobilização, conscientização das práticas antirracistas no contexto escolar”.

Além disso, essa discussão precisa estar atrelada ao movimento Negro e seus autores, buscando não perpetrar o epistemicídio racial que se constrói as ciências no Brasil. Conforme Munanga: [...] “compreende que a sociedade brasileira, desde o período colonial, foi gestada por um Racismo

que se fez e se faz estrutural, que se materializa nas práticas e na ideologia da sociedade brasileira, mas que, ao longo do tempo se invisibiliza”. (apud SOUSA, 2022, p. 5)

Assim, torna-se importante destacar o Mito da Democracia Racial, uma concepção internalizada na sociedade e que se demonstra nas ações, de que não existe racismo e discriminação racial no Brasil, em uma falsa ideia de igualdade para todos, silenciando todo o histórico de opressão vivenciado por pessoas negras.

O Movimento Negro visa desmitificar esse pensamento social e oportunizar espaço de debate e rompimentos com a concepção e construção tradicional e colonizada da realidade social. Dessa forma, a educação se concretiza em um meio de viabilizar as lutas emancipatórias negras de combate ao Racismo.

Assim sendo, o Movimento Negro traz saberes produzidos por pessoas negras, inserindo percepções plurais acerca da etnicidade. Por essa razão a educação escolar precisa pensar e se estruturar de forma a atender esses saberes, conforme:

Por essa razão, a educação escolar não pode estar fora do contexto, ela é incluída aqui por se fazer espaço/tempo de (re) construção de percepções de mundo. Dito de outro modo, ela precisa trazer em seu bojo uma desconstrução histórico-cultural com relação à atuação dos negros e das negras desde quando tivemos a escravização dos (as) africanos (as) até os dias atuais. (SOUSA et al, 2022, p. 6)

É preciso ressignificar a educação em uma quebra com visão limitada e marginalizada que a sociedade tem propagado acerca das questões étnico-raciais, e conforme fortalecer dentro das ciências “as ricas contribuições que os povos africanos forneceram para o conhecimento humano, da mesma forma, a pluralidade cultural e ecológica que marca as diversidades e as diferenças africanas.” (SOUSA, et al, 2022).

O currículo escolar ainda carece de meios a possibilitar o diálogo intercultural entre os grupos sociais e a ruptura com a hegemonia de uma cultura dominante (PONCE; FERRARI, apud SOUSA et al, 2022). Ressalta SOUSA et al:

É a partir desse diálogo intercultural, embasado nos saberes construídos nas lutas contra - hegemônicas dos vários grupos sociais, que a Educação Antirracista se constrói e reconstrói continuamente.

A educação antirracista foi e ainda é pauta necessária e que deve ser defendida nos currículos e formação escolar. Apesar da importância da Lei nº 10.639/2003 ainda é vivenciado uma carência no ambiente escolar em tratar sobre a temática e a urgência de uma formação continuada para professores sobre a temática.

Ressalta-se, portanto, a importância complementar de uma formação docente que vá ao encontro da “teorização da realidade brasileira de forma a categorizar o Racismo e o Mito da Democracia Racial”, trazendo assim conceitos que possibilitem a mediação práticas e inserção de outras realidades pautadas pelo Movimento Negro. (SOUSA, et al, 2022).

Por isso neste estudo pautamos a Educação Antirracista atrelada e Educação para a Paz, pois a última nos direciona por um caminho de possibilidades de diálogos, acolhimento e ruptura com as estruturas de opressão que resistem na sociedade, conforme Jares não há como se falar em Paz, em um ambiente onde impere a pobreza, a repressão e a alienação.

Assim a demanda à uma educação antirracista destinada aos sistemas de ensino, escolas e professores, é uma resposta “às reivindicações de políticas de ações afirmativas, reparações, reconhecimento e valorização de histórias, culturas e identidades dos movimentos sociais negros”. (OLIVEIRA & CANDAU, 2010)

Portanto, busca-se por meio da educação antirracista atrelada a Educação para a Paz a desconstrução do mito da democracia racial, a valorização epistemológica e de prática educativa do Movimento Negro, fomento dos questionamentos e debate destinado as relações étnico-raciais baseadas em preconceitos e estruturas de violência que persistem na sociedade e ambiente escolar.

Assim, este estudo destaca a necessidade de formação continuada dos profissionais da educação, para tratar a temática e atuarem em uma formação crítica que rompa com estruturas do pensamento colonizado, trazendo a discussão do tema para toda a comunidade escolar e a perspectiva da interculturalidade em educação. (OLIVEIRA & CANDAU, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo pudemos percorrer uma trajetória conceitual que nos direciona e nos inquieta enquanto educadoras. As inserções das legislações possibilitam a abertura para a inserção das temáticas, Educação Antirracista e Educação para a Paz, no ambiente escolar. Mas ainda carecem de efetivação a nível prático, o racismo epistêmico ainda se constitui em figura pouco abordada na educação básica, favorecendo a afirmação dos conceitos teóricos tradicionais.

Verifica-se a exigência de ações na realidade fática, como escopo do conceito de Paz e quebra com as estruturas de violência, requer contato com a base, com os sujeitos e com os desafios da Educação na atualidade. Por meio deste estudo reportamos os temas essenciais para fomentarmos a mudança, mas ressaltamos os vieses e dificuldades a serem enfrentadas, onde por vezes o professor é peça solitária na quebra desses paradigmas. Mas também entendemos e destacamos a necessidade de mudança em uma educação que já alcança alicerces legislativos sobre a temática étnico-racial, e que por meio de um caminho teórico-conceitual, aliado a Educação para a Paz, tem o potencial de desenvolver-se e trabalhar em prol de uma educação equitativa e justa.

REFERÊNCIAS

- BALESTRERI, Ricardo. Consciência moral e construção da paz. In R. Balestreri (Org.). **Na inquietude da paz**. Passo Fundo: Ceduc, 2003.
- BRASIL, **Lei nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003**. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: <>http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639. Acesso em: 12 Jul. 2022
- CERQUEIRA, D. *et al.* Atlas da violência 2020. Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), Brasília, DF: Ministério da Economia, 2020.
- FILHO, Nei Alberto Salles. **Cultura de paz e educação para a paz**: Olhares a partir da complexidade. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2019. 394 p.
- FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.
- GALTUNG, Johan. **Cultural Violence**. Journal of Peace Research. Vol. 27, No. 3. (Aug., 1990), pp. 291-305. Disponível em: <https://www.galtung-institut.de/wp-content/uploads/2015/12/Cultural-Violence-Galtung.pdf>> acesso em 10 jan. 2022
- GALTUNG, Johan. **Violence, Peace, and Peace**. Journal of Peace Research, Vol. 6, No.

3 (1969), pp. 167-191. Disponível em: http://www2.kobe-u.ac.jp/~alexroni/IPD%202015%20readings/IPD%202015_7/Galtung_Violence,%20Peace,%20and%20Peace%20Research.pdf acesso em 10 jan. 2022

GONÇALVES, Adriana do Carmo Correa; IVENICKI, Ana. **Educação infantil, Antirracismo e Multiculturalismo**. Revista Periferia, v. 13, n. 3, p. 75-95, set. /Dez. 2021. Disponível em: <https://www.publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/66014>. Acesso em: 01 Set.2022.

GOSS, Carolina Cristine de. **Violência, Direitos Humano e Cultura de Paz: da conjuntura a educação escolar**.2021.172f. Dissertação (de Mestrado), Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Estadual de Ponta Grossa-Paraná, Ponta Grossa, 2021.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil. Revista de Antropologia. 2004, v. 47, n. 1 Acesso em 10 Nov. 2021, pp. 9-43. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ra/a/B8Qff5wgK3gzDNdk55vFbnB/?lang=pt>. Acesso em:01 Set.2022.

JARES, Xesús. R. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008 p. 25-31.

_____. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**. 2. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Violência e Saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz,

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, 2010

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SALLES, Virgínia Ostroski; FILHO, Nei Alberto Salles; Santos, Thais Cristina dos. **A Educação para a Paz e os Direitos Humanos: perspectivas transdisciplinares e integradoras**. Guarujá, São Paulo: Editora Científica Digital, 2021. 244 p. Disponível em: <https://s3.amazonaws.com/downloads.editoracientifica.com.br/books/978-65-5360-013-3.pdf#page=35>. Acesso em: 20 Ago. 2022

SILVA, Caroline Fernanda Santos da. **Discutindo a cultura de paz como caminho para promoção da igualdade racial nas escolas**. **Revista Conexão UEPG**, vol. 14, núm. 1, pp. 105-113, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5141/514161159014/html/>. Acesso em 09 set. 2022.

SILVA, Paulo Sérgio. **Contornos Pedagógicos de uma Educação Escolar Quilombola**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87961>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SOUSA, Fausto Ricardo Silva; SOUSA, Lizandra Sodrê; CARVALHO, Herli de Sousa; SILVEIRA, Francisca Morais da. **Formação docente na perspectiva da educação antirracista como prática social**. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 17, e19366, p. 1-16, 2022. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa> acesso em 08 set. 2022.

SPOSITO, Marília Pontes. **A instituição escolar e a violência**. IN: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n° 104, pp. 58-75, jul. 1998 2006.

REFLEXÕES SOBRE A PEDAGOGIA FEMINISTA COMO INSTRUMENTO PARA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ

<https://doi.org/10.54176/LMRZ.8254>

Cintia Daiane da Silva (UEPG)

Luiz Fernando Ribas (UEPG)

INTRODUÇÃO

Este estudo apresenta reflexões acerca da pedagogia feminista e de como ela pode contribuir para a construção de uma cultura de paz. O artigo objetiva demonstrar que as práticas pedagógicas feministas podem subsidiar ações de educadores(as) no que tange a conscientização, enfrentamento e a prevenção das violências de gênero, que repercutem de forma cotidiana nos mais diversos aspectos do âmbito social, inclusive na escola.

As práticas pedagógicas, por meio de ações cotidianas, podem promover importantes espaços de reflexão crítica acerca dos problemas sociais gerados pela cultura do patriarcalismo,¹ ao abarcar problematizações com foco na desnaturalização de estereótipos, comportamentos e condutas que podem manifestar-se na violência de gênero, o que possibilita o desenvolvimento de uma postura favorável à prática da liberdade (FREIRE, 1996), ao respeito à democracia, aos Direitos Humanos e à favor do reconhecimento da diversidade (HERRERA FLORES, 2009).

A pedagogia feminista tem como foco o empoderamento das meninas e mulheres ao promover o questionamento e reflexão sobre contextos pedagógicos tradicionais nos quais não se é dada a devida importância aos pro-

1. Adotamos a expressão patriarcalismo inspirados em Joaquín Herrera Flores (2005). O autor utiliza o conceito ao invés de patriarcado com o objetivo de “rejeitar as posições estáticas que nos levam a pensar uma estrutura de opressão autônoma em relação às demais opressões e dominações que dominam as relações sociais capitalistas” (HERRERA FLORES, 2005, p. 29, tradução nossa).

blemas presentes na realidade social, como as violências de gênero e demais arbitrariedades promovidas pela cultura do patriarcalismo.

A escola, por estar imbricada em contextos sociais profundamente marcados pela cultura patriarcal, funciona como uma instituição reguladora, reprodutora e mantenedora de hierarquias culturais de gênero. Nesse sentido, Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1975), na obra *Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*, enfatizam o poder da ação pedagógica na imposição de crenças que reforçam sentidos de grupos e classes socialmente dominantes, acarretando a contínua subalternidade de sujeitos socialmente dominados. Destarte,

[...] o trabalho pedagógico (seja ele exercido pela Escola, por uma Igreja ou um Partido) tem por efeito produzir indivíduos modificados de forma durável, sistemática por uma ação prolongada de transformação que tende a dotá-los de uma mesma formação durável e transferível (*habitus*), isto é, de esquemas comuns de pensamento, de percepção, de apreciação e de ação (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 206).

Embora os autores tenham realizado suas análises no contexto cultural da França, Paulo Freire também refletiu sobre o papel da escola na (re) produção de desigualdades por meio da ação educativa, aplicado ao contexto da educação brasileira. Sobre o processo de dissimulação de ideologias dominantes em práticas pedagógicas, Freire afirma que:

Saber igualmente fundamental à prática educativa do professor ou da professora é o que diz respeito à força, às vezes maior do que pensamos, da ideologia. [...] É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna ‘miópes’ (FREIRE, 1996, p. 141-142).

O estado de “miopia” impede que as pessoas percebam os processos de dominação, inviabilizando qualquer possibilidade de mudança. Assim como Freire, a educadora feminista norte-americana bell hooks² compartilha

2. Gloria Jean Watkins (1952-2021) adotou o pseudônimo *bell hooks* inspirada pelo nome de sua bisavó materna. A autora utilizava a escrita em minúsculo de forma proposital, na busca por romper com as convenções acadêmicas: *hooks* buscou dar enfoque ao seu trabalho e não à sua pessoa. Os autores optaram por respeitar a forma como a autora se identificava em seus escritos.

o princípio de que a educação deve promover a prática da liberdade. Segundo a autora, a pedagogia freireana foi responsável por encorajá-la a buscar estratégias que promovessem a conscientização em sala de aula, uma vez que a “obra de Freire afirmava que a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que [...] temos de trabalhar” (HOOKS, 2013, p. 26).

O *lôcus* da ação pedagógica, neste sentido, residiria na reflexão acerca do *status quo*, ou seja, na ideologia dominante. Como se sabe, a ideologia é produzida socialmente e encontra instrumentos eficazes para a manutenção de injustiças e desigualdades sociais. Os movimentos feministas contemporâneos têm reconhecido cada vez mais a importância de uma educação feminista para o alcance da equidade entre gêneros. Sobre este fator, hooks (2018), pontua que apesar dos avanços possibilitados às mulheres:

[...] não criamos escolas fundamentadas em princípios feministas para meninas e meninos, para mulheres e homens. Ao falhar na criação de um movimento educacional de massa para ensinar a todo mundo sobre feminismo, permitimos que a mídia de massa patriarcal permaneça como o principal local em que as pessoas aprendem sobre feminismo, e a maioria do que aprendem é negativa. Ensinar pensamento e teoria feminista para todo mundo significa que precisamos alcançar além da palavra acadêmica e até mesmo da palavra escrita. Há uma multidão que não tem habilidade para ler a maioria dos livros feministas (HOOKS, 2018, p. 28).

A autora ainda considera que a ausência de ações pedagógicas com foco na promoção de uma educação feminista, enfraquece o próprio movimento, uma vez que não se é dada instrumentalidade teórica e prática para que as grandes massas reflitam e conseqüentemente modifiquem a cultura de dominação na qual estão inseridas:

Os cidadãos desta nação não conseguirão conhecer as contribuições positivas do movimento feminista para a vida de todos nós se nós não enfatizarmos esses ganhos. Contribuições feministas construtivas para o bem-estar de nossas comunidades e da sociedade são frequentemente apropriadas pela cultura dominante, que então projeta representações negativas do feminismo. A maioria das pessoas não tem conhecimento da miríade de maneiras que o feminismo mudou positivamente nossa vida. Compartilhar pensamentos e práticas feministas sustenta

o movimento feminista. O conhecimento sobre o feminismo é para todo mundo (HOOKS, 2018, p. 29).

Nesta perspectiva, a pedagogia feminista contribui para o reconhecimento, enfrentamento e prevenção das mais variadas formas de violação dos direitos humanos das meninas e mulheres, sejam essas violências observadas de forma direta ou oriundas da cultura e estrutura social. Conforme salienta Galtung (1973) *apud* Jares (2002), embora a violência direta já não esteja tão presente no contexto escolar e social,

[...] a violência estrutural subsiste nas formas usuais: uma visão do trabalho fortemente vertical, que se expressa na comunicação em um único sentido; a fragmentação da comunicação dos receptores, já que não podem desenvolver uma interação horizontal, organizar e ao final mudar a direção da comunicação; ausência de uma real multilateralidade (GALTUNG, 1973, *apud* JARES, 2002, p. 191).

Partindo de tais premissas, o presente estudo pretende possibilitar uma articulação entre a história, o conceito e as proposições da pedagogia feminista com práticas pedagógicas que objetivam uma educação transgressora, com foco em uma prática pedagógica voltada para a liberdade, a fim de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, pressupostos necessários para construir uma cultura de paz.

A PEDAGOGIA FEMINISTA COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

De acordo com Guacira Lopes Louro (2003), existem variadas estratégias que visam superar as desigualdades sociais entre mulheres e homens, sendo a pedagogia feminista uma delas. Ainda segundo a autora, a pedagogia feminista tem suas “formulações pedagógicas construídas na ótica feminista” que se apoiam “no reconhecimento das desigualdades vividas por meninas e mulheres em relação aos meninos e homens, no interior das instituições escolares” (LOURO, 2003, p. 112).

Diante da constatação de que a educação formal tem sido definida e governada por homens, os estudos feministas visam construir um modelo

educacional que confronte os modelos tradicionais que ratificam a cultura de dominação masculina (LOURO, 2003). De acordo com Louro:

Pensada como um novo modelo pedagógico construído para subverter a posição desigual e subordinada das mulheres no espaço escolar, a pedagogia feminista vai propor um conjunto de estratégias, procedimentos e disposições que devem romper com as relações hierárquicas presentes nas salas de aula tradicionais. A voz do/a professor/a, fonte da autoridade e transmissora única do conhecimento legítimo, é substituída por múltiplas vozes, ou melhor, é substituída pelo diálogo, no qual todos/as são igualmente falantes e ouvintes, todos/as são capazes de expressar (distintos) saberes. (LOURO, 2003, p. 113).

A pedagogia feminista “tem uma história que é bastante independente das preocupações com gênero na teoria educacional” (SILVA, 1999, p. 96), estando localizada nos chamados Departamentos de Estudos da Mulher, que dedicaram “pouca ou nenhuma atenção às questões pedagógicas dos outros níveis de ensino” que não os da própria universidade (SILVA, 1999, p. 96).

A pedagogia feminista surgiu nos EUA, como fruto de reivindicações das professoras de cursos superiores pelo protagonismo feminino (PASSONI, 2021). Quanto a trajetória das pesquisas feministas no Brasil, estas foram marcadas por contextos políticos que deram características singulares à formação de grupos de universitárias engajadas em circunscrever os estudos sobre mulheres, e mais tarde estudos de gênero e sexualidade, no âmbito do reconhecimento científico, ora confluindo com as pautas da militância feminista, ora revelando movimentações próprias (LANGNOR; LISBOA, 2016).

De acordo com Pinto e Montenegro (2016), a atuação feminista se ampliou a partir de 1990, principalmente a partir da criação de Organizações Não Governamentais (ONGs), que propunham a adoção de práticas pedagógicas com enfoque na defesa da ação política das mulheres, exigindo assim estratégias e metodologias específicas.

Desde então, são iniciadas as primeiras formulações de estratégias educacionais que reconhecem as mulheres como sujeitas de conhecimento, em um processo dialógico que estimula a reflexão e contribui com o processo de formação, autonomia e empoderamento das meninas e mulheres (PINTO; MONTENEGRO, 2016).

A pedagogia feminista visa, portanto, libertar os sujeitos das ideologias e hierarquias de gênero, contribuindo para a construção de uma sociedade sem sexismo, onde as práticas pedagógicas se voltem para a emancipação das mulheres, de modo a enfrentar e combater as desigualdades de gênero (SARDENBERG, 2011; PINTO; MONTENEGRO, 2016). Tal proposição permite desconstruir os modelos de comportamentos homogêneos e machistas, amplamente difundidos socialmente, o que sugere a necessidade de discussões sobre a pluralidade de expressões identitárias dos sujeitos, repercutindo assim na construção de caminhos pedagógicos para o empoderamento (LIMA, 2020).

As proposições subversivas que esta pedagogia estimula, desequilibram os fundamentos tradicionais da organização educativa, perspectivando que a relação de ensino e aprendizagem seja construída por todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e não apenas absorvida pelo educando (LOURO, 2003).

Esta proposição visa que o conhecimento seja construído por todos durante o processo, de forma que o professor não seja o protagonista. A partir dessa compreensão do processo de ensino, a competição cederá lugar à cooperação e a produção do conhecimento será construída de maneira coletiva, colaborativa, pautada na experiência de todos os envolvidos (LOURO, 2003).

Tais formulações possibilitam que a pedagogia feminista seja inscrita na perspectiva das Pedagogias Emancipatórias, uma vez que para tais pedagogias, a prática pedagógica busca a conscientização, libertação e a transformação dos sujeitos e da sociedade (LOURO, 2003). Ainda de acordo com Louro (2003),

Se algumas das ideias aqui apontadas lembram as propostas de Paulo Freire isso também não é uma coincidência. Suas críticas à “educação bancária” e sua proposta de uma “educação libertadora” são conhecidas internacionalmente e frequentemente são referências destacadas nas pedagogias feministas. É claro que, nesse caso, os sujeitos em foco são, primordialmente, as mulheres. As mulheres em sua diversidade, sim, mas de qualquer modo, o olhar é essencialmente dirigido para o gênero feminino. Ainda que apresentem estratégias variadas, é possível perceber, na maioria dessas propostas, a busca de formas de aprendizagem, recursos ou procedimentos de avaliação que colocam em primeiro lugar as mulheres (LOURO, 2003, p. 115).

A pedagogia feminista, centra-se em práticas cotidianas como formas de aprendizagem, que transcendam o espaço das escolas e universidades para além de situações didáticas ou de leituras, mas através de “jogos, brinquedos, filmes, bonecas que apresentam meninas/mulheres como protagonistas, como poderosas ou, por vezes, dotadas de super-poderes” (LOURO, 2003, p. 115). Nesse sentido,

Propostas de pedagogias feministas surgiram no âmbito das organizações feministas com o investimento nos grupos de formação com a finalidade de desenvolver um trabalho educativo para contribuir com a ação política das mulheres em uma perspectiva transformadora e emancipatória (PINTO; MONTENEGRO, 2016, p. 6).

É imprescindível ressaltar ainda, a necessidade de práticas pedagógicas que não incluam apenas mulheres e meninas, mas todas as pessoas, de forma a sensibilizá-las a (re)pensar e (des)construir os estereótipos, comportamentos e condutas que inferiorizam e desumanizam o outro em razão do gênero.

Assim, “a construção de uma prática educativa não-sexista necessariamente terá de se fazer *a partir de dentro* desses jogos de poder. Feministas ou não, somos parte dessa trama e precisamos levar isso em conta” (LOURO, 2003, p. 119).

De acordo com Passoni (2021), a pedagogia feminista se sustenta em movimentos populares, o que se aproxima da pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire. Em suas obras, Freire aborda a necessidade de mudança nos modelos educacionais existentes, a fim de que sejam elucidadas as contradições existentes na sociedade.

Neste sentido, as desigualdades só poderão ser compreendidas e percebidas pela sociedade à medida em que as formas de produção e reprodução das desigualdades de gênero sejam sentidas no âmbito das relações interpessoais (LOURO, 2003). Partindo dessa premissa, são necessários movimentos de renovação das práticas pedagógicas e também de luta pela formulação de políticas públicas educacionais com foco na equidade entre gêneros.

Portanto, as pedagogias, freiriana e feminista, defendem uma ação pedagógica que fomenta o pensamento crítico acerca dos problemas sociais e das relações de dominação, visando a transformação da realidade.

UMA EDUCAÇÃO A PARTIR DA PEDAGOGIA FEMINISTA

A partir das considerações destacadas até aqui acerca da importância da pedagogia feminista para a modificação da realidade social, o que se propõe é que ela seja adotada como alternativa, estratégia e/ou método para conduzir o processo de ensino e aprendizagem, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

A proposta de adotar a pedagogia feminista no espaço educativo é justificada pelo papel desempenhado pela escola na (re)produção de distinções e desigualdades presentes em diversos contextos sociais. Segundo Louro (2003, p. 57), “diferenças, distinções, desigualdades. A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso”.

As instituições de ensino, a partir de suas concepções, estruturas organizacionais e atuações pedagógicas, acabam por instituir, determinar, delimitar e legitimar espaços, condutas, comportamentos e gestos a partir de concepções arbitrárias que são socialmente naturalizadas e aceitas (LOURO, 2003). De acordo com Ribas (2020):

Os/as professores/as, assim como os demais sujeitos do meio social, estão limitados por um capital cultural constituído sob a ótica androcêntrica, e carregam um repertório contaminado por percepções ligadas ao masculino. Logo, não se pensa de outra forma, pois esta foi a única que lhes foi apresentada (RIBAS, 2020, p. 29).

Nesta perspectiva, o processo de perpetuação das desigualdades ocorre de forma natural, contínua, sutil e muitas vezes, imperceptível. Faz-se necessário, portanto, estar constantemente atento às práticas pedagógicas cotidianas que envolvem os diferentes sujeitos e que corroboram a perpetuação do *status quo* (LOURO, 2003).

Para Saffioti (2015), a desigualdade de gênero não é natural, mas construída e imposta pela tradição cultural, sendo reconstruída a partir de estruturas de poder fundadas em relações sociais desiguais.

Tais desigualdades se manifestam por meio de variadas formas de violência, tanto fora quanto dentro do espaço educativo, podendo ser direta, cultural e estrutural. Acerca dessas formas de violência, Salles Filho (2019) aduz que:

A violência coletiva e a violência institucional ou estatal seriam aquelas com maior visibilidade, pois desencadeiam as violências diretas, entre pessoas, de forma objetiva. Já as violências estrutural e cultural são menos visíveis, pois se engendram no imaginário, no simbólico, mesmo que com igual grau destrutivo, sobretudo quando sustentadas por muito tempo, pois afetam a liberdade e a autonomia. Essas formas de violência, normalmente, não constam na pauta de discussão, muitas vezes entendidas como “problemas sociais”, mas efetivamente são violências amplas que estarão na base das violências diretas. [...] (SALLES FILHO, 2019, p. 107).

De acordo com Salles Filho (2019), a violência estrutural, se manifesta quando a estrutura já assumiu formas de poder, principalmente a partir de informações com caráter alienante, que atreladas a propagação de ideias e interesses de grupos dominantes, pautam-se em ideologias naturalizantes, que veiculadas na sociedade promovem desigualdades entre os sujeitos.

Tais ideias e concepções têm suas raízes em tradições culturais constituídas, socialmente, a favor dos homens. A cultura do patriarcalismo, nesse sentido, é concebida a partir da ideia de que os homens são seres naturalmente superiores às mulheres, repercutindo na subalternidade da mulher ou de outras identidades de gênero que não se encaixem em uma visão binária de mundo.

Em vista disso, as instituições escolares repercutem as injustiças socialmente constituídas, tornando-se espaços propensos à manutenção de ideologias dominantes, o que ratifica as violências e desigualdades de gênero fortemente identificadas no contexto da sociedade (LOURO, 2003).

Em contrapartida, quando os/as educadores(as) reconhecem e refletem de forma crítica sobre a desigualdade de gênero, adotando posturas inclusivas e representativas a partir do ponto de vista dos problemas vivenciados pelas mulheres, os/as mesmos/as podem construir espaços ricos de desnaturalização das desigualdades (LOURO, 2003), prevenção e enfrentamento das violências e a construção de uma cultura de paz.

O papel que a escola assume diante desse cenário é fundamental e estratégico à medida em que são questionadas as complexas “formas pelas quais as identidades sexuais são construídas, articuladas, experienciadas, transgredidas e rearticuladas no âmbito do social.” (LIMA, 2020, p. 61). Conforme a autora,

“O currículo escolar, portanto, é central na construção das diferenças e das identidades” (LIMA, 2020, p. 61).

Lima (2020), aduz que as práticas educativas devem ser libertadoras, transformadoras e dialógicas com vistas à transformação das pessoas e de suas realidades, possibilitando que o empoderamento seja construído e que sejam adotadas estratégias que superem a submissão dos sujeitos. Quando as práticas pedagógicas e estratégias não rompem com ideias e valores hegemônicos difundidos socialmente, elas corroboram para práticas de exclusão e violências.

Em vista disso, Louro (2003, p. 64) assevera que os profissionais da escola precisam refletir sobre:

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega e institui.

Tomaz Tadeu da Silva (SILVA, 1999) também chama a atenção para a construção dos currículos educacionais que ao longo do tempo vem refletindo e reproduzindo os estereótipos construídos e propagados na sociedade. De acordo com o autor “os currículos eram desigualmente divididos por gênero. Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas” (SILVA, 1999, p. 92).

A escola mediante a sua estrutura física, regulamentos, a organização de seus currículos, práticas pedagógicas e corpo docente, acaba implícita e/ou explicitamente, por meio de concepções, valores e normas, produzindo diferenças ao inculcá-las nos sujeitos, que as internalizam e passam a concebê-las como naturais, ainda que elas sejam frutos de relações sociais arbitrárias que são estabelecidas culturalmente (COSTA, RODRIGUES, VANIN, 2011).

Tais valores e concepções são propagadas, surtindo efeitos que acumulados através dessa cultura da diferença, se manifestam nas mais diversas formas, como situações de violações de direitos dos sujeitos e violências (COSTA, RODRIGUES, VANIN, 2011). De acordo com Costa, Rodrigues e Vanin (2011),

É através da reprodução de estereótipos sexistas que a educação vem mantendo as mulheres em uma condição de subalternidade e opressão, reproduzindo valores e ideias que as mantêm excluídas da vida política e expostas às diversas manifestações de exclusão e subalternidade, dessa forma, garantindo a reprodução do domínio patriarcal na sociedade (COSTA, RODRIGUES, VANIN, 2011, p. 8).

Nesse sentido, as instituições escolares não podem manter-se inertes a tais situações que exigem transformações sociais a fim de que por meio de processos dialéticos, construam pedagogias de convivência que se orientem a partir do respeito à diversidade (COSTA, RODRIGUES, VANIN, 2011).

As instituições educacionais devem ser espaços de transformação social e suas práticas pedagógicas devem atuar para a formação de sujeitos críticos, conscientes e que exerçam a cidadania e o respeito aos direitos humanos.

Para tanto, os/as educadores(as) devem refletir de forma constante sobre as práticas pedagógicas que estimulam e ratificam representações hegemônicas. O que se deve buscar é a promoção da justiça e equidade social, rompendo assim as práticas que perpetuam e cristalizam valores sexistas e preconceituosos, uma vez que tais práticas justificam a exclusão e corroboram com as violências perpetradas contra os sujeitos inferiorizados. Dessa maneira, cabe à escola e aos educadores(as) a proposição de reflexões sobre tais construções, valores e estereótipos constituídos socialmente (COSTA, RODRIGUES, VANIN, 2011).

Para Costa, Rodrigues e Vanin (2011, p. 9), “a construção de uma escola que promova a equidade e a democracia passa, necessariamente, pela qualificação do seu “motor”: os(as) professores(as)”. De acordo com os autores faz-se necessário que os educadores(as) sejam estimulados a refletir sobre a sua própria profissão, que eles sejam provocados a pensar acerca do papel social da educação e da escola, enquanto transmissora de valores, ideários, comportamentos e condutas que legitimam violações baseadas no

sexismo, nas classes, nas raças/etnias, entre outros (COSTA, RODRIGUES, VANIN, 2011).

Assim sendo, a pedagogia feminista enquanto prática educativa para a liberdade visa “propiciar a conscientização dos(as) educandos(as) quanto às condições de opressão em que vivem” (SARDENBERG, 2011, p. 19). Dessa maneira, é essencial analisar como a sociedade compreende e age diante do fenômeno das violências, dos conflitos e das convivências, bem como pensar e desenvolver ações no espaço escolar e nas práticas cotidianas que valorizem e respeitem o outro a fim de que a paz se torne um processo cotidiano.

A CULTURA DE PAZ E A EDUCAÇÃO PARA A PAZ

A pedagogia feminista objetiva subverter a posição desigual e subordinada das mulheres (LOURO, 2003), por meio de ações pedagógicas com foco no empoderamento, emancipação, conscientização, libertação e transformação dos sujeitos e da sociedade que são constantemente cerceadas pela cultura do patriarcalismo.

Tais perspectivas dialogam de forma consonante com a construção de uma cultura de paz. A fim de que haja um entendimento sobre a cultura de paz, é fundamental que antes se compreenda o que é paz.

Ao procurar um conceito sobre a paz, percebe-se que há uma variedade de concepções. De forma mais abrangente e que contemple as suas dimensões, a paz pode ser compreendida como um fenômeno amplo, complexo, dinâmico e processual que se faz presente no âmago das relações sociais, sendo caracterizada pela ausência das violências e pela presença de condições e direitos que promovam a justiça, a igualdade, o respeito, a liberdade e a democracia (JARES, 2002). Portanto, compreender a paz, é conceber que ela não se relaciona de forma antagônica somente com situações de guerra – conflito bélico –, uma vez que existem múltiplas formas de violações e violências que ecoam na vida em sociedade. Segundo Jares (2002):

[...] a paz já não é o contrário de guerra, mas sim de sua antítese, que é a violência, dado que a guerra é apenas um tipo de violência, mas não o único. [...] a violência não é unicamente a que se exerce mediante a agressão física direta ou por meio de diferentes artifícios bélicos que se podem usar, mas é preciso levar em conta também outras formas de violência menos visíveis, mais

difíceis de reconhecer, mas também mais perversas no sentido de produzir sofrimento humano (JARES, 2002, p. 123).

Nesta perspectiva, é necessário pensar sobre a paz e sua construção enquanto processo, desenvolvida diariamente em todas as ações que possibilitam que os seres humanos (con)vivam em sua plenitude, com dignidade, livre de violências e sem sofrimentos.

Para que este processo se torne uma prática social, faz-se necessário atuar pedagogicamente pela qualificação das relações humanas, de modo que o respeito, o diálogo, o acesso aos direitos humanos e condições de vida idôneas sejam inerentes à vida e a convivência em sociedade.

Partindo de tais pressupostos, a paz pode ser compreendida como tudo aquilo que é necessário para que os sujeitos se desenvolvam em sua plenitude. Nesse sentido, ela deve ser compreendida como um fenômeno amplo que exige uma compreensão complexa e multidimensional, que engloba a problematização sobre todos os tipos de violações e violências que ferem a dignidade humana. A paz, nesta perspectiva, deve constituir-se na estrutura e na cultura, sendo a base para práticas sociais mais equitativas, que promovem e asseguram os direitos e a dignidade humana (JARES, 2002), construindo uma cultura de paz.

A partir da compreensão acerca do que é paz, a cultura de paz pode ser entendida como o conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação, do respeito, da promoção dos direitos humanos, da igualdade entre os sexos, da liberdade de expressão, do compromisso com a solução pacífica dos conflitos e dos esforços empreendidos para satisfazer às necessidades planetárias, voltados ao fomento da paz entre as pessoas, os grupos e as nações (NAÇÕES UNIDAS, 1999).

A cultura de paz se manifesta nas práticas humanas e sociais que são construídas nas relações com o outro e fundamentadas em valores positivos que possibilitem o acesso e a garantia dos direitos humanos a todos, que tornem as situações conflituosas em processos de transformação da realidade e que possibilitem uma vida digna a todo ser vivo, rompendo com violações e violências (SALLES FILHO, 2019).

Uma das principais formas de se construir a paz em meio às práticas sociais excludentes e violentas, é por meio da educação. A mesma propicia o desenvolvimento humano e ajuda a desvelar as injustiças e iniquidades constituídas socialmente, corroborando para a construção de “alternativas para contextos de violência de toda ordem, desde a estrutural que compreende a sociedade até as diretas, que matam e mutilam. A paz é processo e uma cultura de paz dependerá de uma Educação para a Paz” (SALLES FILHO, 2019, p. 159- 160). De acordo com Jares (2002), a educação para a paz pode ser concebida 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).

Assim, a educação para a paz pode ser entendida como os processos pedagógicos fundamentados em práticas humanas e sociais que visem construir a paz e uma cultura de paz, sendo portanto, um ramo pedagógico da cultura de paz (SALLES FILHO, 2019).

A partir de tais compreensões, concebe-se que a pedagogia feminista contribui para a construção de uma cultura de paz na medida em que propõem o questionamento das relações de dominação masculina no espaço social e educativo, em prol de que meninas, mulheres e demais atores sociais para que tenham acesso igualitário às condições necessárias para uma vida plena e digna e para o exercício da cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões expostas neste estudo, pode-se inferir que a pedagogia feminista oferece uma práxis educativa alinhada aos preceitos de uma educação equitativa e democrática, com foco na promoção e no respeito aos direitos humanos, premissas que são a base para a construção da paz e de uma cultura de paz.

Os objetivos de tal corrente pedagógica repousam na desnaturalização de processos de dominação masculina, culturalmente convencionados a partir da ideologia imposta pelo patriarcalismo, que subjugua e hierarquiza as relações sociais a partir das diferenciações entre gêneros.

Nesse sentido, uma educação que pretende ser libertadora e alinhada a luta pelo fim das relações sociais desiguais que afligem a uma parte significativa da população mundial, deve propiciar o desenvolvimento da criticidade, da conscientização, da autonomia e o empoderamento dos sujeitos com vistas à promoção da equidade de gênero e da dignidade humana.

A partir disso, ao propor o desenvolvimento de uma prática pedagógica que desnaturalize os paradigmas tradicionais e os valores e ideários patriarcais, a pedagogia feminista demonstra ser uma corrente pedagógica que contribui para a construção de ambientes e práticas de ensino e aprendizagem coletivas, com base no respeito, diálogo, nas trocas de experiências entre diferentes sujeitos, combatendo assim o desrespeito ao outro, as violências e violações dos direitos humanos, o que constitui uma abordagem urgente para contextos educacionais mais inclusivos e alinhados a cultura de paz.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975. [1 ed. francesa 1970].
- COSTA, Ana Alice Alcântara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo (Orgs.). **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais**. Salvador: UFBA/NEIM, 2011, v. 1, p. 7-16.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GALTUNG, Johan. “Education for and with peace: It is possible?”. En. IPRA: Proceedings of the International Peace Research Association. Fourth General Conference. IPRA, Oslo (Noruega), 1973.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade** / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo** [recurso eletrônico]: políticas arrebatadoras / bell hooks; tradução Ana Luiza Libânio. – 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018.
- HERRERA FLORES, Joaquín. **De habitaciones propias y otros espacios negados: um teoria crítica de las opresiones patriarcales**. n. 33. Instituto de Derechos humanos. Universidad de Deusto - Bilbao: Universidad de Deusto, 2005.
- HERRERA FLORES, Joaquín. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução de Carolos Roberto Diogo Garcia, Antonio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

JARES, Xesús R. **Educação para a paz: sua teoria e sua prática**/ Xesús R. Jares; tradução de Fátima Murad - 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LANGNOR, Carolina; LISBOA, Sousa. **Da pedagogia feminista aos estudos de gênero: desdobramentos das teorizações feministas para a educação**. In: ANPED SUL - REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., Curitiba. Anais [...] Curitiba: UFPR, 2016. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo18_CAROLINA-LANGNOR-E-SOUSA-LISBOA.pdf. Acesso em: 22 ago. 2022.

LIMA, Rosângela de Araújo. Pedagogia feminista e currículo escolar. **Open Minds International Journal**, São Paulo, maio/ago. v. 1, n. 2, p. 58–67, 2020. DOI: 10.47180/omij.v1i2.57. Disponível em: <https://openminds.emnuvens.com.br/openminds/article/view/57/35>. Acesso em: 25 ago. 2022.

LOURO, Guacira. Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. 53/243. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. 06 de outubro de 1999. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

PASSONI, Sara Abreu. **Pedagogia feminista como um caminho para o combate ao sexismo com a educação**. 2021. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: https://repositorio.ifes.edu.br/bitstream/handle/123456789/1747/DISSERTA%c3%87%c3%83O_Pedagogia_Feminista_Caminho_Combate_Sexismo.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 24 ago. 2022.

PINTO, Suênia; MONTENEGRO, Sandra. **Pedagogia Feminista: o caso do programa de formação sociopolítica “Cidadania e Direitos das Mulheres”**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2016. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2405255/PINTO%3B+-MONTENEGRO+-+2015.2.pdf/23615f84-4942-4544-aa96-a6e13e3dff02>. Acesso em: 22 ago. 2022.

RIBAS, Luiz Fernando. **O androcentrismo e a redefinição do repertório de arte para o Ensino Fundamental I: uma proposta inclusiva**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Guarapuava, 2020. Disponível em: <http://tede.unicentro.br:8080/jspui/bitstream/jspui/1485/2/Disserta%-c3%a7%c3%a3o%20-%20Luiz%20Fernando%20Ribas%20-.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SAFFIOTTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Perseu Abramo, 2015.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de Paz e educação para a paz: olhares a partir da complexidade**. 1. ed. Campinas: Papirus, 2019.

SARDENBERG, Cecília. Considerações Introdutórias às Pedagogias Feministas. In: COSTA, Ana Alice Alcântara; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira; VANIN, Iole Macedo (Orgs.). **Ensino e Gênero: Perspectivas Transversais**. Salvador: UFBA/NEIM, 2011, v. 1, p. 19-38.

SILVA, Tomaz Tadeu da. As Relações de gênero e a pedagogia feminista. In: **Documentos de identidade: uma introdução das teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 91-97.

O CASAMENTO INFANTIL COMO VIOLAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: REFLEXÕES A PARTIR DA CULTURA DA PAZ

<https://doi.org/10.54176/YUCL7255>

Cleide Lavoratti (UEPG)

Raiane Chagas da Silva (UEPG)

INTRODUÇÃO

Quando trabalhamos temas relativos à garantia dos direitos de crianças e adolescentes, constata-se, apesar dos avanços referentes a Proteção integral a esse segmento, muitos desafios ainda permeiam a plena efetivação desse princípio.

Dentre as várias vicissitudes que permeiam as fases da infância e adolescência podemos citar aqui uma das profundas violações, que se constitui na violência sexual¹ em suas mais variadas formas – abuso sexual,² exploração sexual,³ casamento infantil⁴ etc. Internacionalmente, especificamente o casa-

1. A violência sexual cometida contra crianças e adolescentes é compreendida e tipificada pela Lei 13.431/2017 “[...] como qualquer conduta que constranja a criança ou o adolescente a praticar ou presenciar conjunção carnal ou qualquer outro ato libidinoso, inclusive exposição do corpo em foto ou vídeo por meio eletrônico ou não [...]”. (BRASIL, 2017)

2. “[...] entendido como toda ação que se utiliza da criança ou do adolescente para fins sexuais, seja conjunção carnal ou outro ato libidinoso, realizado de modo presencial ou por meio eletrônico, para estimulação sexual do agente ou de terceiro;” (BRASIL, 2017)

3. “[...] entendida como o uso da criança ou do adolescente em atividade sexual em troca de remuneração ou qualquer outra forma de compensação, de forma independente ou sob patrocínio, apoio ou incentivo de terceiro, seja de modo presencial ou por meio eletrônico;” (BRASIL, 2017)

4. De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2005), o casamento infantil é a “[...] união formal ou informal em que pelo menos uma das partes tenha menos de 18 anos.”. Iremos abordar de maneira mais afinada este fenômeno do decorrer de nossa discussão, mas é interessante observarmos aqui que, ao compreendermos o casamento infantil enquanto uma união conjugal percebemos que neste entremeio existe inúmeras

mento infantil tem-se configurado como um problema social a ser considerado e analisado.

O Brasil ocupa o 5º lugar no ranking mundial referente a números absolutos de crianças e adolescentes que se casaram precocemente. Desta forma, considerando a amplitude e atualidade desse fenômeno, bem como suas causas e conseqüências, é necessário que pensemos em estratégias a minimização dessa prática.

Dito isso, evidenciamos que objeto a ser discutido neste trabalho configura-se no fenômeno do casamento infantil, inserido na realidade brasileira, suas refrações, causas e conseqüências, além de elencarmos uma breve discussão sobre a construção da cultura da paz como meio de combater esta violação de direitos que impacta na vida e no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Neste sentido, afim de contribuir com essa discussão, este artigo tem por objetivo destacar a prática da cultura da paz como meio possível ao enfrentamento do fenômeno do casamento infantil em território brasileiro.

A justificativa para o estudo do tema em foco, sobretudo, diz respeito à situação preocupante em que o Brasil se encontra em relação a respectiva violação de direito. Para atingirmos nosso objetivo, utilizamos enquanto metodologia, a pesquisa exploratória de caráter qualitativo, bem como a pesquisa e análise bibliográfica e documental.

Este material organiza-se primeiramente através de uma breve discussão sobre a trajetória histórica de construção da infância e adolescências e apontamentos sobre as suas vulnerabilidades. Seguindo, encaminhamos nosso debate abordando sobre o cenário atual do Brasil em relação ao casamento infantil. E por fim, construímos uma reflexão sobre a cultura da paz como meio possível ao combate e prevenção ao casamento infantil em nosso país.

A construção das infâncias e as vulnerabilidades que as incidem

A infância e adolescência são consideradas atualmente, enquanto fases do desenvolvimento humano em todos os seus aspectos, sendo cultu-

violações, inclusive a violência sexual, por isso apontamos este fenômeno também como um ponto determinante para a reprodução dessa forma de violência.

ral, social, físico e psíquico. Entretanto, nem sempre foi compreendida desta maneira. Para localizarmos a construção histórica destes momentos, é necessário que percorramos um caminho histórico para essa compreensão, até chegarmos ao que se configura atualmente essas fases da nossa vida e quais as vulnerabilidades a que estão suscetíveis esse segmento.

Ao conferirmos a história da infância, desde o período medieval, será constatado que crianças eram consideradas seres inferiores, que em nenhum momento eram tidas enquanto seres em desenvolvimento e/ou em situação peculiar, e que não mereciam nenhum tipo de tratamento diferenciado, sendo inclusive a duração da infância reduzida (ARIÈS, 1981).

Segundo Ariès (1981), as crianças eram reconhecidas como uma espécie de instrumento de manipulação dos adultos, em que esses exerciam poder sobre as mesmas, e a partir do momento em que elas apresentavam independência física, sem nenhuma diferenciação, eram logo inseridas no mundo adulto.

De acordo com o autor, a criança não passava pelos estágios da infância estabelecidos pela sociedade atual.

A vida era a continuidade inevitável, cíclica, uma continuidade inscrita na ordem geral e abstrata das coisas, mais do que na experiência real, pois poucos homens tinham o privilégio de percorrer todas as idades da vida naquelas épocas de grande mortalidade. (ARIÈS, 1981, p. 39).

Até este momento histórico, a adolescência não foi diferenciada da infância, ou seja, crianças e adolescentes eram tidos como um mesmo grupo. Em meados do séc. XVII, aconteceu uma tímida diferenciação ou significação do que seria a infância, sendo está apenas aplicada à segmentos burgueses da época: infância se caracterizava pela ligação à dependência.

Palavras relativas à infância eram usadas para designar, na língua falada, os homens de baixa condição, cuja submissão aos outros continuava a ser total. No início do século XVIII, as famílias nobres tendiam a usar o vocabulário da infância quase sempre para designar a primeira idade. (PETRY et al., [21--]).

Em outras palavras, a diferenciação que acontecia entre a infância e outras fases da vida era medida através o nível de dependência dos indivíduos. Desta forma, Philippe Ariès (1981) destaca que, em um dado momento histó-

rico verifica-se a ascensão, ou de acordo com o autor, o privilégio de alguma fase da vida humana.

Tem-se a impressão, portanto, de que, a cada época corresponderiam uma idade privilegiada e uma periodização particular da vida humana: a ‘juventude’ é idade privilegiada do século XVII, a ‘infância’, do século XIX, e a ‘adolescência’, do século XX.” (ARIÈS, 1981, p.48)

Para o autor, a explicação para esta “sectarização” das fases da vida, a partir da escolha de uma delas por momento histórico, evidencia a reação da sociedade diante da duração da vida. Porém o aparecimento da infância na história da humanidade tem seu registro tardiamente, evidenciando-se essa questão através da arte, por exemplo.

A partir da arte, verifica-se a percepção, ou a falta dela, em relação à infância (ARIÈS, 1981). De acordo com os registros da arte medieval, até meados do séc. XII, é possível identificar que não há conhecimento sobre a infância.

Até o final do século seguinte, não aparecem projeções de crianças e as que foram feitas, reproduziram o aspecto de “mini adultos”, e essa característica é encontrada na maioria das civilizações arcaicas (ARIÈS,1981). “Tudo indica, de fato, que a representação realista da infância, ou a idealização da infância [...] tenham sido próprias da civilização grega.” (ARIÈS, 1981, p. 52).

Desta forma podemos perceber uma determinada evolução no conceito de criança e de infância. Porém, atualmente não mais falamos sobre uma infância, mas sim sobre as diversas infâncias, considerando que nem todas as crianças e adolescentes partem de apenas uma realidade (PRIORI, 2013).

Assim como os adultos, as crianças e adolescentes não estão isentos das reverberações da dinâmica e da desigualdade social, tal impacto pode ser verificado, por exemplo no período do Brasil Colonial, em que as concepções de criança variavam de acordo com a sua etnia e a sua condição de classe. (PRIORI, 2013).

Não obstante, a infância como é vista hoje, é fruto de um movimento da história, as vulnerabilidades e violências que são cometidas a esse segmento, também seguem esta mesma lógica.

De acordo com Steinberg (1996), até o fim dos anos de 1950, cabia aos adolescentes, o trabalho e a parentalidade (meninos trabalhavam desde cedo e as meninas casavam e tinham filhos). A gestação e a parentalidade, em idades

que hoje consideramos ser a adolescência, eram percebidas, neste momento, com naturalidade, inclusive sendo até incentivadas em algumas situações.

Todo esse contexto, diferencia-se em alguma medida do que é hoje. A nossa realidade, na qual temos legislações de proteção à criança e ao adolescente que em teoria garantem o acesso à educação, à saúde, dentre outros, diferentemente de outrora.

Entretanto, por mais que estejamos cobertos e paramentados legalmente em favor da proteção integral do segmento infantil, não é necessário irmos muito longe para sabermos que as violações de direitos contra esse público ainda são recorrentes.

Neste ponto podemos destacar que das 190.087 denúncias realizadas só no primeiro semestre de 2022 para do Disque Direitos Humanos,⁵ 78.248 foram denúncias de violações de direitos humanos contra crianças e adolescentes.

Ademais, de acordo com o Relatório do Disque Direitos Humanos (2019) e com as informações disponíveis pelo no site do Ministério do Desenvolvimento Social (2022) através do Painel de dados do Disque Direitos Humanos (2020, 2021, 2022) percebemos ainda, uma referência interessante que podemos destacar dentre as inúmeras denúncias pertinentes a violação de direitos humanos de crianças e adolescentes, a reside na relação entre vítimas e suspeitos, em que o autor da violência contra a criança ou adolescente seria seu “marido ou companheiro, esposa ou companheira”, apontando a uma violação de direitos humanos específica, o *casamento infantil*.

TABELA 1 – Número de denúncias realizadas para o Disque Direitos Humanos – Relação suspeito vs vítima – Brasil (2011 ao primeiro semestre de 2022)

ANO	MARIDO	EX-MARIDO	ESPOSA	EX-ESPOSA	COMPANHEIRO(A)	EX-COMPANHEIRO(A)
2011	80	8	8	--	270	70
2012	390	34	24	3	1462	332
2013	384	44	31	4	1181	214
2014	288	30	27	1	679	144

5. O Disque Direitos Humanos ou Disque 100 como também é conhecido, é um serviço disseminação de informações sobre direitos de grupos vulneráveis e de denúncias de violações de direitos humanos.

2015	201	26	17	2	554	99
2016	152	15	13	2	396	79
2017	151	8	14	0	440	100
2018	143	17	11	6	410	74
2019	96	13	4	2	228	78
2020	--	--	--	--	4	--
2021	10	1	--	--	35	11
2022	89	17	4	1	277	89
TOTAL	1984	213	153	21	5936	1290

FONTE: Relatório Disque Direitos Humanos (2019, p.46); MDS (2022)

Neste momento poderíamos nos debruçar a compreensão dos inúmeros fatores que atravessam esse fenômeno, como a relação de gênero, em que observamos de maneira clarificada que homens são a maioria dos autores de violências contra crianças e adolescentes, o dentre outras questões que aqui seriam possíveis de construir uma discussão, porém vamos nos ater neste momento somente ao fenômeno apresentado como um todo, que no primeiro semestre de 2022 por exemplo, somou 477 denúncias que de maneira indireta percebemos a presença do casamento infantil. E quando afirmamos que neste número de denúncias o casamento infantil aparece de maneira indireta é porque não há registros de denúncias em si que destaquem o casamento infantil dentre as violações relatadas, apenas que o autor da violência seria, como nos dados constantes, seu marido ou companheiro, trazendo assim de maneira ilustrada o respectivo fenômeno.

Uma vez que já apresentamos brevemente o contexto histórico que fundam as violências contra o segmento infanto juvenil, elucidando o fenômeno do casamento infantil como uma dessas violações, que rondam historicamente crianças e adolescentes, é necessário que pensemos as suas reverberações, mas detalhadamente sob contexto brasileiro atualmente, bem como em possíveis estratégias para enfrenta-la.

O fenômeno do casamento infantil e seu reflexo na sociedade brasileira

A UNICEF (2005, [online]), umas das entidades componentes da Organização das Nações Unidas – ONU, destaca o casamento infantil como uma grave violação dos direitos humanos e da dignidade de crianças e adolescentes. Esta violação é definida como “uma união formal ou informal em que o casal ou uma das partes possua idade inferior a 18 anos”.

Desta forma, ao falarmos sobre casamento infantil, não necessariamente estamos nos referindo somente àqueles casos em que, em aspectos legalistas, estão comprovados, mas para além dele, ou seja, compreende-se aqui aquelas relações que, mesmo não estando comprovadas juridicamente, são visualizadas em sua prática enquanto uma vivência conjugal, aos moldes do que se entenderia um casamento.

Para, além disso, esse fenômeno ainda é permeado por uma questão definida entre gênero *vs* geração, em que meninas crianças ou adolescentes casam-se com homens adultos, dados estes confirmados através das poucas pesquisas realizadas em função dos estudos sobre este fenômeno, especificamente se tratando do cenário brasileiro a pesquisa intitulada *Ela vai no meu barco* (Taylor et al, 2015) e outra nomeada *Tirando o véu: estudo sobre casamento infantil no Brasil*. (PLAN INTERNACIONAL, 2019). As duas pesquisas dedicam-se em apontar as causas, consequências e o perfil do segmento mais afetado pelo fenômeno do casamento infantil no Brasil.

Segundo a Plan International (2019, p. 9), as principais causas para casamentos e uniões em idade precoce, são correlatos a gravidez precoce; “[...] vivência da sexualidade (perda da virgindade); necessidade de saída de lares conflituosos; [...] proteção contra violência e sanção da comunidade (julgamento moral)”.(PLAN INTERNACIONAL, 2019, p. 9)

Quem necessariamente é mais afetada por este fenômeno são meninas entre 10 a 17 anos, que residem tanto em áreas rurais quanto urbanas e que em sua maioria, acabam se casando pela falta ou nulo acesso a bens e serviços básicos, mingando assim suas esperanças em romper com essa dura realidade, em que verificam como saída a união conjugal, assim como aponta Souza (2021, [online], *grifos nossos*):

O casamento infantil acontece independente de classe, raça, etnia, tanto em contexto urbano quanto rural, mas **a maior incidência é nas áreas onde há maiores dificuldades socioeconômicas, com famílias em situação de vulnerabilidade social**. Essa menina vive em uma família em situação de extrema pobreza, sendo o casamento visto como uma saída

para a questão econômica tanto da menina quanto da própria família. Há também a questão cultural, no sentido de que as pessoas naturalizam muito o casamento infantil, quando uma menina perde a virgindade, quando ela engravida. Principalmente famílias tradicionais, ligadas também à religião, veem uma oportunidade de essa menina não ficar mal falada, é “melhor” que ela se case.

Ao passo que estas meninas tentam fugir de uma realidade perversa, estas ao tentar buscar como alternativa o casamento, terminam em outra por vezes equivalentes ou em situações piores. Enquanto principais consequências do casamento infantil destacam-se o aumento do serviço doméstico exercido necessariamente por essas meninas; cuidado parental, em relação aos filhos e ao marido, realizado predominantemente por elas; falta ou nula profissionalização que resulta na exclusão do mercado de trabalho dessas meninas; atraso e/ou evasão escolar, além destas, devida a relação de gênero e geração que se coloca, o poder exercido pelo homem adulto sob a menina criança/adolescente determina e limita a sua mobilidade, liberdade e poder de decisão sobre a sua vida. (PROMUNDO, 2019)

Isso significa que, para de fato enfrentarmos a produção e reprodução desta violação precisamos partir dos múltiplos fatores que perpassam este fenômeno, em uma perspectiva de totalidade.

Enquanto dados mais atuais, realizamos um esforço no que tange a procura do contexto mais recente possível em relação ao casamento infantil no Brasil, e além das duas pesquisas apontadas acima encontramos o Índice de Gênero dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 2022, desenvolvido pela Equal Measures 2030 (2022), sendo este um relatório global que avalia a evolução dos países em metas com base Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) para a agenda 2030, desenvolvido pela Organização das Nações Unidas.

Neste relatório, o Brasil entre 144 países, ocupa a 78ª posição no ranking que mede a desigualdade de gênero, atrás dos vizinhos Uruguai (31º), Argentina (44º), Chile (49º) e Paraguai (74º). Em 2019, a posição do Brasil ocupava a 77ª colocação neste mesmo rol de países. (EQUAL MEASURES 2030, 2022)

Ainda, neste mesmo levantamento observamos que o Brasil ocupa o 5º lugar no ranking mundial de casamentos infantis, somando um total de mais

de 2,2 milhões de crianças e adolescentes em situação de casamento precoce, ficando atrás dos países Índia, Bangladesh, Nigéria e Etiópia. O ranking aponta que 26% do segmento de crianças e adolescentes são submetidas ao casamento infantil antes dos 18 anos de idade, e em torno de 6% antes de completarem 15 anos de idade. (EQUAL MEASURES 2030, 2022)

Até o ano de 2021, o Brasil assumia o 4º lugar neste ranking, mas não por avançar no que se refere a diminuição do número de casamentos infantis que descendeu um patamar no ranking, porém sim foi ultrapassado pela Etiópia devido ao aumento do fenômeno no país em questão.

Desta maneira, pudemos expor brevemente sobre o contexto do fenômeno do casamento infantil no Brasil, suas causas e suas consequências, não obstante é necessário que a partir deste cenário pautemos esforços em refletir sobre como podemos avançar no que se refere ao enfrentamento desse fenômeno, especificamente se tratando do cenário brasileiro.

A construção da Cultura da Paz como meio de enfrentamento ao casamento infantil no Brasil

Falarmos de paz nos tempos atuais se compete em uma tarefa desafiadora, mas que ao mesmo tempo nos faz refletir sobre os caminhos que nós, seres humanos estamos trilhando. Cenários violentos de guerras, violações de direitos contra os mais diversos segmentos, negligências por parte do poder público, etc. Porém, mesmo se tratando de uma tarefa nada fácil, falar da construção de uma cultura da paz se caracteriza como extremamente necessário, como nos aponta Jares (2007, p 11)

[...] como sabemos, educar para a paz é sempre um processo complexo e problemático, não há dúvida que compreender essa necessária e atrativa tarefa torna-se ainda mais relevante nos tempos difíceis e incertos em que vivemos.

Ao apontarmos dissertações sobre a construção de uma Cultura de Paz, evidentemente precisamos nos dedicar em dizer sobre o que é e “a que paz” estamos nos referindo. Para Galtung (1969, p. 168), a paz é significada como “uma vasta região de ordem social aonde a violência é ausente”. Este conceito apresentado faz referência a concepção de paz em seus termos tradicionais que Jares (2002, p. 122) analisa como

um conceito pobre e insuficiente, que se refere unicamente a ausência de conflitos bélicos entre estados. Em um plano interpessoal, a expressão popular deixo-me em paz” é muito comum e define a paz como tranquilidade

Neste aspecto Jares (2002), vai nos ilustrar de maneira clara que este conceito de paz é essencialmente negativo pois é vista pura e simplesmente pela falta, ausência de conflitos, e neste caso referimo-nos a conflitos bélicos. Além disso, este conceito não só é insuficiente como desemboca em outras questões que o autor destaca enquanto uma característica que se faz muito presente no imaginário social, que traduz a paz como uma harmonia, serenidade, delegando a paz a um aspecto intimista de tranquilidade particular, pessoal, que não é o conceito que adotaremos neste momento mais que necessita ser explicitado para direcionarmos nossa discussão.

Vamos aqui denotar a construção de uma cultura da paz que se define como paz positiva, que como sintetiza Jares (2002, p. 123-124), agora:

Em primeiro lugar, a paz já não é o contrário de guerra, mas sim de sua antítese, que é a violência, dado que a guerra é apenas um tipo de violência, mas não o único. - Em segundo lugar, a violência não é unicamente a que se exerce mediante a agressão física direta ou por meio de diferentes artifícios bélicos que se podem usar, mas é preciso levar com conta também outras formas de violência menos visíveis, mais difíceis de reconhecer, mas também mais perversas no sentido de produzir sofrimento humano.

Dado esses resumidos conceitos sobre paz, e a observação de que agora precisamos levar em consideração não somente uma forma de violência – no caso a violência através da guerra – mas sim todas as suas formas e reproduções, vamos discorrer sobre como é que são entendidas essas violências a partir da ótica da cultura da paz.

Galtung (1969) pontua que a violência pode ser lida através de três espectros: a violência direta, a violência cultural e a violência estrutural.

A violência direta esta conectada medularmente às práticas, acontecimentos, ações que tem por base a agressão, que intencionam um subjulgamento físico, com o uso da força física ou verbal, uma pessoa ou um grupo. (GALTUNG, 1969).

Neste caminho avançamos e podemos destacar a violência estrutural, ao passo que a violência direta pode ser observada como uma prática, a violência estrutural é dada a partir de um processo. (GALTUNG, 1969). Ou seja, enquanto na violência direta o agente violador fica evidente, na violência estrutural nem tanto, pois esta pode emergir como consequência desse processo, mesmo se não conseguimos observar claramente a intenção de violar. Johan Galtung (1969) clarifica nossa discussão, quando aponta que

Nós nos referiremos ao tipo de violência onde há um agente que comete a violência como violência pessoal ou direta, e a violência onde não há tal ator como violência estrutural ou indireta. Em ambos os casos indivíduos podem ser mortos ou mutilados, atingidos ou machucados em ambos os sentidos dessas palavras, e manipulados por meios de estratégias de cenoura e porrete. Mas enquanto no primeiro caso essas consequências podem ter sua origem traçada de volta até pessoas e agentes concretos, no segundo caso isso não é mais significativo. Talvez não haja nenhuma pessoa que diretamente cause dano a outra na estrutura. A violência é embutida na estrutura e aparece como desigualdade de poder e consequentemente como chances desiguais de vida. (GALTUNG, 1969, p. 171)

Ou seja, há violência quando, por exemplo, mata-se por arma fogo, através de um disparo que incide direto em uma ou mais pessoas, e também há violência quando não se proporciona o acesso a meios de sobrevivência, esvaindo assim as possibilidades de viver.

E Galtung ainda disserta sobre a violência cultural, esta não objetivamente aparece enquanto causadora direta ou indiretamente de uma violência, mas coloca-se como um meio que justifica ou legitima essa ação.

Por ‘violência cultural nós queremos dizer aqueles aspectos da cultura, a esfera simbólica da nossa existência – exemplificada pela religião e a ideologia, a linguagem e a arte, a ciência empírica e a formal (lógica matemática) – que pode ser utilizada para justificar ou legitimar a violência direta ou estrutural [...] A violência cultural faz com que a violência direta e estrutural apareça ou mesmo seja sentida como, correta – ou ao menos não errada. Assim como a ciência política trata de dois problemas – o uso do poder e a legitimação do uso do poder – os estudos da violência são sobre dois problemas: o uso da violência e a legitimação desse uso. (GALTUNG, 1990, p. 291)

Por este ângulo podemos conectar o fenômeno do casamento infantil diretamente aos conceitos aqui expostos, considerando este enquanto um fenômeno ligado à violência direta, estrutural e também cultural. Ao passo que incide diretamente sobre a vida de meninas crianças e adolescentes, onde seus corpos são subjugados ao poder do homem adulto, evidencia-se a violência direta.

Como violência estrutural, no momento em que tratamos que a população de crianças e adolescentes que mais sofre com a incidência desse fenômeno são aquelas que possuem pouco ou nulo acesso a políticas, bens e serviços que promovam a qualidade de vida e o desenvolvimento saudável. E ainda, perpassa o campo da violência cultural, uma vez que a sociedade, a partir de uma ótica por vezes moralista empurra essas meninas que por algum motivo “tem que” casar-se para não serem “mal vistas” perante o crivo social. Nesse sentido, aprofunda-se na violência cultural à medida que justificamos a união conjugal de meninas crianças ou adolescentes através de bases religiosas ou morais.

Retomemos o conceito de paz que apontamos inicialmente, que define esta como ausência de violência.

Jares (2002) vai nos trazer o debate sobre a paz negativa e a paz positiva. Para ele, a paz negativa necessariamente se relaciona com a noção de paz que expusemos anteriormente. Essa paz que se resume na ausência de guerras. Já a verdadeira paz, ou aos termos utilizados pelo autor, a paz positiva, segue um caminho muito mais profundo no momento em que não somente se configura como a ausência de guerras, mas também a sua prevenção e a construção de uma dinâmica social fundada na justiça social e no enfrentamento as desigualdades estruturalmente produzidas e reproduzidas.

Além disso, Galtung (1969) também disserta sobre a construção da paz positiva proposta, e ainda nos leva a reflexão que a paz no conceito de paz positiva, efetivar-se-á através de um conjunto de práticas ao enfrentamento das violências através da proteção, promoção e construção factual dos direitos humanos, bem como o combate a toda forma de desigualdade, desmistificação, desconstrução e combate a ideia de armamento e militarização, afastando-se contundentemente dessas premissas.

Como meio de construção dessa verdadeira paz Johan Galtung (1969) e Xesús R. Jares (2002) evidenciam a necessidade de uma educação para paz, considerando que assim como expusemos, que a violência está tanto na re-

lação direta entre os indivíduos, mas também é produto da estrutura como justificado e naturalizado pela cultura.

Nesse sentido a educação para paz assume um caráter interdisciplinar, criando e construindo espaços para a formulação de uma cultura de paz através da educação.

Ademais, é visto que em relação ao casamento infantil, que hoje se coloca como um problema social que impacta todo o mundo, sendo pauta nos organismos internacionais, este também é observado na realidade brasileira.

Enquanto meios ao seu enfrentamento, elucidamos a necessidade da proporção ao acesso a políticas públicas ao segmento de meninas mais afetadas, mas considerando a complexidade do fenômeno e como ele se coloca na realidade brasileira é necessário que pensemos de maneira a compreender e enfrentar todas as nuances e aspectos que compõem este fenômeno.

Desta forma a construção de cultura de paz através da educação para paz se mostra como meio e estratégia possível ao enfrentamento do casamento infantil na realidade brasileira, corroborando tanto ao seu enfrentamento claro, mas a sua prevenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno do casamento infantil no Brasil, como vimos anteriormente tem suas raízes históricas dentro da construção da infância e da adolescência no Brasil. Não obstante, sabemos que sim, já temos consideráveis e importantes avanços no que se refere a proteção desse segmento.

Entretanto quando citamos dados que apontam que o Brasil na atualidade está entre os cinco países com maior incidência do casamento infantil, mesmo com aparatos legais ao seu favor, necessariamente precisamos nos debruçar a compreender o porquê destas violações ainda serem recorrentes e que estratégias podemos usar em nosso favor para combatê-la.

Desta maneira destacamos a construção da cultura da paz através de uma educação para paz como meio possível – e se podemos assim colocar, como necessário - ao enfrentamento dessa violação de direito.

Na ótica da cultura de paz, há um horizonte de percepções que consideram os seres humanos e as produções e reproduções sociais em seus mais variados aspectos, afastando-se de uma concepção de paz que leva em conta

somente uma forma de violência e que individualiza a paz como uma qualidade singular de um indivíduo.

Assim, a construção de uma cultura da paz considera minuciosamente as refrações que atravessam o fenômeno do casamento infantil, refletindo sobre os seus desdobramentos e consequências na realidade, na vida e no desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Nosso objetivo com esses breves apontamentos, de maneira óbvia não esgotam o debate em torno do fenômeno do casamento infantil e seus reflexos, muito menos o seu debate associado a construção de uma cultura da paz. Porém procuramos expressar de maneira objetiva alguns aspectos importantes a sua compreensão dentre eles: a identificação das causas do casamento infantil no Brasil, as suas consequências, e uma possível estratégia ao seu enfrentamento. Que essa breve discussão possamos contribuir a discussão desse fenômeno, bem como às reflexões que se debruçam a pensar o combate dessa forma de violência.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: LTC. Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1981.
- BRASIL. **Lei nº 13.431 de 04 de abril de 2017**. Estabelece o sistema de garantia e direitos da criança e do adolescente vítima ou testemunha de violência e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 05 abr. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13431.htm. Acesso em: 27 jul. 2022.
- DEL PRIORI, M. **História das crianças no Brasil**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2013.
- DISQUE DIREITOS HUMANOS. **Relatório 2019**. S/l: Ed, 2019. 60 p. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/disque-100/relatorio-2019_disque-100.pdf. Acesso em: 14 jul. 2022.
- EQUAL MEASURES 2030. **'Back to Normal' is Not Enough: The 2022 SDG Gender Index**. [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.equalmeasures2030.org> . Acesso em: 10 ago. 2022.
- GALTUNG, J. Cultural Violence. **Journal of Peace Research**. Manoa, v.27, n.3, p.291-305, ago. 1990.
- GALTUNG, J. Violence, peace and peace research. **Journal of Peace Research**. Oslo, v.6, n.3, p.167-191, set. 1969.
- PLAN INTERNATIONAL. **Tirando o véu: estudo sobre casamento infantil no Brasil**. São Paulo: Plan International, 2019. Disponível em: <https://plan.org.br/https-plan-orgbr-wp-content-uploads-2019-07-tirando-o-veu-estudo-casamento-infantil-no-brasilplaninternational-pdf/> . Acesso em: 14 jun. 2020

SOUZA, A. Casamento infantil:: pandemia acentua números no Brasil. **Portal Lunetas**, [S. /], [online], 2021. Disponível em: <https://lunetas.com.br/casamento-infantil-pandemia/> . Acesso em: 14 ago. 2022.

TAYLOR, A. et al. **Ela vai no meu barco**: casamento na infância e adolescência no Brasil, resultados de pesquisa de método misto. Rio de Janeiro: Promundo, 2015. Disponível em: https://promundoglobal.org/wpcontent/uploads/2015/07/SheGoesWithMeInMyBoat-ChildAdolescentMarriageBrazil_PT_web.pdf . Acesso em: 29 mai. 2019.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND (UNICEF). **Early Marriage**: A Harmful Traditional Practice. New York [online]; 2005. Acesso em: jun/2020. Disponível em: <https://books.google.com/books?id=FOh-h6oSVQwC&pgis=1>.

JARES, Xejus. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

_____. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athenas, 2007a

SEGURANÇA PÚBLICA E PAZ: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

<https://doi.org/10.54176/CFBR1414>

Susana Maria Bartmeyer (UEPG)
Nei Alberto Salles Filho (UEPG)

INTRODUÇÃO

A discussão sobre a segurança pública é tema recorrente no Brasil devido aos altos índices de violência e a sensação de insegurança da população (QUADROS, MADEIRA, 2018). Segundo o Atlas da Violência (IPEA, 2021), 45.503 pessoas foram assassinadas no país no ano de 2019 sendo que em 16.648 destes assassinatos, a polícia não conseguiu identificar a motivação do crime. Ainda, 28.982 pessoas foram mortas por armas de fogo. Segundo o relatório do Atlas da Violência de 2021, deve-se levar em conta o número crescente de mortes violentas no país: entre 2017 e 2019, houve um aumento de 88% desse tipo de homicídio. A violência leva ao sentimento muitas vezes de medo.

Segundo o Instituto de Pesquisa DataFolha (2022), 64% da população brasileira têm medo de sair à noite. Quanto ao gênero, as mulheres brasileiras têm mais medo que homens de sair à noite. E, quanto à raça, os que se declaram pretos e pardos têm mais medo do que os que se declaram branco.

O resultado desses números somados a diversos outros fatores negativos que a população enfrenta, sucede na baixa posição do país dentro do ranking do índice Global da Paz (IGP). O Brasil está na colocação 130º logo após os Estados Unidos (IGP, 2022). Logo, é importante observar que não se trata especificamente de uma questão de riqueza, em termos de Produto Interno Bruto (PIB), para se alcançar melhores resultados quanto à paz.

Mas como o tema de segurança pública conversa com o as questões da paz? Este texto pretende analisar algumas publicações que envolvem os dois temas e traçar convergências que se apresentam sobre eles. Quando se utiliza as ferramentas de busca por pesquisas com as palavras “paz” e “segurança

pública” não é fácil encontrar um resultado que entrelace os dois conceitos. A buscador SciELO (2022) possui apenas 5 artigos que contemplam essa combinação de palavras. No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (2022), o termo “segurança pública” possui 130.676 resultados. Agora a palavra “paz” possui apenas 6.609 resultados. Ou seja, se publica muito mais sobre segurança pública, mas não necessariamente nas relações com a cultura de paz.

A segurança pública é um campo preocupado com a “manutenção da ordem pública, controle da criminalidade e prevenção de violências” (LIMA, 2022, p. 5). Nesse sentido, o tema parece imbricado com a paz. Pode-se perceber isso inclusive nos nomes de programas de segurança pública pelo país, como: “Pacto Pela Vida”, em Pernambuco; “RS Mais Seguro”, no Rio Grande do Sul; “Pacto por um Ceará Mais Pacífico”, no Ceará; “Usinas da Paz”, no Pará.

Contudo, a segurança pública não é um problema que se resolve apenas na esfera de programas policiais. A segurança pública deve refletir questões contextuais que abrangem outros campos de políticas públicas. É o que destacam Bueno e Nascimento (2022): o país enfrenta uma crise econômica devido a pandemia da Covid-19, altos índices de desemprego, fome entre os brasileiros, alta dos preços decorrentes da inflação, entre outras mazelas sociais. Portanto, o cenário para discutir segurança pública precisa envolver e integrar economia, saúde, educação e assistência social. A realidade é que a segurança pública procura prevenir as violências diretas, mas não há como escapar da relação entre a violência direta e as violências estruturais que as pessoas enfrentam.¹

E há um lugar em que esse cenário se apresenta imediatamente: a escola. Segundo Muller (2006), a escola recebe o estudante e este traz para escola toda violência que sua família e vizinhança sofrem. Segundo uma pesquisa realizada com professores brasileiros, 66% deles afirmam que os estudantes estão mais violentos após a pandemia e os fatores que eles mais percebem influenciar são saúde mental e o aumento da vulnerabilidade social das famílias

1. A violência direta pode ser entendida como aquela que tem um autor definido, um homicídio, por exemplo; a violência estrutural são as violências que não têm autores definidos, como a distribuição desigual de recursos entre as pessoas, que gera a desigualdade social, as injustiças de todas as formas e a não concretização da cidadania e dos direitos humanos (JARES, 2002).

(PALHARES, 2022). Por isso, a escola precisa estar preparada para enfrentar a violência com uma narrativa de paz.

PAZ E VIOLÊNCIA

Paz, violência, segurança, medo. São substantivos que carregam uma série de desdobramentos que neste capítulo são tratados dentro da temática de segurança pública.

Segundo Jares (2002) não há uma ideia universal de paz, mas, geralmente, a paz é entendida como o contrário da violência. Ser o contrário não é necessariamente ser o outro lado da moeda. Se a violência se imagina como ação, a paz não precisa ser a inércia, a manutenção, a ausência de alguma coisa. Jares (2002), Muller (2006) e Salles Filho (2016) descrevem que a paz é um conceito complexo, originalmente entendido como a constância, manutenção e ausência de conflitos e, posteriormente, visto como algo dinâmico, construído e gerenciador de conflitos democraticamente. Trata-se da diferença entre paz negativa e paz positiva.

Uma ideia de paz que busque felicidade e harmonia sim, mas de forma coerente e sustentável, não baseada em paródias da paz, como frases feitas, símbolos frágeis quando desacompanhados de atitudes e principalmente, valores que sirvam de base para convivências ressignificadas, com mais amor, reciprocidade e humildade. (SALLES FILHO, 2016, p. 185).

Se a paz positiva compreende convivências baseadas em amor, reciprocidade e humildade (SALLES FILHO, 2016), é preciso pensar em gerenciar situações conflituosas de forma democrática. Um substantivo chave se apresenta de agora em diante: a democracia. No Brasil recente, a democracia se restabelece em 1988, com a Constituição Federal. O que a Constituição diz sobre a paz? A defesa da paz é um dos princípios que rege nossa República dentro das relações internacionais. No outro extremo, a violência deve ser coibida pelo Estado, pela sociedade e pela família (BRASIL, 1988).

Seguindo a lógica da organização constitucional, dedutivamente, percebe-se que o Estado irá coibir a violência através da segurança pública. Quem exerce a segurança pública são os diferentes órgãos da polícia. É semelhante a lógica weberiana, em que o Estado é o detentor do uso legítimo da força. “Pela nossa Constituição Federal (Preâmbulo, Artigos 5º e 6º), segurança pública é um direito fundamental e condição essencial para o exercício pleno da

cidadania, com liberdade, equidade racial e de gênero; paz e valorização da vida e do meio ambiente” (LIMA, 2022, p. 4).

Apesar de traçar linhas dedutivas, a Constituição não traz todas as respostas para a paz e para segurança pública. Entretanto, o texto constitucional possui a democracia como base em toda sua redação. Este também é o entendimento de Bengochea *et al* (2004, p. 120), onde “a democracia exige justamente uma função policial protetora de direitos dos cidadãos em um ambiente de conflitos”.

A paz e a democracia se alimentam. É uma simbiose. Para Jares (2008), essa relação se fortalece através da educação, comprometida com os direitos humanos e que objetiva a convivência com a diversidade, superando a visão iguais *versus* diferentes diante dos conflitos.

Contudo, a segurança pública no Brasil ainda pautada exatamente nesta visão iguais *versus* diferentes, chamada pelos estudiosos de amigos *versus* inimigos, que alimenta a falsa dicotomia de bem *versus* mal. Essa dicotomia tem parte de suas raízes no período ditatorial da história do Brasil, que mesmo após a redemocratização, manteve sementes para eclodir até os dias de hoje na organização policial, trazendo práticas violentas como tortura, massacre, corrupção policial, autoritarismo, entre outros episódios, não eventuais.

As metáforas cotidianas ligadas à segurança são ainda militares: combater o crime, eliminar e derrotar o inimigo. O controle da droga e das armas ainda tem conexão com o modelo militarizado. As polícias no Brasil são fortemente militarizadas e apresentam indicadores maiores de violência policial e de isolamento institucional (SOUZA, 2015, p. 218).

Determinar inimigos é discriminar. Os inimigos podem e devem ser aniquilados. É uma lógica de vidas para serem salvas e vidas para serem eliminadas. Esta lógica foi evidenciada por Fagundes e Henning (2022) ao entrevistar policiais militares da Paraíba. A pesquisa percebeu que os policiais possuíam uma abordagem diferente para o que era suspeito e o que era normal. Soma-se ao suspeito características de idade, cor e classe social: o suspeito é majoritariamente o jovem negro periférico. Aqui se encontra outra raiz da lógica da segurança pública no Brasil: o racismo. Para as autoras, o que se conclui é por uma política de morte pautada no histórico racista do país, que permeia grande parte da polícia. A crítica que se faz é acerca da política de segurança pública preocupada com a paz numérica e que privilegia brancos.

Apontar para essas questões, é colocar-se na retaguarda das verdades numéricas, as quais tendem a nos mostrar a paz forjada apenas com base nos números, o que aqui buscamos desestabilizar, especialmente ao mobilizar os marcadores juventudes e raça por meio da pesquisa qualitativa. (FAGUNDES; HENNING, 2022, p. 214).

Compreendendo a herança racista do Brasil, também está Schwarcz (2019). Para ela, a escravidão foi fundamental para manutenção do autoritarismo brasileiro privilegiando, até os dias de hoje, os brancos. Desde sua criação, a polícia brasileira foi colocada a serviço da elite nacional, para fazer a manutenção dos demais brasileiros. Isso significa o massacre de populações indígenas e a letalidade policial diante de pessoas negras. O aniquilamento da diferença é lembrado pela autora como uma marca do autoritarismo brasileiro e “Por sua vez, o autoritarismo representa o antônimo da democracia” (SCWARCZ, 2019, p. 220).

Percebe-se que questionar o que é segurança pública no Brasil significa aprofundar em questões sensíveis: racismo, elitismo, autoritarismo, ditadura militar, entre outras temáticas. Bengochea *et al* descrevem a segurança pública de uma maneira didática:

A segurança pública é um processo sistêmico e otimizado que envolve um conjunto de ações públicas e comunitárias, visando assegurar a proteção do indivíduo e da coletividade e a aplicação da justiça na punição, recuperação e tratamento dos que violam a lei, garantindo direitos e cidadania a todos”. (BONGOCHEA *et al*, 2004, p. 120).

Mas, pelo que este texto apresenta, percebe-se que não é tão simples assim. O diretor do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, Lima (2022) explica que existem 86 tipos de polícias diferentes no Brasil (Polícia Penal, Polícia Federal, Polícia Rodoviária Federal, Polícia Militar de cada Estado, Polícia Civil etc.). Contudo, usualmente, separa-se a polícia em dois grandes grupos: militar e civil. No Brasil, a polícia civil é responsável “pelas atividades de investigação criminal e persecução penal de crimes que não sejam de competência federal” (LIMA, 2022, p. 8), enquanto a polícia militar é responsável pelo “patrulhamento fardado das ruas, de caráter ostensivo e preventivo, trânsito e manutenção da ordem e da incolumidade públicas” (LIMA, 2022, p. 9).

As atividades policiais brasileiras resultam em altos índices de encarceramento, ocupando o 3º lugar no ranking de população carcerária no mundo. Considerando a taxa de encarcerados para cada 100 mil habitantes, o país é o 26º país no ranking (SILVA, *et al*, 2021). Sendo que se prende mais do que se pode abrigar em presídios. “Os dados apontam que há hoje no país uma capacidade para abrigar 440.530 presos. Ou seja, existe um déficit de 241.652 vagas” (SILVA, *et al*, 2021, n. p.). Há uma superlotação evidente nos presídios brasileiros. Também deve se levar em conta que cerca de 31,9% das pessoas encarceradas estão aguardando seu julgamento, estando presas provisoriamente, mas sem passar por uma decisão definitiva sobre seu caso (SILVA, *et al*, 2021). Apesar do encarceramento massivo, o país continua sendo considerado o oitavo país mais violento do mundo, quando considerado o número de mortes violentas contabilizadas:

Em termos relativos, quando calculamos as taxas de mortes violentas intencionais por grupo de 100 mil habitantes, o Brasil é o oitavo país com dados de 2020 informados ao UNODC mais violento do mundo, com uma taxa de 22,45 homicídios para cada 100 mil habitantes (segundo dados da saúde). (LIMA, *et al*, 2022, p. 6).

Se considerarmos numericamente, o Brasil prende, mas não realiza a justiça; o Brasil prende, mas não diminui a criminalidade. Souza (2015) adiciona alguns elementos para além dos números dentro do cenário da segurança pública: a polícia brasileira é extremamente militarizada; há um discurso de aceitação dos altos índices de mortes como preço para uma boa segurança pública no país e a tática policial no Brasil ainda é identificar os inimigos (indígenas, negros, manifestantes, etc.). O autor destaca que é necessário pensar em alternativas ao cenário da segurança pública no país, como educar em direitos humanos, dentro da formação do policial militar.

Complementando essa ideia, Jares (2008) defende a educação em direitos humanos como instrumento para diminuir a violência, fortalecer a democracia e questionar a tática conflituosa baseada no inimigo, principalmente porque: “A ideia de inimigo é criada através da desumanização do outro, representando-o inclusive através de traços não humanos, na maioria das vezes” (JARES, 2008, p. 51). Em contraponto, a educação em direitos humanos é voltada para a solidariedade:

A educação para a cidadania e os direitos humanos tem por objetivo principal formar pessoas política e moralmente ativas, conscientes de seus direitos e obrigações, comprometidas com a defesa da democracia e os direitos humanos, sensíveis e solidárias, com as condições do outro e com o entorno em que vivemos. (JARES, 2008 p. 57).

Os dados sobre capacitação dos agentes de segurança pública em direitos humanos não são os mais positivos possíveis. Em 2019, foram totalizadas 8.655 capacitações em direitos humanos. Já as capacitações em arma de fogo chegaram a 147.086 (MINISTÉRIO, 2019). São cerca de 17 vezes mais cursos relacionados às armas de fogo. Além disso, os cursos voltados aos direitos humanos são possíveis de se contabilizar em apenas 6 Estados-membros.

Perona e Alvarez (2021) também destacam que, atualmente, existem alternativas que estão em prática quando se fala de segurança pública, que não necessariamente levam em conta a atuação policial: a) modelo de cidades inteligentes, em que se investe em tecnologia da informação para fornecer segurança; b) rede de vizinhos ou policiamento comunitário; c) esferização: criação de esferas de segurança, como *shopping*.

OS MODELOS ALTERNATIVOS DE SEGURANÇA PÚBLICA

Apesar dos modelos apresentados parecerem boas alternativas a serem testadas, Perona e Alvarez (2021) destacam que essas alternativas muitas vezes não levam em conta o contexto de países do Sul Global. Ou seja, são importações de modelos do Norte Global, através da narrativa de globalização e acabam ignorando as questões históricas que permeiam a formação dos países, como do Brasil.

Para Santos (2014), o Sul e o Norte Global não são linhas divisórias geográficas, mas derivam da diferença existente entre os países do globo por causa de características históricas deixadas através da ação do capitalismo, patriarcado e colonialismo. Assim, ao importar modelos do Norte Global, sem pensar o contexto do Brasil, essas alternativas não ultrapassam as críticas feitas ao modelo de segurança pública voltada ao inimigo.

Seguindo, Perona e Alvarez (2021) destacam que esses modelos levam muitas vezes à privatização da segurança, com regras paralelas ao Estado e

não se mostram efetivamente menos discriminatórias. Além disso, a segurança não é objetiva, ou seja, enquanto um grupo de pessoas pode se sentir seguro com um sistema de segurança, outro grupo pode se sentir inseguro com o mesmo sistema. Outra crítica dos autores é a fomentação de lideranças civis para tratarem da segurança pública, com discursos não alinhados ao Estado. E, por fim, principalmente a esferização pode ser um reforço apenas da segregação de pessoas, não a criação de espaços seguros.

Essas críticas vão de acordo com os dados levantados sobre segurança pública no Brasil. Quanto à privatização da segurança, o país vem flexibilizando o uso de armas de fogo para civis:

Desde janeiro de 2019 até abril de 2022, foram editados quase 40 atos normativos, entre decretos, portarias e resoluções, para facilitar o acesso às armas de fogo no país. Em 2021 o Brasil atingiu o recorde em número de cidadãos civis com acesso às armas. Até novembro daquele ano, o Exército havia concedido 1.162 novos registros por dia a Caçadores, Atiradores e Colecionadores (CACs), sendo mais que o dobro dos 567 contabilizados diariamente no ano anterior. Sem contar as armas registradas em nome dos cidadãos que compram para defesa, cerca de 450 mil novas armas em mãos de civis só em 2021 (RICARDO, 2022).

Na opinião da socióloga Ricardo (2022), essa prática de aumento do armamento para civis como política pública para segurança é uma ameaça à democracia e, ironicamente, estimula o aumento de homicídios e a dificuldade de controle e investigação sobre crimes.

O segundo ponto levantado, sobre a subjetividade da segurança, também se verifica no Brasil. Em 2020, uma pesquisa realizada pelo DataFavela revelou que 42% dos homens negros de baixa renda já se sentiram desrespeitados pela polícia quando abordados (DATAFAVELA, 2020). Nem todos se sentem seguros com a polícia militar fazendo a segurança pública. Se, historicamente, a polícia esteve a serviço da elite brasileira, formada majoritariamente por brancos, é fácil relacionar que a polícia não é sinônimo imediato de segurança para muitos brasileiros que vivem sobre os mandos e desmandos da elite, como Schwarcz (2019) descreve o autoritarismo brasileiro. Esse processo histórico pode ajudar a compreender porque 52% da população brasileira acredita que a polícia é muito racista (DATAFAVELA, 2020).

Quanto à formação de lideranças pautando a segurança pública com discursos nem sempre alinhados ao Estado, principalmente aos valores do Estado Democrático de Direito, também é o caso brasileiro. O Congresso Brasileiro possui bancadas: grupo de políticos que possuem pautas parecidas e pressionam para que seus interesses prevaleçam, geralmente representando extratos conservadores da população (QUADROS, MADEIRA, 2018). Uma dessas bancadas é a Bancada da Bala.

Com efeito, a bancada faz-se representante daquela parcela da sociedade que manifesta franca inflexibilidade diante dos criminosos e outorga grande prestígio às Forças Armadas e instituições análogas. Em face disso, os parlamentares da bancada da bala protocolam projetos que visam, por exemplo, a proteção dos agentes policiais, a facilitação do porte de armas para os civis e a redução da maioria penal. (QUADROS, MADEIRA, 2018, p. 505).

Em Faganello (2015), a bancada da bala é descrita como repleta por líderes conservadores que se colocam contra os direitos humanos, o Estado Democrático de Direito e possuem interesses financeiros indiretos no aumento de venda de armas e em políticas de segurança privada.

Em 2014, o Instituto Sou da Paz verificou como votaram os deputados quanto ao projeto de lei que previa a revogação do Estatuto do Desarmamento. De 31 deputados que formavam a Comissão Especial para analisar o Projeto de Lei, 12 deputados eram financiados pela indústria armamentista, os 12 deputados foram a favor da revogação do Estatuto do Desarmamento (INSTITUTO, 2014). Esses políticos, para Faganello (2015) se aproveitam da sensação de insegurança da população e aproveitam para fazer discursos contrários aos valores democráticos, promovendo uma ideia de segurança individual, através do slogan “cidadão armado”.

Por fim, quanto à estratégia de esferificação, outros fatores se apresentam. Durão, Larkins e Fischmann (2021), são pesquisadoras que estudaram especialmente a esferificação de *shoppings*. Segundo elas, os ambientes de compras dos *shoppings* promovem uma experiência de conforto e paz, através da mitigação de incômodos, como mendigos, ladrões, trânsito veloz e outros elementos desfavoráveis para a ideia de segurança. Para manter essa atmosfera de segurança, pessoas consideradas estranhas ao ambiente são abordadas

por seguranças e colocadas para fora. A ideia de paz no ambiente do *shopping* é a ideia de paz negativa, através da ausência de incômodos.

O que acontece é a segregação. Novamente é uma política de bem *versus* mal, amigos *versus* inimigos e, nesse caso, clientes/consumidores *versus* estranhos. Nenhuma dessas alternativas está preocupada com a construção de uma paz positiva, que inclua, que promova a equidade e a segurança. Os estudos de segurança pública precisam discutir a paz positiva.

BREVE APONTAMENTO SOBRE GÊNERO E SEGURANÇA PÚBLICA

Em 2020, os dados apontavam que 1 em cada 4 mulheres brasileiras já sofreu algum tipo de violência, seja ela física, sexual ou psicológica. E a morte de mulheres se dá predominantemente pelo uso de armas de fogo no Brasil, em cerca de 51% dos casos (INSTITUTO, 2021). Existem leis específicas para enfrentar a violência contra a mulher, mas nem sempre isso está acompanhado de políticas públicas com orçamento para modificar a realidade. Exemplo disso é que no ano de 2022 o corte do orçamento para o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos chegou a 67%, em comparação com o montante do ano anterior (AGÊNCIA SENADO, 2022).

Além do polo de pessoas que precisam ser incluídas nas discussões sobre segurança pública e políticas sobre violência, as mulheres também precisam ser pensadas no outro extremo, como agentes de segurança pública. Segundo a Secretaria Nacional de Segurança Pública, 88% dos policiais militares brasileiros são do sexo masculino. O Estado Federal com maior porcentagem de policiais femininas é o Rio Grande do Sul, com 16% (MINISTÉRIO, 2019). Há uma presença majoritária de homens exercendo a segurança pública no país.

Para Ribeiro (2018), a predominância de pessoas do sexo masculino na segurança pública, principalmente como policiais, está ligada a construção histórica da polícia e do gênero masculino: força, combate, ação, virilidade e desprendimento. Isso impacta que, mesmo após a inserção de mulheres na polícia, elas ainda são designadas para tarefas mais femininas ou tipicamente femininas: operacionalização, administrativo, gestão e relações públicas. Ribeiro (2018) discute que a diferença de alocação não é a única discriminação que as mulheres policiais sofrem, pois também identificou a hostilidade

masculina de seus colegas, depreciação de padrões considerados femininos, inferiorização da mulher e assédio moral e sexual.

A formação social dos gêneros masculino e feminino perpassam algumas diferenças que são apontadas por Saffioti (1987), Beauvoir (2016), Marçal (2017), entre outras. Aos homens é ensinado ser viril, assertivo, agressivo e às mulheres se é ensinado ser frágil, compreensiva, passiva. A construção da performance masculina perpassa a violência (BARTMEYER, 2022). Isso significa que pode ser problemático ter tantos agentes de segurança pública masculinos, se o objetivo da segurança pública é combater a violência.

Agora, quem é apreendido pelos agentes de segurança pública? Em sua maioria, homens são a maioria da população carcerária do país. “As mulheres, aliás, representam 4,5% do total de presos no Brasil” (SILVA, et al, 2021, n. p.). Esse dado pode ser entendido em Rolim (2016), quando destaca a tendência avassaladora em diversos estudos demonstrando que os indivíduos nascidos do sexo masculino agem de maneira mais violenta na sociedade.

Há de se ter muito cuidado com generalizações determinantes. Mas não se pode negar que a formação da performance de gênero masculina passa pela violência como característica da masculinidade e isso pode resultar em seres humanos mais violentos. Pensar segurança pública numa perspectiva de paz positiva, preocupada com a democracia e com direitos humanos, num país inserido na dinâmica de formação histórica do Sul Global, é pensar as questões de gênero também.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensar a temática da segurança pública junto à temática da paz, percebe-se a abertura da discussão para várias áreas de políticas públicas: saúde, educação, economia, gênero e raça. Contudo, as publicações analisadas, e trazidas aqui também como referenciais, não se desdobram em estudar a segurança pública junto com os estudos de paz. As publicações apresentam críticas aos modelos de segurança pública no país, mostrando as raízes da segurança pública no histórico racista, colonial, elitista e militarizado do Brasil. Mas elas não se perguntam se a paz é o objetivo da segurança pública. E para qual paz está se caminhando.

Os modelos de segurança pública importados do Norte Global não levam em conta as peculiaridades sociais e históricas do restante do mundo.

Parecem modelos preocupados com a paz negativa, uma vez que visam diminuir conflitos, eliminar as diferenças, usar a força policial e tecnologias de inteligência para manutenção de classes dominantes. O exemplo que abrange tudo isso é a esferrização, modelo utilizado nos *shoppings*.

Se o objetivo da segurança pública é uma paz negativa, não está compatível com a democracia. Para democracia é preciso diálogo, respeito aos diferentes, alternativas baseadas nos direitos humanos. Contudo, a formação dos agentes de segurança pública não aparenta estar alinhado com os direitos humanos, uma vez que os policiais militares brasileiros são mais capacitados em manuseio de armas de fogo do que em direitos humanos.

A procura por uma segurança pública que valorize a democracia deve pensar as diferenças de gênero e raça, para promover a equidade e o respeito, não o aniquilamento da diferença. Entretanto, não há igualdade de gênero dentro dos agentes de segurança pública, tanto porque as mulheres são numericamente inferiores aos homens na polícia militar, mas também porque dentro da própria organização prevalecem violências de gêneros. Outro recorte a ser considerado é a raça. As pessoas pretas e pardas no Brasil são mais mortas pelos policiais e se sentem menos seguras quando diante de agentes de segurança pública.

Há um encarceramento massivo, mas não há uma justiça célere. Há maioria de mulheres mortas por armas de fogo e há o afrouxamento do uso de armas de fogo para civis. Há uma estrutura democrática formalizada após a Ditadura Militar e há uma polícia militarizada. Há um sentimento de medo pela população negra diante da polícia militar e apenas 6 Estados-membros capacitam em direitos humanos. Pensar em segurança pública e paz positiva é pensar para quem e para quem se faz a segurança pública.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. 2022. Nilda: corte no orçamento do Ministério da Mulher é descaso com pauta feminina. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/03/08/nilda-corte-no-orcamento-do-ministerio-da-mulher-e-descaso-com-pauta-feminina>. Acesso em: 31 ago. 2022.

BARTMEYER, S. M. Educação em Direitos Humanos e Violência no Ensino Superior: diálogos entre as estudantes da graduação. Ponta Grossa, 2022. 196 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas - Área de Concentração: Cidadania e Políticas Públicas), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo: fatos e mitos**. 3. Ed. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

BENGOCHEA, J. L. P. *et al.* A TRANSIÇÃO DE UMA POLÍCIA DE CONTROLE PARA UMA POLÍCIA CIDADÃ. **SÃO PAULO EM PERSPECTIVA**, 18(1): 119-131, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CATÁLOGO de Teses e Dissertações. CAPES. 2022. Disponível em: <https://search.scielo.org/?q=seguran%C3%A7a+p%C3%BAblica+paz&lang=pt&filter%5Bin%5D%5B%-5D=scl>. Acesso em: 23 ago. 2022.

DATAFAVELA. 2020. PERIFERIA, RACISMO, VIOLÊNCIA. UM LEVANTAMENTO DO INSTITUTO LOCOMOTIVA PARA A CENTRAL ÚNICA DAS FAVELAS. Disponível em: <https://ilocomotiva.com.br/wp-content/uploads/2022/01/periferia-racismo-violencia.pdf>. Acesso em 24 ago. 2022.

DATAFOLHA. Medo e violência. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/03/30/datafolha-64percent-dos-brasileiros-dizem-ter-medo-de-sair-a-noite-nas-cidades.ghtml>. Acesso em 23 ago. 2022.

DURÃO, S.; LARKINS, E. R.; FISCHMANN, C. A. PROTEGENDO O SHOPPING: PRÁTICAS DIÁRIAS DE SEGURANÇA HOSPITALAR EM SÃO PAULO. *Articles, Lua Nova* (114), Sep-Dec 2021.

FAGONELLO, M. A. Bancada da Bala: uma onda na maré conservadora. **Direita, Volver! O retorno da direita e o ciclo político** (p.145-162). Editora Fundação Perseu Abramo, Janeiro de 2015.

FAGUNDES, M. C. F.; HENNING, P. C. Os “múltiplos afluentes” que permeiam as relações raciais contemporâneas: problematizações sobre branquitude, políticas de inimizade e segurança pública. **Horiz. antropol.** Porto Alegre, ano 28, n. 63, p. 195-226, maio/ago. 2022.

ÍNDICE global da paz. 2022. Disponível em: <https://pt.countryeconomy.com/demografia/indice-global-paz>. Acesso em: 23 ago. 2022.

INSTITUTO Sou da Paz. DEPUTADOS DA BANCADA DA BALA E INDÚSTRIA DE ARMAS DE MÃOS DADAS NA ANÁLISE DO PROJETO QUE REVOGA O ESTATUTO DO DESARMAMENTO. Disponível em: <https://soudapaz.org/noticias/deputados-da-bancada-da-bala-e-industria-de-armas-de-maos-dadas-na-analise-do-projeto-que-revoga-o-estatuto-do-desarmamento/>. Acesso em: 23 ago. 2022.

INSTITUTO Sou da Paz. O papel da arma de fogo na violência contra a mulher. Análise da violência armada no Brasil de 2012 a 2019 a partir dos dados da Saúde. Jul. 2021. Disponível em: https://assets.dossies-ipg-v2.nyc3.digitaloceanspaces.com/sites/3/2021/08/O-papel-da-arma-de-fogo-na-violenci-contra-a-mulher_06ago.pdf. Acesso em 31 ago. 2022.

IPEA. Atlas da Violência. 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/1375-atlasdaviolencia2021completo.pdf>. Acesso em 23 ago. 2022.

JARES, R. X. **Educação para paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JARES, R. X. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

LIMA, R. S. Como funciona a segurança pública no Brasil. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/24-anuario-2022-como-funciona-a-seguranca-publica-no-brasil.pdf>. Acesso em 23 ago. 2022.

- LIMA, R. S. *et al.* A frágil redução das mortes violentas intencionais no Brasil. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/01-anuario-2022-a-fragil-reducao-das-mortes-violentas.pdf>. Acesso em 23 ago. 2022.
- MARÇAL, Katrine. **O lado invisível da economia**: uma visão feminista. São Paulo: Alaúde Editorial, 2017.
- MINISTÉRIO da Justiça e Segurança Pública / Secretaria Nacional de Segurança Pública – Pesquisa Perfil das Instituições de Segurança Pública, Polícias Militares do Brasil, 2019.
- MULLER, Jean-Marie. **Não-violência na educação**. São Paulo: Palas Athenas, 2006.
- PALHARES, I. Para 65,8% dos professores, alunos estão mais violentos após pandemia. **Folha de São Paulo**, 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2022/08/para-658-dos-professores-alunos-estao-mais-violentos-apos-pandemia.shtml>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- PERES, U. D.; BUENO, S.; NASCIMENTO, T. Desafios no financiamento da segurança pública: recursos estagnados e reforma do ICMS. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. 2022. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2022/07/16-anuario-2022-desafios-no-financiamento-da-seguranca-publica-recursos-estagnados-e-reforma-do-icms.pdf>. Acesso em 23 ago. 2022.
- PERONA, A. E. R.; ALVAREZ, M. C. O Governo da Segurança: Modelos Securitários Transnacionais e Tecnologias de Vigilância na Cidade de São Paulo. **NACIONALISMO E TENSÕES POLÍTICAS**, v. 114, p. 1864, 2021.
- QUADROS, M. P. R.; MADEIRA, R. M. Fim da direita envergonhada? Atuação da bancada evangélica e da bancada da bala e os caminhos da representação do conservadorismo no Brasil. **OPINIÃO PÚBLICA**, Campinas, vol. 24, n° 3, set.-dez., p. 486-522, 2018.
- RIBEIRO, L. Polícia Militar é lugar de mulher? **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, 2018.
- RICARDO, C. Mitos e fatos sobre armas, uso da força e riscos democráticos. **Instituto Sou da Paz**, 2022. Acesso em: <https://soudapaz.org/noticias/opiniao-centro-de-debates-de-politicas-publicas-mitos-e-fatos-sobre-armas-uso-da-forca-e-riscos=-democraticos/#:~:text=Aumento%20de%20diferentes%20crimes%2C%20sensa%C3%A7%C3%A3o,como%20os%20problemas%20se%20manifestam>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- ROLIM, M. **A formação de jovens violentos**: estudo sobre a etiologia da violência extrema. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016.
- SAFFIOTTI, H.I. B. **O poder do macho**. São Paulo; Moderna, 1987.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos Humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2014.
- SALLES FILHO, Nei Alberto. 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.
- SCIELO. 2022. Pesquisa. Disponível em: <https://search.scielo.org/?q=seguran%C3%A7a+p%C3%BAblica+paz&lang=pt&filter%5Bin%5D%5B%5D=scl>. Acesso em: 23 ago. 2022.
- SCHWARCZ, Lília Mortiz. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SILVA, C. R, *et al.* Com 322 encarcerados a cada 100 mil habitantes, Brasil se mantém na 26ª posição em ranking dos países que mais prendem no mundo. *GI*, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2021/05/17/com-322-encarcerados-a-cada-100-mil-habitantes-brasil-se-mantem-na-26a-posicao-em-ranking-dos-paises-que-mais-prendem-no-mundo.ghtml>. Acesso em 24 ago. 2022.

SOUZA, L. A. F. Dispositivo militarizado da segurança pública: Tendências recentes e problemas no Brasil. **Revista Sociedade e Estado**, Vol. 30, N°. 1. Janeiro/Abril, 2015.

SOBRE OS AUTORES

ANDRÉIA GASPAR SOLTOSKI - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR), e Mestre em Ciências Jurídico-Criminal pela Universidade de Coimbra. Professora do Curso de Direito UEPG e do Cescage. E-mail: agsoltoski@gmail.com

ANTONIO CARLOS FRASSON - Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor Adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Ponta Grossa. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) no Campus Ponta Grossa. É líder do grupo de pesquisa Educação Inclusiva: contextos de formação e práticas pedagógicas para o Ensino de ciência e Tecnologia e do Grupo de Pesquisa EaD: Formação de Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia. E-mail: ancafra@gmail.com

CELSO BATISTA ROSAS - Bacharel em Direito, Especialista em Direito Notarial e Registral, Especialista em Direito Processual Civil. Auditor Fiscal. Possui formação em Mediação e Conciliação Judicial pelo Centro Judiciário de Mediação de Conflitos (CEJUSC-Ponta Grossa) e em Comunicação Não-Violenta pela Escola da Magistratura do Paraná. E-mail: celsobatistas@gmail.com

CAROLINA CRISTINE DE GOSS - Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Licenciada em Educação Física (UEPG). Licenciada em Pedagogia (FAEL). Membro do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Educação para a Paz e Processos Sociais (UEPG/CNPq). E-mail: carolgoss73@gmail.com

CINTIA DAIANE DA SILVA - Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Bolsista CAPES. Especialista em Gestão e Educação Ambiental (CESCAGE). Especialista em Educação, Política e Sociedade (FAEL). Especialista em Educação, Diversidade e Cidadania (FAEL). Licenciada em Pedagogia (UEPG). Licenciada em Geografia (UEPG). Membro do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (UEPG/CNPq). E-mail: cintia.uepg@gmail.com

CLEIDE LAVORATTI - Professora Doutora efetiva (UEPG) lotada no Departamento de Serviço Social (UEPG). Professora no Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Professora no Núcleo de Direitos Humanos e Cultura da Paz na perspectiva das Epistemologias do Sul (UEPG). E-mail: lavoratti@yahoo.com.br

DANIELE CRISTINA BAHNIUK MENDES - Doutoranda e Mestre em Ciências Sociais Aplicadas e Graduada em Direito, ambos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). Professora do Curso de Direito UEPG. E-mail: dcbahniuk@gmail.com

ELISANGELA DE FÁTIMA SANTOS - Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Licenciada em Pedagogia (UNINTER). Licenciada em Educação Física (UEPG). Membro do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Educação para a Paz e Processos Sociais (UEPG/CNPq). E-mail: elis.santosf@outlook.com

GILMARA APARECIDA ROSAS TAKASSI - Doutoranda em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Mestre em Ciência Jurídica (UENP). Bacharel em Direito (UNICESUMAR). Participante do Núcleo de Pesquisa em Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (UEPG). Professora pesquisadora, Grupo de Pesquisa “Clínica Jurídica Unicesumar” (CNPQ). Professora no Curso de Direito, junto à UniCesumar - Unidade Ponta Grossa/PR. Avaliadora do Banco Nacional de Avaliadores do Sinaes (BASis). Conciliadora e Mediadora Judicial pelo TJ/PR. Advogada. gilmaratakassi@hotmail.com

LETICIA PETERS ROSSATO - Mestranda do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Bacharel em Direito (UEPG). Licenciada em Ciências Sociais (ULBRA). Membro dos Grupos de Pesquisa Cultura de Paz, Educação para a Paz e Processos Sociais (UEPG/CNPq). E-mail: leticiapeters@gmail.com

LUIZ FERNANDO RIBAS - Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Mestre em Educação (UNICENTRO) na Linha de Pesquisa em Educação, Cultura e Diversidade. É especialista em Gestão, Supervisão e Orientação Escolar (Instituto Di-

menção). Licenciado em Pedagogia (FATEB). Membro do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (UEPG/CNPq). E-mail: feeribas@hotmail.com

MELISSA ANDRÉA SMANIOTTO - Doutoranda e Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Membro dos Grupos de Pesquisa Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (UEPG/CNPq). Professora de Direito Civil (Família e Sucessões) na Unicesumar, sede de Ponta Grossa, PR. Professora colaboradora do Departamento de Direito Processual da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Advogada. E-mail: melissa.smaniotto@yahoo.com.br

NEI ALBERTO SALLES FILHO - Doutor e Mestre em Educação. Professor Adjunto da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Coordenador do Núcleo de Educação para a paz e do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Direitos Humanos e Desenvolvimento Sustentável (CNPq). E-mail: nsalles@uepg.br

PATRÍCIA MACHADO PEREIRA GIARDINI - Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito de Sorocaba (FADI). Advogada. Professora do Centro Universitário Santa Amélia – UNISECAL. Membro do Grupo de Pesquisa Cultura de Paz, Educação para a Paz e Processos Sociais (UEPG/CNPq). E-mail: pattympg8@gmail.com

RAFAEL AUGUSTO CAVICHOLLO - Doutorando e Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR. Pesquisador do Grupo Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade da UEPG. Atua profissionalmente como Procurador Jurídico do Legislativo do Município de Porto Amazonas. E-mail: raguscav@gmail.com

RAIANE CHAGAS DA SILVA - Mestranda no Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Bacharela em Serviço Social (UEPG). Aluna no Núcleo de Direitos Humanos e Cultura da Paz na perspectiva das Epistemologias do Sul (UEPG). E-mail: rai.chagas.14@gmail.com

RENATA LUCIANE POLSAQUE YOUNG BLOOD - Doutoranda e Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). MBA em Gestão Empresarial pela Fundação Getúlio Vargas (ISAE/FGV). Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Membro dos Grupos de Pesquisa Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade. E-mail: renata.youngblood@yahoo.com.br

SUSANA MARIA BARTMEYER - Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (UEPG). Pós-Graduada em Gestão Pública (UEPG). Bacharel em Direito (UEPG). Controladora Interna da Câmara Municipal de Três Barras, Santa Catarina. E-mail: smbartmeyer@gmail.com

VIRGÍNIA OSTROSKI SALLES - Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTPFR). Bolsista CAPES. Mestra em Ensino de Ciência e Tecnologia (UTFPR). Licenciada em Pedagogia (UNISECAL). Membro dos Grupos de Pesquisa Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (UEPG/CNPq) e EaD: Formação de Docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia. E-mail: virginia.utfpr@gmail.com.

