UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

NEI ALBERTO SALLES FILHO

CULTURA DE PAZ E EDUCAÇÃO PARA A PAZ: OLHARES A PARTIR DA TEORIA DA COMPLEXIDADE DE EDGAR MORIN

PONTA GROSSA
2016

NEI ALBERTO SALLES FILHO

CULTURA DE PAZ E EDUCAÇÃO PARA A PAZ: OLHARES A PARTIR DA TEORIA DA COMPLEXIDADE DE EDGAR MORIN

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, (UEPG/PR) na Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profª. Drª. Sílvia Christina Madrid Finck

PONTA GROSSA
2016

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

Salles Filho, Nei Alberto
S168 Cultura de Paz e Educação para a Paz: olhares a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin/ Nei Alberto Salles Filho. Ponta Grossa, 2016.
357f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientadora: Profª Drª Silvia Christina Madrid Finck.

1.Teoria da Complexidade. 2.Cultura de Paz. 3.Educação para a Paz. 4.Prevenção das Violências na Educação. I.Finck, Silvia Christina Madrid. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Doutorado em Educação. III. T.

CDD: 370

TERMO DE APROVAÇÃO

NEI ALBERTO SALLES FILHO

CULTURA DE PAZ E EDUCAÇÃO PARA A PAZ: OLHARES A PARTIR DA TEORIA DA COMPLEXIDADE DE EDGAR MORIN

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientador (a) Profª Dra. Silvia Christina Madrid Finck - UEPG

Profª Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos - UFC

Profª Dra. Araci Asinelli da Luz - UFPR

Profª Dra. Ana Luiza Ruschel Nunes - UEPG

Profª Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira - UEPG

Ponta Grossa, 18 de março de 2016.

Dedico com amor, ao amigo Marcelo Guimarães Rezende, o Padre Marcelo Guimarães, (Dom Irineu Rezende) *in memorian*, pela sua força, dedicação e capacidade de inspirar muitos no caminho da Educação para a Paz.

AGRADECIMENTOS

À espiritualidade que me acolhe, ilumina, dá força e sentido para minha caminhada.

Aos meus pais Nei e Marilá, pelo amor em homeopatia que me ensinaram.

Aos meus irmãos Eliane, Luiz e Karine, pelas primeiras experiências nos conflitos e em suas resoluções amorosas.

Aos meus filhos Gabriel e Rafael, por me permitirem ensinar o amor homeopaticamente.

À Virgínia, meu amor, pela sintonia em tudo, tudo e sempre...

À professora, amiga e minha orientadora Silvia, pela paciência, dedicação, competência e seriedade que sempre me ensinaram muito como ser humano, profissional e pesquisador.

As professoras doutoras membros da banca, Ana Luiza, Araci, Kelma, Maria Julieta e Rita, por generosamente me apoiarem e contribuírem para a qualificação desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG, pela reflexão e aprendizado.

Aos amigos de trabalho, Hermínia, Moacir, Rafael, Erica e Fernanda, pelo carinho da amizade e da disposição no trabalho em todas as horas.

A Edgar Morin, pela vida e obra!!!

Às centenas de pessoas – professores, alunos, assistentes sociais, psicólogos, acadêmicos da Universidade Estadual de Ponta Grossa, que desde 2008, participaram das ações do Núcleo de Estudos e Formação de Professores em Educação para a Paz e Convivências, o NEP/UEPG, que estão em mim, encarnados nas experiências e flutuantes em meus pensamentos ao realizar esta pesquisa.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de Paz e Educação para a Paz**: olhares a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. 2016. 357f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2016.

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de pesquisa a Educação para a Paz como componente educacional de uma Cultura de Paz, sob a perspectiva da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, de caráter teórico, baseada em procedimentos bibliográficos. A questão central da pesquisa, que buscamos responder é: Quais os pressupostos teóricos que fundamentam a Educação para a Paz, como componente educacional de uma Cultura de Paz, sob a perspectiva da Teoria da Complexidade de Edgar Morin? Tal questão é tratada a partir de questões teóricas balizadoras, tais como: a discussão da Cultura de Paz a partir do pensamento de Edgar Morin, a Educação para a Paz na perspectiva da educação na complexidade, além de aspectos integrados na constituição das "Cinco Pedagogias da Paz", constituídas por: Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia dos Direitos Humanos, Pedagogia da Conflitologia, Pedagogia da Ecoformação e Pedagogia das Vivências/Convivências. Decorrente destas questões, traçamos os seguintes objetivos da pesquisa: Construir um referencial de análise da Educação para a Paz como caminho pedagógico da Cultura de Paz; Discutir a Cultura de Paz na relação com o paradigma da complexidade proposto por Edgar Morin; Relacionar a Educação para a Paz ao conjunto da discussão sobre a educação na complexidade, evidenciando os "sete saberes para a educação do futuro", propostos por Edgar Morin; Propor um entendimento da Educação para a Paz a partir de cinco componentes interconectados, as "Cinco Pedagogias da Paz". Neste encaminhamento, analisamos o conjunto de seis obras "O Método", de Edgar Morin (2005, 2007, 2008, 2011, 2012, 2013) para entender sua perspectiva de mundo, vida, sociedade e educação, que são examinadas na sequência do estudo. Além disso, analisamos e discutimos uma base teórica para a Educação para a Paz, especialmente a partir dos estudos Galtung (1994, 2006), Jares (2002, 2007), Rayo (2004) e Serrano (2002). Com base nesta discussão, o próximo momento do trabalho é destinado à construção teórica das "Cinco Pedagogias da Paz", tratadas em suas especificidades e aspectos pedagógicos, relacionando-as aos saberes da educação e à perspectiva da complexidade.

Palavras-chave: Teoria da Complexidade. Cultura de Paz. Educação para a Paz. Prevenção das Violências na Educação.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Culture of Peace and Education for Peace**: views from the theory of Edgar Morin Complexity. 2016. 357f. Thesis (Doctor of Education) - University of Ponta Grossa, Brazil, 2016.

ABSTRACT

This paper has as object of research the Education for Peace as an educational component of a Culture of Peace, from the perspective of the Complexity Theory by Edgar Morin. This is a qualitative, exploratory and theoretical research, based on published procedures. The central question of the research, we seek to answer is: What are the theoretical assumptions underlying the Education for Peace, as an educational component of a Culture of Peace, from the perspective of the Complexity Theory by Edgar Morin ? This issue is addressed from supported theoretical questions, such as: a discussion of the Culture for Peace from Edgar Morins´s thoughts, Education for Peace in the context of education in complexity, besides integrated aspects in the constitution of "Five pedagogies of Peace ", consisting of: Education of Human Values, Education of Human rights, Education of Conflicts solving, Education of eco-formation and Education of the Living together. Resulting from these issues, we drew the following research objectives: Build an analytical framework of Education for Peace as a pedagogical way for the Culture of Peace; Discuss the Culture of Peace in relation to the complexity paradigm proposed by Edgar Morin; Relate the Education for Peace to the whole discussion of education in complexity, showing the "seven knowledge for tomorrow's education", proposed by Edgar Morin; Propose an understanding of Education for Peace from the five interconnected components . In this referral, we analyzed the set of six works "Method" by Edgar Morin (2005, 2007, 2008, 2011, 2012, 2013) to understand his world, life, society and education view, which are examined in the sequence of the study. In addition, we analyzed and discussed a theoretical basis for the Education for Peace, especially from the Galtung studies (1994, 2006), Jares (2002, 2007), Rayo (2004) and Serrano (2002). Based on this discussion, the next step of this paper is for the theoretical construction of the "Five Pedagogy of Peace", dealt in their specificity and pedagogical aspects, relating them to the knowledge of education and the perspective of complexity.

Keywords: Complexity Theory. Culture for Peace. Education for Peace. Prevention of Violence in Education.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de Paz y Educación para la Paz**: vistas desde la teoría de la complejidad de Edgar Morin. 2016. 357f. Tesis (Doctor en Educación) - Universidad de Ponta Grossa, Brasil, 2016.

RESÚMEN

Este trabajo tiene como objeto de estudio la Educación para la Paz como un componente educativo de una Cultura de la Paz, desde la perspectiva de la teoría de la complejidad de Edgar Morin. Se trata de una investigación cualitativa, exploratoria, de carácter teórico, basada en procedimientos bibliográficos. La pregunta central de la investigación que buscamos contestar es: ¿Cuáles son los supuestos teóricos subyacentes a la Educación para la Paz, como un componente educacional de una Cultura de la Paz, desde la perspectiva de la Teoría de la Complejidad Edgar Morin? Esta cuestión es tratada desde cuestiones teóricas balizadoras, tales como la discusión de la Cultura de la Paz desde el pensamiento de Edgar Morin, la Educación para la Paz en el contexto de la educación en la complejidad, así como aspectos integrados en la constitución de "Cinco pedagogías de la Paz", formadas por: Pedagogía de los Valores Humanos, Pedagogía de los derechos Humanos, Pedagogía de la Conflictología, Pedagogía de la Eco-formación y Pedagogía de las Experiencias / Convivencias. Como resultado de estas cuestiones, trazamos los siguientes objetivos de investigación: La construcción de un marco analítico de la Educación para la Paz como un camino pedagógico de la Cultura de la Paz; Discutir la Cultura de la Paz en la relación con el paradigma de la complejidad propuesto por Edgar Morin; Relacionar la Educación para la Paz al conjunto de discusiones sobre la educación en la complejidad, evidenciando los "siete conocimientos para la educación del futuro", propuestos por Edgar Morin; Proponer un entendimiento de la Educación para la Paz a partir de cinco componentes interconectados, los "Cinco pedagogías de la Paz." En esta referencia, se analiza el conjunto de seis obras "El Método", de Edgar Morin (2005, 2007, 2008, 2011, 2012, 2013) para comprender su concepción de mundo, de vida, de sociedad y de educación, que serán examinadas a la secuencia de la investigación. Además, analizamos y discutimos una base teórica para la Educación para la Paz, sobre todo a partir de estudios Galtung (1994, 2006), Jares (2002, 2007), Rayo (2004) y Serrano (2002). Basado en esta discusión, el momento siguiente del trabajo es destinado a la construcción teórica de las "Cinco pedagogías de la Paz", tratadas en su especificidad y aspectos pedagógicos, relacionándolas con los conocimientos de la educación y la perspectiva de la complejidad.

Palabras clave: Teoría de la Complejidad. Cultura de Paz. Educación para la Paz. Prevención de las Violencias en la Educación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Relação entre paz, violência, conflitos e convivências aplicados à Educação para a Paz – Tríade 192

Figura 2 - As Cinco Pedagogias da Paz 209

Figura 3 - Relações complexas da Educação para a Paz 214

Figura 4 - Pedagogia dos Valores Humanos em relação à complexidade 230

Figura 5 - Pedagogia dos Direitos Humanos em relação à complexidade 248

Figura 6 - Pedagogia da Conflitologia em relação à complexidade 269

Figura 7 - Pedagogia da Ecoformação em relação à complexidade 289

Figura 8 - Pedagogia das Vivências/Convivências em relação à complexidade ... 316

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Influências que contribuíram na formação do pensamento de Edgar Morin 30

Quadro 2 - Aspectos gerais das tradições da Educação para a Paz 170

Quadro 3 - Aspectos centrais da Educação para a Paz..... 204

Quadro 4 - Aspectos integrados da Teoria da Complexidade 213

Quadro 5 - Síntese dos elementos básicos das “Cinco Pedagogias da Paz” 328

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CRAS	Centro de Referência em Assistência Social
CIIIP	Centro de Internacional de Investigação e Informação para a Paz
ECG	Educação para a Cidadania Global
EDH	Educação em Direitos Humanos
EDS	Educação para ao Desenvolvimento Sustentável
IPRA	International Peace Research
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEP	Núcleo de Estudos e Formação de Professores em Educação para a Paz e Convivências
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ODM	Metas de Desenvolvimento do Milênio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEVH	Programa de Educação em Valores Humanos
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SIPRI	Stockholm International Peace Research
UCB	Universidade Católica de Brasilia
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNINOVE	Universidade Nove de Julho
VIVE	Programa Vivendo Valores em Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 13

CAPÍTULO 1 – COMPLEXIDADE E CULTURA DE PAZ: ELEMENTOS ENTRECRUZADOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ 22

1.1 EDGAR MORIN: CONSTRUÇÃO DA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE …….. 27
1.2 PRINCIPIOS DA TEORIA DA COMPLEXIDADE: ELEMENTOS OBJETIVOS NA CONSTRUÇÃO DO MÉTODO 34
1.3 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS: "O MÉTODO" E A RELAÇÃO COM A CULTURA DE PAZ 40
1.3.1 "O Método 1: a natureza da natureza" e a Cultura de Paz 42
1.3.2 "O Método 2: a vida da vida" e a relação com a Cultura de Paz 45
1.3.3 "O Método 3: o conhecimento do conhecimento" e a relação com a Cultura de Paz 50
1.3.4 "O Método 4: as ideias" e a relação com a Cultura de Paz 54
1.3.5 "O Método 5: a humanidade da humanidade" e a relação com a Cultura de Paz..... 58
1.3.6 "O Método 6: a ética" e a relação com a Cultura de Paz 64
1.4 ANTES DE FALAR EM PAZ: AS REVOLUÇÃO DA SOCIEDADE EM MOVIMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE MODELOS DE VIOLÊNCIA OU DE PAZ 69
1.5 A PAZ POR ELA MESMA 91
1.5.1 O que dizem os Organismos Internacionais sobre a paz 101
1.5.2 Educação para a Cidadania Global: horizontes da Cultura de Paz para 2030 …. 110

CAPÍTULO 2 – OS SABERES DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ À LUZ DA COMPLEXIDADE..... 121

2.1 EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE DE EDGAR MORIN 126
2.1.1 Os sete saberes necessários à educação do futuro. Do presente? 134
2.1.2 As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão 135
2.1.3 Os princípios do conhecimento pertinente 138
2.1.4 Ensinar a condição humana 141
2.1.5 Ensinar a identidade terrena 146
2.1.6 Enfrentar as incertezas 149
2.1.7 Ensinar a compreensão 152
2.1.8 A ética do gênero humano 155
2.2 EDUCAÇÃO PARA A PAZ NA RELAÇÃO COM A COMPLEXIDADE 157
2.2.1 A Educação para a Paz nos estudos de Glória Perez Serrano 172
2.2.2 A Educação para a Paz nos estudos de Jose Tuvilla Rayo 178
2.2.3 A Educação para a Paz nos estudos de Xésus Jares 187

2.3 LIMITES E ABERTURAS DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ: COMPLEXIDADE E O DELINEAMENTO DAS "CINCO PEDAGOGIAS DA PAZ" 199

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO PARA A PAZ NO CONTEXTO EDUCACIONAL: "AS CINCO PEDAGOGIAS DA PAZ" COMPLEMENTARES E INTEGRADAS À COMPLEXIDADE 210

3.1 TRANSVERSALIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ COM A PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE: ALGUMAS QUESTÕES 214
3.2 PEDAGOGIA DOS VALORES HUMANOS 219
3.2.1 Educação para a Paz e a conexão com a Pedagogia dos Valores Humanos..... 229
3.3 PEDAGOGIA DOS DIREITOS HUMANOS 239
3.3.1 Educação para a Paz e a conexão com a Pedagogia dos Direitos Humanos..... 247
3.4 PEDAGOGIA DA CONFLITOLOGIA 260
3.4.1 Educação para e Paz e a conexão com a Pedagogia da Conflitologia 268
3.5 PEDAGOGIA DA ECOFORMAÇÃO..... 279
3.5.1 Educação para a Paz e a conexão com a Pedagogia da Ecoformação..... 288
3.6 PEDAGOGIA DAS VIVÊNCIAS/CONVIVÊNCIAS..... 302
3.6.1 Educação para a Paz e a conexão com a Pedagogia das Vivências/Convivências..... 316
3.7 ELEMENTOS INTEGRATIVOS DAS "CINCO PEDAGOGIAS DA PAZ" 327

CONSIDERAÇÕES FINAIS 336
REFERÊNCIAS..... 343

ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COEP 354

INTRODUÇÃO

Paz! Uma palavra curta que tende a um consenso relacionado a coisas ou situações boas, positivas entre outras questões relacionadas a uma ideia de bem, como oposição ao mal. Tal perspectiva denota uma dimensão ligada a inúmeros valores como altruísmo, respeito, tolerância, bondade, generosidade, harmonia etc. Estes atributos conferem à paz uma dimensão que deve, ou deveria fazer parte do cotidiano das pessoas. Porém, um traço definidor da humanidade, em diferentes tempos, espaços e momentos históricos é justamente o oposto, a violência, que conduz as práticas e relações entre as pessoas, grupos, países e, até mesmo na relação com o planeta. Violências de múltiplas formas, das diretas às indiretas, visíveis ou invisíveis, das agressões à pobreza, passando pelas guerras e falta de alimento, em dimensões consideradas dramáticas e contraditórias nesta segunda década do século XXI.

Assim, onde figura esta pretensa paz? Ela existe concretamente? É mera utopia diante de realidades tão cruéis? A paz tem seu refúgio nas religiões? Mas, e a intolerância religiosa que gera tanta violência? Ou, ainda, a paz nasce no coração das pessoas? Isso é possível? Logo, a paz acaba como uma ideia distante, sem sentido para a realidade humana. Estamos destinados, portanto, a uma cultura de violência, das fatalidades, das guerras entre países, pessoas, das violências guardadas em nossas vidas como seres humanos, sociais e históricos? As questões acima foram algumas, entre tantas que nos provocaram ao longo dos últimos anos, como ser humano e como educador, ao perceber a escalada da violência nas instituições de ensino, nos projetos sociais, nas práticas cotidianas. Com estes questionamentos, desenvolvemos projetos profissionais dentro da área chamada de Cultura de Paz, com seu desdobramento pedagógico denominado de Educação para a Paz. [1]

[1] Iniciamos com um projeto de pesquisa intitulado "Configurando elementos teóricos e práticos da Educação para a Paz" (2004-2006) que buscou pesquisas e práticas pedagógicas referentes à prevenção de violências, educação em valores humanos, mediação de conflitos e ações que poderiam ser classificadas como pertencentes ao espectro de uma Cultura de Paz na escola. Os dados do projeto de pesquisa, que nos remeteram ao universo dos estudos da Cultura de Paz como paradigma do século XXI e da Educação para a Paz como sua vertente pedagógica. Para dar visibilidade a tais questões, propusemos o projeto de extensão "Núcleo de Estudos e Formação de Professores em Educação para a Paz e Convivências" (NEP/UEPG) em funcionamento desde 2008 e com ciclo institucional aprovado até 2018, com a intenção de construir elementos pedagógicos da Educação para a Paz junto aos professores da educação básica, buscando as pontes entre a teoria e as questões do cotidiano educacional. A metodologia do NEP/UEPG foi construída em duas perspectivas: grupos de estudos, com número reduzido de professores, aprofundando as questões da Educação para a Paz e outra dimensão na formação de professores por meio de cursos, palestras e oficinas, com menor aprofundamento teórico, mas voltadas para a intervenção em projetos escolares cotidianos. Atualmente as ações do NEP/UEPG já estão reconhecidas em alguns municípios da região de abrangência da Universidade Estadual de Ponta Grossa, fazendo parte das políticas públicas de educação.

Outra questão que nos motivou na construção desta tese, foi o certo receio do mundo acadêmico, que coloca os estudos sobre a Cultura de Paz e a Educação para a Paz, no contexto brasileiro, como algo ainda frágil, utópico ou inespecífico, numa expressão, como algo "menor" e que não teriam espaço como objetos de pesquisa. Ao mesmo tempo, tal desconfiança traz argumentos justos, provocando a necessidade de pensar um objeto mais definido, provocando discussões que explicitem se a Cultura de Paz e a Educação para a Paz seriam temas, disciplinas escolares, conteúdos, ou ainda, apenas um conjunto de práticas escolares. Questiona-se sobre uma fundamentação teórica para a Cultura de Paz e a Educação para a Paz, alegando a falta de profundidade ou apontando um conjunto de atividades mais ingênuas do que críticas nas escolas. Porém, no Brasil, temos cerca de uma década de práticas escolares e educacionais tematizando a paz, bem como estudos e publicações que procuram dar visibilidade ao tema. Por isso, vemos a necessidade desta demanda ser reconhecida pelo ensino superior, tanto no ensino, como na pesquisa e extensão. Para isso, a pesquisa de base, sobre este campo emergente é o caminho fundamental.

Ao configurar a tese, fazemos uma distinção básica e fundamental, que será aprofundada no desenvolvimento dos capítulos. A Cultura de Paz e a Educação para a Paz são ideias/conceitos diferentes, embora complementares em essência. Como Cultura de Paz, discutiremos o grande campo de atividades humanas que levam em conta um mundo melhor, mais humano, solidário, justo e sustentável. Portanto a Cultura de Paz cabe e vale para todos os seres humanos. Ao mesmo tempo, há uma dimensão inespecífica nesta definição, pois, se a Cultura de Paz envolve "todas" as coisas positivas, alguém pode ser contrário a ela? Por isso, discutiremos as violências[2] que se constituem em uma das maiores demandas da humanidade em geral, e também dos países, cidades, comunidades, escolas etc. Neste quadro, defendemos a Educação para a Paz como a vertente educacional da Cultura de Paz. Um campo construído e pensado com ações pedagógicas voltadas ao esclarecimento sobre a cultura das violências em seu processo de mudanças para uma Cultura de Paz. Assim, argumentamos, nesta tese, que a Educação para a Paz é um campo de ensino, que pode e precisa ser estudado, devidamente articulado com a Cultura de Paz, para que sejam definidos seus aspectos básicos, devidamente claros e dotados de perspectiva e possibilidades para pensar o universo educacional.

[2] Em diversos momentos no decorrer da pesquisa, minha opção foi por utilizar o termo "violências" no plural, entendendo que ela se manifesta de inúmeras formas, desde a violência direta, passando para a indireta, que são refletidas cotidianamente desde as famílias, até pelas instituições sociais, também na pobreza, na miséria e nas guerras.

Estes argumentos não estão no vazio teórico, pois, existe objetivamente, uma teoria fundamentada da Educação para a Paz, vinda de quase cinco décadas na Europa e que tomou contornos metodológicos na Espanha nos últimos trinta anos. Ao mesmo tempo, não há, em grande parte do Brasil, aprofundamento na discussão da teoria da Educação para a Paz com princípios educacionais mais amplos. Assim, boa parte das práticas educacionais referentes ao tema ainda são difusas e constituem-se em ações pedagógicas sem grande potencial gerador de mudanças na forma de pensar os problemas humanos atuais, repletos de violências, além de não reconhecer da importância das convivências escolares para a busca de mudanças neste cenário. Assim, discutimos que, embora a Educação para a Paz possua um corpo de conhecimentos já desenvolvido, tais saberes devem ser rediscutidos à luz de dimensões teóricas amplas, para aproximá-las de realidades presentes no contexto escolar, incorporados às dimensões culturais, econômicas, sociais e educacionais que compõe a diversidade em nosso país.

Para encontrar este quadro teórico amplo, percorremos caminhos próximos à psicologia, a sociologia e a filosofia. Todos eles contribuíam nas análises iniciais do projeto, mas sempre deixavam algum ponto em aberto. Explicamos isso, esclarecendo que perspectiva da Cultura de Paz e da Educação para a Paz envolvem aspectos e objetivos como os entendimentos das violências estruturais e violências diretas, que são fruto de questões relacionadas aos diferentes valores humanos. Mas, ao mesmo tempo os valores humanos remetem à questão dos direitos humanos, entendidos como caminhos para as questões sociais amplas, relacionadas à democracia e liberdade. Os valores e os direitos humanos em sua construção adotam inevitavelmente, a perspectiva dos conflitos, inerentes aos seres humanos em sociedade e com valores universais e também valores relativos. Este exemplo mostra claramente que a abordagem da Cultura de Paz e da Educação para a Paz não pode ser respondida a contento, se relacionadas apenas à psicologia ou à sociologia.

Além disso, ligadas à Cultura de Paz, existem várias questões referentes ao meio ambiente e sustentabilidade, especialmente em documentos recentes da Organização das Nações Unidas (ONU). Assim, a própria complexidade que envolve a Cultura de Paz, também nas questões filosóficas, faz com que a Educação para a Paz precise incorporar esta relação indivíduo-espécie-sociedade-planeta, que supõe uma ecoformação humana como integração dos valores humanos, direitos humanos e conflitos. Além disso, para supor alguma transformação, é necessário esclarecer sobre as vivências/convivências humanas, que são aglutinadoras dos aspectos citados. Desta forma, seguimos a partir da percepção decorrente do problema colocado, onde a Educação para a Paz é entendida como o campo de conhecimentos/experiências que para aproximar-se da ideia de Cultura de Paz, nutre-se de

campos integrados e complementares, que pretendem redimensionar as ações humanas e as práticas pedagógicas, dentro de uma perspectiva complexa.

Esta configuração passa a ser exaustivamente pensada à luz do conjunto de nossas reflexões e experiências profissionais e na definição dos caminhos da tese. O caminho que se abre como possibilidade está no pensamento de Edgar Morin, um epistemólogo do pensamento complexo, que traça elementos constitutivos da Teoria da Complexidade como forma de leitura e vivência no mundo. Com Morin, adotamos como premissas: "Quando falamos da crise da educação, o que vem primeiro à mente são os aspectos impressionantes, em todos os sentidos do termo, da violência na escola" (MORIN, 2015, p. 57). Além disso, de acordo com Morin (2015, p. 57): "Nesse caso, é preciso admitir que a crise do ensino é inseparável de uma crise de cultura".

Portanto, ao aprofundarmos nas questões da Teoria da Complexidade, percebemos que ela poderia, em seu conjunto e não em seus fragmentos, ser o pano de fundo ao qual a Cultura de Paz e a Educação para a Paz pudessem ser discutidas de maneira coerente, em suas dimensões amplas, entre o ser humano, sociedade e natureza. Ainda com Morin (2015, p. 64-65), confirmamos esta perspectiva:

> Não devemos, não podemos isolar essa crise da educação de uma crise de civilização, da qual ela é um componente: degradação das solidariedades tradicionais (grande família, vizinhança, trabalho), perda ou degradação do supereu de pertencimento a uma nação, ausência de um supereu de pertencimento à humanidade, individualismo cuja autonomia relativa é menos responsável do que egocêntrica, generalização dos comportamentos incivis, a começar pela ausência de saudação e de cortesia, compartimentalização dos escritórios, dos serviços, das tarefas em uma mesma administração ou empresa, ausência generalizada de religações, desmoralizações ou angústias do presente e do futuro.

A partir destas relações complexas, concordamos que os problemas da civilização, no excesso de valorizar a objetividade, relegaram a subjetividade a algo desnecessário de se pensar ou discutir em vários níveis, entre eles a educação e a escola. Portanto, diante dos esgotamentos humanos, sociais e ambientais desta transição de século XX para século XXI, a vertente crítica, da "luta de classes", precisa encontrar-se, de maneira rápida com a perspectiva complementar e também crítica, mas que aponta para a "colaboração e cooperação entre classes". A objetividade perante os problemas humanos, precisa alimentar-se da subjetividade, onde a emoção passa a ser elemento importante para as mudanças necessárias. Assim, a perspectiva da complexidade aponta para o ser humano integrado nas diferentes dimensões de sua existência, não perdendo-se no relativismo, mas buscando as conexões entre os elementos que compõe sua

vida. Como diz Morin (2015), a busca por estas mudanças seria bem mais que uma reforma ou uma revolução, mas seria uma metamorfose, na forma de conceber a humanidade.

Baseado nestas reflexões e questões, encaminhamos a tese na a seguinte direção: a Educação para a Paz como caminho pedagógico do movimento de Cultura de Paz, pensada à luz do paradigma da complexidade, tendo como elemento central o objeto de pesquisa: "Educação para a Paz", como componente educacional de uma Cultura de Paz, sob a perspectiva da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. Tratamos deste objeto, realçando as relações com a Cultura de Paz e a educação com viés da complexidade. Neste percurso, o argumento que construímos como questão central, tratado como o problema da pesquisa é: Quais os pressupostos teóricos que fundamentam a Educação para a Paz, como componente educacional de uma Cultura de Paz, sob a perspectiva da Teoria da Complexidade de Edgar Morin?

Neste ponto, consideramos a advertência cuidadosa de Minayo (2001, p. 17): "nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática". Nosso problema prático são as violências e convivências humanas, pensadas em relação à educação, que superam as "brigas na saída" para todas as suas dimensões, desde as relações de convívio, clima escolar e conflitos, ligados aos processos de convivência.

Ao expormos as questões essenciais a tratar na tese, a opção que adotamos como característica metodológica é de um estudo de caráter qualitativo, exploratório, utilizando a pesquisa bibliográfica como instrumento fundamental. Optamos por esta perspectiva, recorrendo ao pressuposto fundamental da pesquisa exploratória ou ensaística que segundo Vasconcelos (2002, p. 158):

> Constitui uma pesquisa temática, porém com foco mais amplo e aberto para a investigação de fenômenos e processos complexos e principalmente pouco conhecidos e/ou pouco sistematizados, ou passíveis de várias perspectivas de interpretação, sejam eles teóricos, culturais, sociais, técnicos, históricos, etc.

Com esta perspectiva, reconhecemos que questões reflexivas fundamentais como o paradigma da complexidade caminham junto com problemas de ordem diretamente prática, como o caso das convivências e violências no contexto educacional. Neste particular, em relação às convivências e violências que afetam a educação, examinamos ao longo da pesquisa diferentes questões. A partir dos aspectos apresentados até o momento, que procuram justificar a pertinência desse estudo, declaramos como objetivos desta tese: Objetivo geral: Construir um referencial de análise da Educação para a Paz como caminho pedagógico da Cultura de Paz, sustentado no pensamento complexo de Edgar Morin; Objetivos específicos: Discutir a Cultura

de Paz na relação com o paradigma da complexidade proposto por Edgar Morin; Relacionar a Educação para a Paz ao conjunto da discussão sobre a educação na complexidade, evidenciando os "sete saberes para a educação do futuro", propostos por Edgar Morin; Propor um entendimento da Educação para a Paz a partir de cinco componentes interconectados, as "Cinco Pedagogias da Paz" (Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia dos Direitos Humanos, Pedagogia da Conflitologia, Pedagogia da Ecoformação e Pedagogia das Vivências/Convivências).[3]

Estes objetivos procuram o refinamento da discussão sobre a metodologia que seguimos ao longo da tese, baseado em Moreira e Caleffe (2008), que tratam três dimensões: a primeira é a questão ontológica que diz respeito à essência do fenômeno estudado, à natureza do ser. Na tese, pensamos fundamentalmente no ser humano que constrói e reconstrói sua própria história, num movimento dialógico entre o pensado, o sentido e o vivido. A segunda questão refere-se à natureza do conhecimento ou, aos pressupostos epistemológicos, que para Moreira e Caleffe (2008) implicam em duas posturas: a primeira mais rígida e objetiva e a segunda menos rígida e subjetiva, o que enseja dois paradigmas básicos, o positivista e o interpretativo. Durante a tese, caminhamos para um paradigma que tem a visão do conhecimento que articule, com coerência, dimensões de objetividade e subjetividade, tanto em relação ao objeto de pesquisa como a perspectiva do próprio pesquisador diante dos dados coletados. Disso, decorre uma terceira questão que é a metodologia propriamente dita. Isso cabe na definição de Moreira e Caleffe (2008, p. 62) sobre o pesquisador interpretativo, como sendo aquele que:

> [...] é capaz de interpretar e articular as experiências em relação ao mundo para si próprio e para os outros. Ele não está à parte da sociedade como observador, mas constrói ativamente o mundo em que vive. Não vê seus atributos e comportamentos como ontologicamente externos a si mesmo; só pode conhecer a realidade social por meio do seu entendimento subjetivo.

Certamente, a partir das reflexões colocadas, reafirmamos que os estudos da paz, necessitam ser empreendidos com base em princípios da complexidade, sob o risco de não conseguirem aprofundar nas relações entre micro e macrodimensões, entre saberes e fazeres relativos às práticas pedagógicas escolares, entre violências e não-violências, entre paz, a não-

[3] No contexto da discussão sobre as "Cinco Pedagogias da Paz", utilizaremos o termo Pedagogia no sentido de Paulo Freire, assim descrito por Streck (2008, p. 312): "O significado de pedagogia é bem mais compreendido no contexto do conceito de práxis, no qual Freire tensiona dialeticamente a ação e a reflexão. A pedagogia de situa no âmbito dessa tensão, em que a prática e a teoria estão em permanente diálogo. Nesse sentido, a pedagogia refere-se a práticas educativas concretas realizadas por educadoras e educadores, profissionais ou não". Portanto, a noção de Pedagogia segue a ideia de práticas pedagógicas devidamente fundamentadas e contextualmente localizadas.

paz e as novas possibilidades decorrentes destas. Os estudos sobre violências não tem conseguindo responder à pergunta sobre como promover a paz, uma vez que são tipologias de violência diferentes, nas quais se atribuem causas diversas e passíveis de tratamentos particulares, conforme o caso. Os estudos da paz ao pensar no oposto, apenas uma "paz distante da vida", desconsideram os processos violentos que se constituem na própria justificativa da Cultura de Paz e, sem os quais, fica improvável definir ações concretas na vida e no planeta. Nesse caso, a Paz perde a possibilidade de se estabelecer como campo de estudos, ficando como um modismo dos discursos "bem intencionados". Nisso, encontro apoio novamente na Teoria da Complexidade de Edgar Morin (2013a, p. 37):

> O método aqui, se opõe à conceituação dita 'metodológica' em que ela é reduzida a receitas técnicas. Como o método cartesiano ele deve inspirar-se em um princípio fundamental ou paradigma. Mas a diferença é justamente o paradigma. Não se trata mais de obedecer a um princípio de ordem (eliminando a desordem), de claridade (eliminando o obscuro) de distinção (eliminando as aderências, as participações e as comunicações), de disjunção (excluindo o sujeito, a antinomia, a complexidade), ou seja, obedecer a um princípio que liga a ciência a uma simplificação lógica. Trata-se, ao contrário, de ligar o que estava separado através de um princípio de complexidade.

Por isso, nossa argumentação é constituída, passo a passo, com a definição alongada do próprio objeto da tese, a Educação para a Paz na perspectiva da Teoria da Complexidade em Morin (2005, 2007, 2008, 2011a, 2012a, 2013a). A complexidade que encontra as relações objetivas e subjetivas nos fenômenos de convivência, desde seus aspectos filosóficos, até seu desenrolar na educação. Assim, cremos que a opção pela pesquisa teórico-reflexiva, com desenvolvimento focado em pesquisa bibliográfica, será decisiva para trazer novas perspectivas ao objeto de pesquisa, contribuindo, ao mesmo tempo, para pensar sua teoria e sua prática pedagógica. Aqui, cabe a perspectiva de Gil (1994, p. 39) que diz:

> A pesquisa bibliográfica tem sido utilizada com grande frequência em estudos exploratórios ou descritivos, casos em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado, tornando-se difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis. A sua indicação para esses estudos relaciona-se ao fato de a aproximação com o objeto se dar a partir de fontes bibliográficas. Portanto, a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto.

Da mesma forma, concordamos com Vasconcelos (2002, p. 159), ao referir-se a pesquisa teórica "trata-se de colocar o objeto de pesquisa e a própria problemática teórica e/ou conceitual de um determinado campo específico". Em nosso caso o próprio objeto "Educação para a Paz" só tem sentido de for observado na perspectiva complexa, englobando a relação

com violências, convivências, conflitos, direitos humanos, valores humanos etc. Portanto, a pesquisa teórica vai às fontes bibliográficas e volta os olhares para as reflexões educacionais, buscando um contexto amplo, num conjunto de argumentos significativos ao campo estudado.

Conforme Demo (2000, p. 20) a pesquisa teórica é "dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos". Assim, é uma forma de pesquisar que é orientada no sentido de repensar teorias, quadros de referências, condições explicativas da realidade, polêmicas e discussões pertinentes, como neste caso, com a Cultura de Paz e a Educação para a Paz, no conjunto de questões amplas. Por isso, concordamos que a pesquisa teórica não implica imediata intervenção na realidade, mas é igualmente importante, pois seu papel é decisivo na criação de condições para a intervenção.

Considerando este conjunto de observações, a tese está organizada em três capítulos que passamos a considerar. No primeiro capitulo aprofundamos a discussão sobre o pensamento da complexidade juntamente com a discussão sobre a Cultura da Paz. Fazemos uma abordagem da Teoria da Complexidade, no pensamento de Edgar Morin, a partir dos seis volumes de sua obra "O Método" (2005, 2007, 2008, 2011a, 2012a, 2013a). Junto a isso, discutimos as perspectivas da paz sob um duplo aspecto, de acordo com conceitos amplos, para desmistificar o entendimento do senso comum e, em seguida apresento tópicos das suas dimensões mundiais, na América Latina e no Brasil, através do foco de políticas internacionais. Isso evidencia a paz como um tema/conceito em evolução no cenário mundial e que está no contexto da complexidade.

No segundo capitulo serão apreciadas as perspectivas educacionais do pensamento de Morin (2011b, 2012b, 2012c), aonde tratamos as dimensões relacionadas à educação do século XXI, explicitando os "sete saberes para a educação do futuro". Na continuidade, discutimos os fundamentos conceituais e metodológicos da Educação para a Paz, tomando como referência autores relevantes da área, especialmente espanhóis, de onde vêm os estudos mais sistematizados deste movimento. Com isso, sustentamos aspectos fundamentais para relacionar teoria e prática da Educação para a Paz nos espaços educacionais, à luz do paradigma da complexidade.

Como desdobramento dos primeiros capítulos da pesquisa, propomos, no terceiro capítulo, a discussão e construção das "Cinco Pedagogias da Paz", estruturadas a partir das questões decorrentes dos capítulos iniciais. Neste momento, observamos a dupla questão sobre transversalidade e transdisciplinaridade como postura para abordar a Educação para a Paz na lógica da complexidade. Ao mesmo tempo, são cruzados elementos da educação na perspectiva

da complexidade com a construção das: Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia dos Direitos Humanos, Pedagogia da Conflitologia, Pedagogia da Ecoformação e Pedagogia das Vivências/Convivências, buscando sua especificidade e complementaridade. Deste conjunto de informações, abrem-se possibilidades interessantes de análise do objeto desta pesquisa.

Como observação final e relevante às questões levantadas, acreditamos que, mesmo que a tese construa questões teóricas como suporte às discussões pedagógicas, é importante reconhecer o avanço para o campo integrado da Cultura de Paz e Educação para a Paz, com reconhecimento da questão no Plano Nacional de Educação (PNE 2014) no Brasil, quando explicita em sua Meta 7, item número 7.23, a seguinte redação:

> Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas que promovam a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BRASIL, 2014, p. 65).

Mesmo que em forma de um pequeno artigo em documento oficial, em meio a tantas outras demandas educacionais, pareça pouco, ressaltamos que é o primeiro aspecto formalizado na busca de explicitar e ampliar a discussão, pensando em ações pedagógicas sérias dentro da Cultura de Paz. O artigo, que ainda é inespecífico, uma vez que traz muitas questões sobre a ótica da Cultura de Paz, certamente encontrará eco nas escolas do país. A partir deste componente, as muitas experiências da Educação para a Paz nos últimos anos, em diferentes cidades, estados e regiões do país, vão sendo introduzidas nos planos municipais e estaduais de educação e serão, certamente, ampliados ao longo deste ciclo do PNE. Por isso, acreditamos com firmeza que, pesquisar este objeto, em suas relações ampliadas, é fundamental para os próximos desdobramentos da educação e da Educação para a Paz na educação brasileira.

CAPITULO 1

COMPLEXIDADE E CULTURA DE PAZ: ELEMENTOS ENTRECRUZADOS NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

> Como um ecossistema natural, à primeira vista, a megalópole parece por vezes obedecer a uma grande ordem cósmica e constituir um fervilhar louco de agitações egoístas. É, vista de cima, uma enorme máquina cronometrada que obedece estritamente ao relógio astral; de manhãzinha despertam, lavam-se, vestem-se, saem de casa, as vagas sucessivas de pedreiros, operários, empregados, patrões, funcionários; os metrôs, ônibus, táxis, automóveis, caminhões circulam como glóbulos sanguíneos nas artérias e distribuem os seus carregamentos nas oficinas, nas fábricas, nos escritórios; o consumo de gás, de eletricidade, de gasolina segue todos os dias a mesma curva, conhece a máxima e a mínima; entre o meio-dia e as 14 horas milhões de bocas alimentam-se, bebem e depois tudo recomeça até as tantas horas da tarde, ou, por ondas, operam-se os regressos para casa, seguidos de um fluxo de saídas à noite obedecendo constância e a regularidade. Tudo se inscreve em ciclos, ritmos, periodicidade, inclusive as porcentagens de acidentes, de mortes súbitas, de suicídios...
>
> Cada um procura, encontra, não encontra seus amores, seus amigos, seu trabalho, por coincidência, sorte, infortúnio, através de tentativas e erros; cada um carrega os seus segredos, vive dos corpo-a-corpo secretos, sonha com vidas imaginárias, vagueia entre sonho e realidade. A demanda corre em todos os sentidos atrás da oferta, a oferta atrás da demanda, no mercado de trabalho, nos negócios, das trocas, do desejo. Nas ruas e nas praças, paradas, multidões, atropelos. No metrô da manhã, sou esmagado contra outras nádegas, outras barrigas, outros rostos. Depois do trabalho, os desejos desencadeiam-se, toma-se algo, faz-se amor, telefona-se, volta-se para a cama, sai-se, passeia-se, vai ao restaurante, ao cinema, dança-se, goza-se, comunica-se, rebenta-se de solidão e de miséria...
>
> Milhares de seres são agrupados, agitados, misturados no incrível caldeirão urbano em estado de ebulição ininterrupta, de onde jorram aos bilhões palavras, gritos, chamados, cantos, esperma, que se dispersam nos ares.
>
> Essas miríades de ações, gestos, movimentos, sinais, mensagens egoístas, míopes, perdulárias, dissipadoras, depredadoras, dilapidadoras, combinam-se, como nas biocenoses, em inter-retroações que se tornam complementares / concorrentes / antagônicas, alimentam ciclos e anéis organizadores e constituem a vida das grandes cidades. [...] Assim, toda a sociedade comporta a sua própria dimensão ecológica. Toda a vida humana é, simultaneamente, eco-sócio-auto-determinada (MORIN, 2005, p. 99-100).

Complexidade! Pensamento, teoria, paradigma! A vida, a sociedade, o planeta! Sistemas dotados de alta complexidade. Uma organização por vezes desorganizada. Fluxos de idas e vindas, contradições, múltiplas alternativas e diversas possibilidades. Complexidade desde a organização celular, da vida biológica até as relações sociais e os arranjos políticos mundiais. Tudo em ligação e religação constante, por mais improvável e difícil que possa parecer. A fragmentação do conhecimento pela ciência clássica trouxe avanços tecnológicos jamais vistos, mas não conseguiu avançar tanto em termos humanos, sociais, perante injustiças, desigualdades

e degradação das relações humanas. Ainda reproduzimos muitas violências, no século XXI, que acreditávamos que estariam superadas pelo desenvolvimento científico.

Os aspectos aqui tratados compõem uma parte do pensamento de Edgar Morin (2005, 2007, 2008, 2011a, 2012a, 2013a), filósofo francês, considerado como o teórico que estruturou as bases para o que se conhece como complexidade, chamada por alguns de "teoria", por outros de "paradigma" ou ainda, de "pensamento". Na perspectiva desta pesquisa, cabem esclarecimentos no que tange à ideia sobre um possível "paradigma" da complexidade a partir do estudo da Teoria da Complexidade de Edgar Morin. Quando optamos em relacionar nosso tema de estudo à noção de complexidade, a partir do pensamento de Edgar Morin (2013a), precisamos apontar de onde estamos percebendo tal dimensão. Uma primeira questão a observar é explicitada por Veiga-Neto (2012, p. 35) que diz:

> Paradigma é uma dessas palavras meio mágicas; uma dessas palavras que, como um abracadabra, pode servir para tudo e, nesse caso, acaba servindo quase nada. Mesmo nesse mais amplo conjunto de saberes que se convencionou denominar "Ciências Humanas", ela tem sido muito usada como moeda forte, capaz de conferir àquele que a pronuncia um bom aumento de seu capital simbólico. No campo da Pedagogia, por exemplo, a expressão paradigmas do conhecimento é recorrente e, em geral usada por discursos que pensam se colocar numa posição acima para poderem se referir a – e tematizar sobre – outros a partir de um metaparadigma, que se pretende mais abrangente e, por isso, melhor.

Com isso podemos argumentar de antemão que não assumiremos um "Paradigma da Complexidade", apenas como rótulo, mas que seja adequado em reflexão ao que nos é importante: a noção de Cultura de Paz e a construção de uma ideia pedagógica concreta de Educação para a Paz. Cabe aqui nossa distinção básica, para argumentar ao longo da pesquisa, que é entender a Cultura de Paz como um conjunto de práticas humanas e sociais, composta pelas questões relacionadas às vivências e convivências, pautadas na construção conjunta de valores humanos positivos, que alimentam constantemente os direitos humanos e que, tenham como prática 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 pela solidariedade, generosidade, respeito às diferenças, pautadas na escuta e no diálogo, evitando formas violentas de viver e conviver.

Como Educação para a Paz, entendemos os processos pedagógicos onde os elementos (conhecimentos e práticas) da Cultura de Paz são integrados e entrecruzados, gerando uma unidade na complexidade, com objetivos educacionais/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/Convivências – sendo pensadas à luz da educação. Entendemos que a Educação para a Paz pode ser pensada na educação formal, não-formal e informal. Em nosso estudo, o olhar está na educação formal, considerando na escola, porém, entendendo que as questões tratadas servem para qualquer forma de educação institucionalizada. Lembramos aqui, que no decorrer dos dois primeiros capítulos, não explicitaremos as cinco pedagogias de forma direta, mas sim as bases de reflexão que nos levam às mesmas, bem como sua integração.

Como discutiremos ao longo da tese, a noção de complexidade remete ao entendimento amplo das relações entre os diversos componentes que se apresentam em relação ao contexto da Cultura de Paz e da Educação para a Paz. Isso quer dizer que a qualidade na definição e articulação de tais componentes é o que confere confiabilidade à análise. Veiga-Neto (2002) ao falar sobre a polissemia do termo paradigma, diz que muitas vezes não se pensa a fundo no termo, causando simplificações sobre seu entendimento. O autor afirma que muitos pesquisadores se negam a aprofundar em determinadas questões e discussões, assegurando estarem em paradigmas diferentes. Em nosso caso entendemos que a Educação para a Paz, como um ramo pedagógico da Cultura de Paz, possui uma complexidade que pode ser investigada com rigor a partir de diferentes perspectivas ou paradigmas. São caminhos que percebem as diferentes formas de violência, nas suas relações com a psicologia, a sociologia e a filosofia. Da mesma forma, muitos estudos sobre a Paz, Cultura de Paz e Educação para a Paz, assim como sobre conflitos e mediação de conflitos também tem propriedade e são claros em suas dimensões. Além disso, a temática ambiental, redimensionada como educação ambiental, cidadania ambiental, ou ainda num termo, ecoformação, também figura como elemento chave nesta articulação, todos transpassados por questões relacionadas às vivências e convivências humanas, permeadas por valores humanos e direitos humanos, em suas dimensões igualmente complexas.

Por este motivo, há necessidade de nos situarmos e mostrarmos nosso ponto de partida em relação à dimensão paradigmática desta pesquisa, não como forma de disputar maior grau de cientificidade, mas para mostrar as bases nas quais concebemos a abordagem ao tema. Nisso há uma variabilidade de modelos, padrões e caminhos reflexivos e metodológicos, que em cada contexto, permitem entender e buscar novas perguntas e respostas a determinado tema. Veiga-Neto (2002, p. 40), apoiado em Thomas Kuhn diz que:

> [...] ‘paradigma funciona como uma imagem de fundo, qual uma imagem de um quebra-cabeça’ a partir da qual se vê e se compreende aquilo que pode se ver e compreender do mundo. Não somos livres para ver e compreender qualquer coisa, de qualquer maneira senão a partir dos ‘esquemas’ dados por um paradigma. Assim, o paradigma funciona como uma fonte dos métodos e das próprias perguntas possíveis – e respectivas respostas – numa dada comunidade científica.

Um paradigma, portanto, funciona como uma “imagem de fundo”, ou “pano de fundo”, onde serão plasmadas as impressões e desdobramentos da pesquisa. Trata-se de uma perspectiva de mundo, com algumas marcas próprias no entendimento das relações humanas, socioeconômicas, culturais e ambientais. Naturalmente, um paradigma, justamente por suas marcas, traz com ele inúmeras possibilidades de perguntas possíveis, que serão diferentes conforme paradigmas de origens diversas, e, igualmente, ensejarão respostas igualmente diversas.

Veiga-Neto (2002) ainda discute que nas Ciências Naturais existem consensos mais uniformes e implícitos, na comunidade científica, sobre um paradigma, logo, garantindo uma constância nos caminhos e desdobramentos do campo científico. Já nas Ciências Humanas, não há, nos diferentes campos, o que ele chama de “um acordo paradigmático unitário”, sendo necessário explicar sempre de onde estamos falando e quais são os instrumentos que adotamos para as análises. Para Veiga-Neto (2002, p. 45) esta dimensão “é tão mais importante na medida em que uma mesma palavra pode assumir – e, de fato, assume – sentidos bem diferentes, de paradigma para paradigma, e de teoria para teoria, dentro de um mesmo paradigma”.

Por isso, em nosso caso, uma das premissas está em esclarecer o sentido da articulação dos termos Cultura de Paz e Educação para a Paz em suas bases e articulação com a perspectiva da complexidade, para que a análise seja possível em virtude do que procuramos evidenciar. Isso é fundamental ao processo de pesquisa, pois situa o pesquisador, reconhecendo por si só a complexidade que compõe o conhecimento científico, mas sem a busca competitiva que vise sobrepujar uma à outra, mas de marcá-la dentro de um conjunto identitário de reflexões e pressupostos. Nesse sentido, Tarozzi (2011, p. 104) contribui dizendo:

> A adoção de um paradigma ou outro nunca é eticamente neutral e o mesmo pode-se afirmar sobre as escolhas metodológicas. A escolha da pergunta da pesquisa é influenciada pelos vínculos éticos, pelas convicções ideológicas, religiosas, políticas, morais de quem realiza a pesquisa, que, em base a estas, é levado(a) a formular a pergunta de um modo que não é neutral nem objetivo.

Portanto, há esta necessidade de discutir sobre o termo paradigma, não apenas conceitualmente, mas no sentido de mostrar que são esquemas para o refinamento e cuidado necessários para abordar temas de pesquisa, que são, na verdade, problemas tratados à luz de

um conjunto de reflexões ou a chamada "imagem de fundo". Além disso, conforme Tarozzi (2011), desde a pergunta, ou perguntas iniciais da pesquisa já estão em jogo às convicções do pesquisador, não só na dimensão acadêmica, como também suas perspectivas sobre ser humano, mundo e sociedade. Assim, de antemão, já podemos dizer que o próprio contexto, ou paradigma que adotamos, já traz em si uma dimensão complexa, mesmo não sendo explícita como tal. Para Tarozzi (2011, p. 100):

> A transposição de um tema em uma pergunta de pesquisa é uma questão muito complexa e debatida. Toda vez que se reduz uma complexidade corre-se dois riscos: a simplificação e a parcialidade. [...] Nessa passagem corre-se risco de formular uma pergunta de pesquisa viável, clara, bem comunicável aos comitentes ou ao (à) orientador (a), coerente com a literatura, mas ao mesmo tempo prejudicada e preconceituosa. A retirada da desordem de uma área de pesquisa pode significar, como os teóricos da complexidade mostraram muito bem (MORÍN, 1990), refugiar-se na convicção fácil da existência de uma ordem superior que supervisione a complexidade do real e considerar este o objeto do conhecimento científico. Qualquer tipo de redução nunca é neutral.

Edgar Morin (2008, p. 259), ao analisar a obra de Thomas Kuhn – *expert* da discussão sobre paradigma - diz que o autor tratava inicialmente o termo paradigma como "descobertas científicas universalmente aceitas" e depois de uma revisão passa a entendê-lo como "o conjunto de crenças, dos valores conhecidos e das temáticas comuns aos membros de determinado grupo". Assim, o termo tem sentido forte, mas também vago. Do mesmo modo, nesta discussão Morin (2008, p. 261) propõe que:

> [...] um paradigma contém, para todos os discursos que se realizam sob o seu domínio, os conceitos fundamentais ou as categorias-mestras de inteligibilidade, ao mesmo tempo que o tipo de relações lógicas de atração/repulsão (conjunção, disjunção, implicação ou outras) entre esses conceitos e categorias. Assim, os indivíduos conhecem, pensam e agem conforme os paradigmas neles inscritos culturalmente. Os sistemas de ideias são radicalmente organizados em virtude dos paradigmas.

Considerando tais argumentos, utilizaremos o termo paradigma da complexidade, ou abordagem da complexidade, não como grande vertente de mudança nem como categoria de totalidade fechada. Ao contrário, como paradigma que visa à complexidade, procuramos a ligação e a religação de pensamentos dispersos e aparentemente antagônicos, reorganizando-os sob a ótica da Cultura de Paz e da Educação para a Paz. Nesse caso, nos interessam os mais novos arranjos reflexivos, novos questionamentos e outras posições que serão dadas pela literatura em função do encaminhamento da pesquisa. Relembramos a questão chave desta pesquisa que é fazer as pontes entre e Cultura de Paz e a Educação para a Paz, tendo como baliza o pensamento complexo de Edgar Morin, por meio da qual pretendemos construir reflexões e argumentos que possam ser acolhidos no contexto educacional brasileiro de nosso

tempo, não apenas como enfrentamento da violência, mas como marca positiva das convivências, da vida em comum e da reorganização do conhecimento em relação a estas questões.

1.1 EDGAR MORIN: CONSTRUÇÃO DA EPISTEMOLOGIA DA COMPLEXIDADE

Como já foi dito, esta tese concentra-se no paradigma da complexidade, com foco na Teoria da Complexidade de Edgar Morin, por considerá-lo como o teórico que estabeleceu as bases para este modelo. Há em Morin, uma particularidade, considerada por alguns pesquisadores como falta de consistência ou de generalização do conhecimento. Discordamos tanto da primeira como da segunda afirmação. Primeiro, pensar complexidade é justamente entender a caminhada histórica de Morin, como sua vida e obra confundem-se, como teoria e prática de vida, em momentos históricos marcantes, serviram para formar seu pensamento. Além disso, construção dos conceitos fundamentais da Teoria da Complexidade, embora gestados ao longo de décadas, tornam-se realidade no início dos anos 1970, já com a maturidade intelectual de Morin, que engloba inúmeros pensadores dos séculos anteriores, propondo tanto aprofundamento quanto alongamentos, integrando com estudos atuais sobre cérebro-mente-máquina. Disso, surge a perspectiva da complexidade de Morin, um esforço intelectual que o afasta de rótulos e classificações acadêmicas fechadas, marcado por um autodidatismo que vai das artes e do cinema, à filosofia e sociologia, à antropologia e às neurociências e biologia do conhecimento.

Nossa tese não tem a intenção de aprofundar na biografia de Edgar Morin. Procuramos apontar alguns aspectos cronológicos de sua vida que contribuam para a análise de sua obra. Seguiremos os pontos descritos por Petraglia[4] (2008) que estuda a vida e obra de Morin. Este grande pensador, que no ano de 2015 celebrou seu nonagésimo quarto ano de vida, tem feito da longevidade, ainda com vasta produção intelectual, seu grande presente para a humanidade, particularmente para a educação e a ciência. Uma longevidade que tem lhe permitido rever e aprofundar questões de sua própria obra e a difundir com consistência suas questões sobre o pensamento complexo.

[4]Izabel Petraglia, na obra "Edgar Morin: a educação e a complexidade do ser e do saber" (2011), apresenta uma biografia completa de Morin, fazendo relação com seus livros, marcados por sua história de vida e estudos teóricos. Cabe ressaltar que a Profa. Dra. Izabel Petraglia fez seu pós-doutoramento em Paris, tendo contato direto com Edgar Morin, o que faz com que as informações que apresenta tenham sido observadas pelo próprio Morin.

Nascido em oito de julho de 1921, em Paris, Edgar Nahoum (adotou o codinome Morin no período do exército) era filho de imigrantes judeus espanhóis, tendo uma infância solitária. Uma marca para sempre presente em sua vida e obra, foi a morte de sua mãe quando ele tinha apenas nove anos. Por isso, ainda na infância, procura escrever seus primeiros ensaios sobre a vida. Ao entrar na adolescência, se interessa pela política e ao mesmo tempo pela cultura com variadas leituras, tanto filosóficas como artísticas, como teatro e cinema. Entre os dezessete e vinte anos, vê a República na França desintegrar-se com a segunda grande guerra, o que o leva a filiar-se Partido Comunista. Na sequência, ingressa na universidade onde se matricula em cursos diversos – História, Geografia, Direito, Ciências Políticas, Sociologia e Filosofia (PETRAGLIA, 2011).

Petraglia (2011) ainda destaca que ao terminar os estudos superiores (em 1942), tendo acumulado diferentes saberes filosóficos, históricos, sociológicos entre tantos, Morin alista-se como combatente voluntário na Resistência das forças francesas que enfrentavam o nazismo (inicialmente como Tenente, mais tarde como representante do Estado Maior e depois chefe da Assessoria de Comunicação e imprensa do governo militar francês na Alemanha). Em 1946, ainda na Alemanha, lança seu primeiro livro chamado "O ano zero da Alemanha", onde faz uma análise da tentativa e necessidade de reconstrução deste país após o nazismo, buscando entender os motivos e questões culturais envolvidas nesta guerra.

Destes aspectos iniciais destacamos sobre Edgar Morin: 1. Uma curiosidade imensa por compreender mais sobre a vida e o ser humano. 2. Uma vitalidade acadêmica igualmente plural, passando por inúmeras áreas. 3. A coragem de, voluntariamente, conhecer a realidade da guerra pelo lado "de dentro", e não apenas teoricamente. 4. Estudar, descrever e publicar um livro com suas observações logo ao final da guerra, analisando inúmeros aspectos, humanos, sociais e econômicos daquele momento dramaticamente histórico da humanidade.

Ainda seguindo os apontamentos de Petraglia (2011) após a guerra, Morin retorna para a França, onde continua com seus estudos e produção literária. É expulso do Partido Comunista por divergir do *stalinismo* (1951), quando percebe os limites e contradições dos regimes totalitários e do comunismo. Neste mesmo ano passa a integrar o Centro Nacional de Pesquisa Científica da França (onde atua até 1989). Nessa caminhada torna-se mestre (1961) e doutor (1970) em pesquisa. Nos anos 1950 e 1960 dedica-se a estudos culturais, especialmente ao cinema, buscando a relação entre imaginário e real, encontrando muito alimento reflexivo no âmbito da Revista *Arguments*, que dirigiu entre 1957-1962. Porém, neste percurso não deixa suas reflexões sobre Política, Sociologia e a busca do pensamento complexo, especialmente pela diversidade e qualidade dos estudos difundidos pela revista. Uma mudança importante em

sua trajetória foi quando passa a integrar um grupo de estudos chamado "grupo dos 10" (1968-1975), com cibernéticos e biologicistas, vivendo e lecionando algum tempo nos Estados Unidos. A participação neste grupo deu a Morin as bases decisivas para seus estudos sobre a complexidade.

De 1977 a 2002, Morin constrói a obra "O Método" nos seus seis volumes. Não obstante, continua com sua produção ativa que orbita nas questões do método e da complexidade. Evidenciamos que neste período a discussão sobre o pensamento complexo, no mundo, ganha visibilidade e a produção de Edgar Morin é muito grande, com diversos parceiros e em diferentes áreas do conhecimento. Em todas elas, Morin procura articular sempre suas questões centrais sobre o ser humano em várias dimensões (econômica, social, cultural, espiritual). Sobre o pensamento de Edgar Morin, construído ao longo de várias décadas, é importante reconhecer o que ele próprio examina em "Meus Filósofos" (livro de 2011 na França e 2014 no Brasil), as principais influências teóricas em sua vida[5]. Nesse caminho há este pensamento que demonstra a necessidade de Morin (2014, p. 18) pela complexidade do ser e do saber:

> Com isso, fui estimulado a elaborar um pensamento apto a reconhecer a afrontar incessantemente as contradições, em situações onde o pensamento "normal" não vê senão alternativas, e a descobrir minhas verdades em pensadores que se alimentam de contradições: Heráclito, Pascal, Hegel, Marx. Da mesma forma, eu me sensibilizaria com a filosofia chinesa do Tao, a "Via" exposta no *Tao Te King* atribuído a Lao Tsé, eu integraria a concepção dos princípios internamente contraditórios, e ao mesmo tempo complementares do yin (o negativo, o feminino, a sombra o frio) e do yang (o positivo, o masculino, o sol, a claridade, o calor) na *unidualidade* do ser (noção que se impôs a mim).

Além disso, Morin fala da influência que recebeu através de leitura de escritores russos, particularmente Dostoiévski, de onde diz ter percebido a complexidade do ser humano, especialmente na obra *Crime e Castigo*. Vemos nesse caminho pela literatura relacionada às artes e à espiritualidade, que Morin nunca deixou de ser um otimista em relação à vida e, especialmente, em relação à complexidade da vida. Isso provavelmente vindo da experiência da morte de sua mãe e sobre pensar sua vida. Além disso, ao estudar na Sorbonne (1939) adquiriu conceitos fundamentais para sua trajetória, com Georges Lefebvre. Assim, um o marco decisivo de sua trajetória humana e intelectual, logo em seguida à Universidade, foi ter participado da Segunda Guerra Mundial, quando seus estudos sobre Marx e Hegel, este último

[5] O livro é uma proposta de Jean Tellez, diretor da *Éditions Germina*, propondo a Edgar Morin, que esclareça mais sobre seus mestres fundamentais ao longo da vida obra. É interessante observar que o livro aponta os nomes e Morin, estabelece as relações com as ideias ou conceitos básicos destes autores. Um fato interessante é que Morin não se deixa endurecer pelos conceitos ou ideias pois, desde sempre, procurou a reflexão e aproximar as contradições que percebia nestes autores, sem excluí-los de sua construção própria.

que iluminou suas ideias sobre contradição e complementaridade, segundo ele próprio, fizeram entender Voltaire, Rousseau, Kant, Kierkegaard, com perspectivas filosóficas diferenciadas.

Para Morin (2014) o conjunto de tantas leituras refletidas pelas experiências de vida que o fizeram buscar a articulação entre filosofia, ciência, literatura e poesia, sem defini-la como complexidade. O quadro 1, indica aspectos encontrados por Morin na obra "Meus Filósofos" (2014), onde deixa claro que seus mestres, entra tantos outros não elencados no livro, mas os mais relevantes, não são todos filósofos de formação, os quais foram assim definidos por terem, em vários sentidos, iluminado o seu pensamento. Esclarecemos que o quadro 1 não trabalha com a linearidade das leituras, pois o próprio Morin não se preocupa com isso, pois são estudos revistos ao longo de sua vida e obra, mas procuramos colocá-los aproximadamente para situar o leitor.

Quadro 1: Influências que contribuíram na formação do pensamento de Edgar Morin.

PERÍODO APROXIMADO	**"FILÓSOFO"**	**REFLEXÕES**
Perene ao longo de sua vida	Heráclito de Éfeso (535 a 475 a.C)	Assume o princípio da contradição presente em vários aspectos do pensamento de Heráclito como: "viver de morte e morrer de vida", "acordados, eles dormem" e "o Bem e o Mal são uma coisa só". "O reconhecimento de duas verdades contraditórias nos projeta de uma visão redutora, unilateral e maniqueísta" (MORIN, 2014, p. 22).
Não determinado	Buda (Sidarta Gautama) (563 a 483 a.C)	Adquire a noção da impermanência, que aponta para a necessidade de regeneração dos ciclos de vida e da própria humanidade. "A necessidade de viver bem, tanto consigo mesmo quanto na relação com os outros, de superar o divórcio entre o espírito e o corpo expressa um apetite em ser melhor" (MORIN, 2014, p. 37).
Não determinado	Jesus (4-6 a.C a 33 d.C)	Percebe a importância do princípio do perdão e do amor, como condições importantes na convivência humana. "Reside aí o núcleo de minha própria fé que, sem ser cristã, se reconhece no Jesus que perdoa a mulher pecadora. De modo apaixonado, acredito na possibilidade do arrependimento, da redenção, da virtude do perdão" (MORIN, 2014, p. 40-41).
Anos 1940 (Aproximado))	René Descartes (1596-1650)	Entende, mas busca reinterpretar o *cogito* cartesiano "Penso, logo existo", tentando ampliar a noção de existência. "Trata-se da qualidade de sujeito que nos torna capazes de refletir sobre nós mesmos, não apenas refletir sobre as ideias e objetos, mas de refletirmos nós mesmos no espelho de nosso espírito. Possibilidade admirável, mesmo se estiver exposta a muitos riscos de erros e ilusões" (MORIN, 2014, p. 50).
Desde os quinze anos de idade	Michel de Montaigne (1533-1592)	Sensibiliza-se com a noção de imersão em si mesmo na busca da condição humana. De Montaigne, Morin internaliza a expressão "cabeça bem feita", presente em várias de suas obras. "Nele, adquirem forma a soberania do espírito livre, que não apenas observa o mundo, os costumes, o homem, mas observa a si próprio e sabe que carrega em si o mistério da humana condição" e "Conhecer não é chegar a estabelecer verdades totalmente certas, é saber que existem o inconhecível e o inconcebível, é dialogar com a incerteza" (MORIN, 2014, p. 45-47).

Perene ao longo de sua vida	Blaise Pascal (1623-1662)	Em Pascal, encontra outra premissa fundamental de sua vida e obra, a noção do "bem-pensar" como base da ética e da moral, na união entre fé, razão, dúvida e religião. "Em Pascal, a oposição entre a ordem absurda da fé e a ordem empírica-racional da ciência acompanha-se de uma complementaridade dialógica de uma e de outra. Fé, dúvida, razão, religião se reencontram, se entre combatem e se alimentam uma da outra (MORIN, 2014, p. 54).
Estudos universitários e os anos de guerra e da Resistência.	Baruch Spinoza (1632-1677)	Através da obra "Tratado teológico-político", Spinoza procura reconduzir a mensagem da Bíblia na perspectiva de um conteúdo ético. Além disso, aponta para um Deus imanente e não transcendente é uma ideia que seduz Morin, que afirma: "A rejeição do ódio, a profunda necessidade de amor, de amizade, de fraternidade são para mim os germes essenciais da ética. Encontro todos eles em Spinoza, em seu sentido da tolerância, em seu horror da violência e das perseguições" (MORIN, 2014, p. 64).
Estudos universitários e os anos de guerra e da Resistência.	Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)	Morin assume ideias-chave para seu pensamento com Rousseau: a noção de "ensinar a viver", como reencontro com a natureza humana, e, em pleno Iluminismo, Rousseau afirma a importância do "povo", num momento em que o conhecimento erudito era altamente considerado. Aí um princípio igualmente revolucionário. "Rousseau forneceu a ideia fundamental da natureza concebida como um todo vivo, vital, como qual o homem deve buscar harmonia e reconciliação. Essa ideia de reencontrar uma relação umbilical perdida com a natureza e, ao mesmo tempo, reencontrar nossa própria natureza é extraordinariamente nova e moderna" (MORIN, 2014, p. 68).
Estudos universitários e os anos de guerra e da Resistência.	Georg Wilhelm Friedrich Hegel (l770-1831)	Aprofunda na dialética, pressupondo as contradições e antagonismo. Porém, procura avançar na noção de dialética para "dialógica", termo que considera assumir a totalidade como fragmentada e inalcançável. "Nele vi um pensador que enfrenta as contradições. Eu mesmo vivia dilacerado nas contradições; a fé, a dúvida, a esperança, o desespero. Eu vivia também, na contradição própria aos anos de guerra e resistência, entre viver e sobreviver" (MORIN, 2014, p. 77-78).
Estudos universitários e os anos de guerra e da Resistência.	Karl Marx (1818-1883)	Percebe a importância do conceito de "práxis", como elemento integrativo entre filosofia, ciência e ação. Faz uma crítica ao materialismo histórico como determinista e mecânico. Discorda de Marx em suas questões de fundo, ao caminho da complexidade da sociedade. "Ao combater os mitos em nome da racionalidade, o próprio Marx, se perdeu no mito da luta de classes e da sociedade sem classes. Ele não se deu conta que as relações de classes são dialógicas, ou seja, que elas são relações de antagonismo, e simultaneamente, de cooperação, nas quais sem dúvida, o antagonismo pode se manifestar em luta de classes, mas a cooperação pode traduzir-se também em ações comunitárias, solidárias e em negociação" (MORIN, 2014, p. 99).
A partir do ensino médio	Fiódor Mikhailovich Dostoiévski (1821-1881)	Com a literatura russa, Morin percebeu as angústias do ser humano. Ressalta a obra *Crime e Castigo* de Dostoiévski como exemplo. "No final das contas, foi nele que encontrei, mais aguçado, doloroso e violento do que em qualquer outro lugar, inclusive nos outros escritores russos, o tormento das almas dilaceradas, as instabilidades profundas da identidade, os momentos de verdade e amor, o insondável mistério dos seres humanos e da vida. Ele revela a virtude dos excluídos e malditos [...]" (MORIN, 2014, p. 106).
Estudos Universitários	Valentin Louis Georges Eugène Marcel Proust (1871-1922)	Fortalece ainda mais a compreensão humana numa perspectiva complexa, citando Proust em seu livro "Em busca do tempo perdido" em que aponta a que a simultaneidade é um traço da vida, onde: [...] oferece uma fantástica visão das possibilidades da linguagem, associando desdobramento linear/sequencial e expressão de simultaneidade, dos desordenamentos, dos circuitos retroativos e

		recursivos intrínsecos aos pensamentos e sentimentos" (MORIN, 2014, p. 109).
A partir de 1951	Sigismund Schlomo Freud (1853-1939)	Com Freud, Morin encontra diversos aspectos importantes da psicanálise que agregou ao seu pensamento, especialmente na relação indivíduo /sociedade /espécie. Destaca sobre Freud: "Ele concebe a ideia extraordinariamente profunda de que o indivíduo é constituído de uma dialética construtiva entre o universo pulsional-biológico (o Id), a instância autoritária do Supereu e o centro de autorreferência e de consciência, que é o Eu. Este último configura-se emergindo do Id" (MORIN, 2014, p. 118).
Especialmente entre 1957-1962 Como diretor da Revista *Arguments*	Escola de Frankfurt (Adorno, Horkheimer Marcuse e Bloch)	Da escola de Frankfurt, Morin destaca o trabalho de Adorno, nas premissas: "A totalidade é a não verdade". Mais uma vez fica clara a questão de que abordar na perspectiva complexa não quer dizer abordar a totalidade. Além desta questão, a discussão sobre racionalização e racionalidade também é feita por Morin. "A racionalização é a lógica fechada, demencial, que opera se aplicando unilateralmente ao real, e quando o real não se submete a essa lógica, nega-se o real, coloca-se nele um fórceps para que ele a obedeça." e "A diferença importante é que a razão é aberta, ela reconhece no universo o não racionalizável, ou seja, a presença do desconhecido, e do mistério. Ela integra o autoexame, a dúvida, a incerteza, os limites do próprio conhecimento racional" (MORIN, 2014, p. 123-124).
A partir de 1945 (aproximado)	Martin Heidegger (1889-1976)	Noção da ideia do progresso técnico como controle do mundo pela razão. "[...] Heidegger me ajudou a compreender que era necessário pensar os problemas da humanidade planetariamente, que os tempo modernos devem ser pensados sob o ponto de vista do nascimento e desenvolvimento da era planetária" (MORIN, 2014, p. 128).
Final dos anos 1960 (aproximado)	Henri Bergson (1859-1941)	Agrega a noção da vida como "impulso vital", como auto-organização biológica do ser humano. Isso aponta para um não-determinismo. "Bergson soube reconhecer a criatividade no cerne da história, situando-se na contracorrente dos biólogos de seu tempo, impregnados de determinismo biológico ou de darwinismo [...]" (MORIN, 2014, p. 131).
Anos 1960 (aproximado)	Gaston Bachelard (1884-1962)	Com Bachelard, Morin aprofunda a ideia de que o "simples é sempre o simplificado". Aponta que as teorias precisam ser expostas sempre à complexidade e que não devemos "[...] reduzir as complexidades à simplicidade, mas sim traduzir a complexidade em teoria" (MORIN, 2014, p. 134).
Anos 1960 (aproximado)	Jean Willian Fritz Piaget (1896-1980)	O caráter transdisciplinar dos estudos de Piaget que: "[...]compreendeu profundamente que havia um isomorfismo estrutural entre a organização viva e a organização cognitiva, que as condições do conhecimento, incluindo as categorias intelectuais e os dados a priori, tem suas fontes nos princípios fundamentais da organização viva [...]" (MORIN, 2014, p. 135). Morin considera que as questões de Piaget o levaram e pensar em construir uma epistemologia da complexidade.
Final dos anos 1960 – início dos anos 1970 (aproximado)	Três Teorias (ideias em Henri Atlan, Heinz von Foster, Erwin Schrodinger, Ilia Prigogine, Niels Bohr, entre outros)	Morin chama este período como sua "revolução californiana", quando leciona nos Estados Unidos. Sua convivência com teóricos das ciências naturais, com ênfase em biologia e cibernética o faz acessar três teorias: 1. A teoria dos sistemas: o todo é mais do que a soma das partes. 2. A teoria da informação: ordem – desordem e reorganização. 3. A teoria cibernética: estudo das máquinas autônomas. "Pude integrar e repensar essas três teorias para, finalmente, ir além delas e conceber uma teoria da organização como autoecoorganização, o que, simultaneamente, permitiu que eu elaborasse os princípios metodológicos de um pensamento complexo [...]" (MORIN, 2014, p. 139).
Final dos anos 1950 (aproximado)	Poper, Holton, Kunh e Lakatos	Destes epistemólogos a noção principal é a discussão sobre o valor da ciência, entre uma ciência vazia de sentido, ou conectadas às realidades e tempos históricos.Para Morin eles ajudaram "a compreender que as

		teorias científicas são sempre limitadas e provisórias e, além disso, apoiam-se nos fundamentos da incerteza" (2014, p. 152).
Anos 1960 (aproximado)	Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938)	Apreende a noção de a ciência sem a consciência de si mesma. Por isso, Morin sempre valorizou a relação de múltiplas áreas no entendimento das questões da vida, do homem, da sociedade e do planeta. "[...] a filosofia tem necessidade da ciência, produtora de fantásticos avanços do conhecimento, mas a ciência precisa da filosofia para compreender-se a si mesma, precisa de um conhecimento que saiba observar o observador e não perder de vista seu enraizamento na vida, na humanidade, nos problemas fundamentais existenciais" (MORIN, 2014, p. 152).
Anos 1940 (aproximado)	O Surrealismo	Como grande movimento cultural do século XX na Europa, Morin diz que o surrealismo aponta para o entrecruzamento de poesia, pensamento e vida. "O surrealismo significa não apenas que é necessário reconhecer a parte de poesia que o real comporta, mas também que a poesia é muito mais do que um mero luxo literário, é uma verdade para ser vivida" (MORIN, 2014, p. 156).
Inicio dos anos 1970 (aproximado)	Ivan Illich (1926-2002)	Illich aponta ideias sobre o "mal-estar psíquico", a "civilização da convivialidade" e dos "aparelhos ideológicos do Estado". Diz Morin: "Diferente de Illich, penso que não é necessário suprimir instituições como a escola, a saúde, mas sim transformá-las. Isso requer uma reforma profunda de civilização. É preciso desburocratizar, religar as instituições, romper com a falsa racionalidade técnica e gestionária que oculta, em todos os aspectos da vida humana, o que não pode ser calculado e nem manipulado, o sofrimento, a felicidade, a alegria, o amor" (2014, p. 163).
Adolescência	Ludwig Van Beethoven (1770-1827)	Como admirador das artes e cultura, Morin aponta que a arte / música em seu sentido original é pulsante no ser humano. Ao falar sobre suas sensações ao ouvir Beethoven, Morin descreve: "Era a gênese, o nascimento do cosmo em meio ao caos, com tudo que isto comporta de energia colossal, e que lança, em seguida, a aventura da vida com alternância de ternura, doçura, violência, loucura, recomeço" (2014, p. 165).
Juventude (aproximado) Perene ao longo da vida.	Immanuel Kant (1724-1804)	Considera Kant como um dos grandes filósofos, mas faz uma ressalva: "[...] Kant identificava apenas a profunda marca organizacional do espírito humano nos fenômenos, sem conceber a possibilidade de um circuito recursivo/generativo entre a organização do espírito e a organização do mundo conhecível, circuito esse que de fato, se desenvolveu no decorrer da evolução biológica, na qual o cérebro se formou e desenvolveu (MORIN, 2014, p. 170). Dito de outra forma, Kant não evidenciava o que chama-se, na complexidade de autoecoorganização,

Fonte: baseado no livro "Meus Filósofos" (MORIN, 2014).

O quadro 1 procura mostrar algumas perspectivas desenvolvidas por Edgar Morin sob a iluminação de seus "filósofos". Igualmente são apontados filósofos, sociólogos, compositores, religiosos, antropólogos, escritores, psicólogos, biólogos, físicos, entre diversos mestres que contribuíram com a formação de seu pensamento. Percebemos em grande parte das questões, uma tentativa de interligação, de interconexão e entrecruzamento de perspectivas contraditórias que, aos poucos, vão gerando uma nova abordagem ou, "O Método" de Edgar

Morin, que procura ser mais do que a soma de partes, é uma construção a partir de elementos claros e analíticos, como veremos a seguir.

Esta apresentação inicial contribui para o delineamento de nosso método de pesquisa, uma vez que no caminho dos "filósofos" de Morin encontramos a complexidade necessária para iniciar o percurso dentro da Cultura de Paz e da Educação para a Paz. Vejamos: uma mudança de sentido para a Cultura de Paz necessita de conhecimentos da sociedade, da filosofia, mas também é formada pela dimensão da contradição e da crítica, alimentados pelas dimensões culturais, artísticas de diferentes povos, grupos ou comunidades. Este ser e conhecer complexos se dão à luz da auto-eco-organização, que demanda um conhecimento de si, do outro e das relações com a natureza. Todo este contexto nos empurra para a necessidade de, ao tratar de Cultura de Paz e Educação para a Paz, buscar uma abordagem complexa.

1.2 PRINCÍPIOS DA TEORIA DA COMPLEXIDADE: ELEMENTOS OBJETIVOS NA CONSTRUÇÃO DO MÉTODO

Uma investigação de natureza teórico reflexiva, como desta tese, supõe pensar de forma ampliada seu método. Entendemos que se trata muito mais do que técnicas estabelecidas para a coleta de dados e os arranjos teóricos que sejam coerentes no discurso. Como ressaltam Moreira e Caleffe (2008) três questões são importantes nesse caminho. A primeira é a questão ontológica que diz respeito à essência do fenômeno estudado, à natureza do ser. Em nosso caso, pelo exposto ao longo da discussão, pensamos fundamentalmente no ser humano que constrói e reconstrói sua própria história, num movimento dialógico entre o pensado, o sentido e o vivido, ou seja, numa dimensão de complexidade.

A segunda questão refere-se à natureza do conhecimento ou, aos pressupostos epistemológicos, que para Moreira e Caleffe (2008) implicam em duas posturas: a primeira mais rígida e objetiva e a segunda menos rígida e subjetiva, o que enseja dois paradigmas básicos, o positivista e o interpretativo. Mais uma vez, nossa tendência é caminhar para um paradigma que tem a visão do conhecimento que inclua (com atenção e rigor científico) a dimensão de subjetividade, que supõe a possibilidade do envolvimento do pesquisador com o objeto de pesquisa. Disso decorre uma terceira questão que é a metodologia propriamente dita. Nesse caso, para Moreira e Caleffe (2008, p. 44) os pesquisadores que "postularem uma abordagem mais subjetiva, que vêm o mundo social como mais suave, pessoal e criado pelo homem selecionarão técnicas como observação participante, história de vida etc".

Cabe aqui ressaltarmos que as ideias/opções apresentadas têm origem nos próprios caminhos pessoais e profissionais. Pessoais no sentido dos valores e atitudes na vida pessoal, que influenciam opções e decisões em vários sentidos. Mariotti (2000) discute que a complexidade não fica limitada a um conceito ou a estruturas definitivas, pois se alimenta de fatos da vida natural, social e por um sistema de pensamento que é abrangente, porém flexível. Para Mariotti (2000, p. 38) este pensamento abrangente é obviamente, aberto às incertezas, ao erro, aos conflitos, às transgressões. E ainda:

> Corresponde à multiplicidade, ao entrelaçamento à continua interação da infinidade e sistemas que compõe o mundo natural. Os sistemas complexos estão dentro de nós e a recíproca é verdadeira. É preciso, pois tanto quanto possível, entendê-los para melhor conviver com eles.

Nesse sentido, vale dizer que todas as relações de nossa vida, micros e macros, são multidimensionais. Ao contrário do que se habituou a dizer, a complexidade não é toda essa perspectiva no sentido unitário. Ao contrário, é uma tendência relativa à harmonia, mas concretizada e essencialmente enraizada também nos conflitos, contradições e aproximações humanas. Argumentamos nesse sentido, pois ao falarmos em paz, a palavra dá essa ideia inicial de fraqueza da diversidade e complexidade perante um mundo violento. Porém, é justamente o oposto (e complementar), que a paz seja reconhecida como processo de contradições e complexidade. Para isso é interessante observarmos o termo apontado por Morin (2003, p. 38) que diz:

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

Aqui vale destacar e reafirmar o que foi dito da discussão sobre a paz pela perspectiva complexa. Como Morin (2003), entendemos que pensar com complexidade acarreta não separar termos em relação à análise. Ao mesmo tempo, isso não impede de distingui-los para conseguir relacioná-los. Pensar o todo não exclui discutir e relacionar as partes distintas do todo. É necessário encontrar o complexo dessa relação sobre Cultura de Paz na contradição sobre as violências humanas, mas ao mesmo tempo pensarmos no seu contrário, que é a não-violência ou a paz e, junto a isso, encontrar o processo mediador, nesse caso os conflitos humanos, causadores de violências ou paz. Como dizem com propriedade Paderes, Rodrigues e Giusti (2010, p. 5): “A Teoria da Complexidade não se confunde com o pensamento de contexto. Não

se trata de situar um fato, fenômeno ou processo num contexto. Trata-se de buscar conexões, relações e contradições em relação ao social".

Em relação à Teoria da Complexidade, podemos estabelecer alguns "princípios-diretrizes" que nos guiarão na reflexão da Cultura da Paz. Os princípios, definidos como operadores cognitivos do pensamento complexo são sintetizados por Moraes e Valente (2008) a partir de seus estudos sobre Edgar Morin. Para eles, os operadores cognitivos "são os instrumentos ou categorias de pensamento que nos ajudam a pensar e a compreender a complexidade e a colocar em prática esse pensamento" (MORAES; VALENTE, 2008, p. 35).

Os operadores cognitivos são:

1. Princípio sistêmico-organizacional: o todo retroage sobre as partes, portanto só funciona adequadamente quando as partes funcionarem bem como partes. Assim, problemas sociais precisam ser abordados de forma ampla, pois os fragmentos não dão conta de soluções sustentáveis. Considerando a Física Quântica, que diz que observador, objeto observado e processo de observação compõe a totalidade em termos de energia, matéria e informação, podemos supor, apoiados em Moraes e Valente (2008, p. 36) que: "o pesquisador, o objeto pesquisado e o método utilizado estão também imbricados de tal maneira, que, conscientes ou não, a conduta do pesquisador influencia a conduta do objeto pesquisado e vice-versa". Portanto parece fundamental que uma pesquisa reconheça os contextos, as redes que se apresentam e que perceba o objeto nos diferentes tempos-espaços onde estão presentes. Assim, para Moraes e Valente (2008, p. 37):

> [...] o princípio sistêmico-organizacional revela-nos a inseparabilidade de tudo aquilo que tece a realidade de nossa existência. Essa compreensão traz consigo a necessidade de se ter a complexidade e seus respectivos operadores cognitivos como um dos pressupostos articuladores do pensamento humano no desenvolvimento da pesquisa. Justifica também a importância, todo e qualquer objeto relacionalmente, ou seja, no sentido de compreender as relações contextuais, que o englobam e, ao mesmo tempo, o restringem.

Para pesquisar Cultura de Paz e Educação para a Paz este operador cognitivo é fundamental, pois contribui para pensarmos sobre os momentos históricos, as violências sociais e individuais, diferentes culturas e formas de convivências, ou seja, entendermos que pensar a Paz envolve inevitavelmente uma dimensão complexa em termos de intervenção (ações de segurança pública e projetos escolares, muitas vezes urgentes, mas que, de outro lado, sem reflexão profunda tendem a reproduzir questões de senso comum). Além disso, ao falarmos em Cultura de Paz, surgem crenças religiosas, valores universais, prevenção de violências e toda uma gama de possibilidades de discursos, que requerem pontos de convergência. Portanto, é

importante reconhecermos a relação todo/parte e observarmos as relações analítico-sintéticas nos processos de pesquisa que apontem para a dimensão da complexidade.

2. Princípio Hologramático: refere-se ao entendimento que o todo está inscrito na parte e, dessa forma a sociedade está presente no indivíduo (linguagem, cultura), assim como o todo se constitui pela interação das partes (nem reducionismo, nem holismo). Aqui destacamos que não há mais como pensarmos somente a lógica de opressores e oprimidos, por exemplo, mas intercâmbios pela informação e conhecimento. A ideia de holograma serve para entendermos a figura tridimensional onde todos os elementos da realidade estão presentes, como processos de Cultura de Paz e das violências e convivências humanas. Assim, como o indivíduo representa uma sociedade, a sociedade também está representada no indivíduo, mas variando de acordo com percepções particulares. No caso da Cultura de Paz, podemos supor a Paz em diferentes perspectivas, seja pelas guerras, pelas religiões ou ainda pela superação da pobreza. Portanto, é uma necessidade aproximar diferentes perspectivas.

3. Princípio Retroativo: as causas agem sobre os efeitos e os efeitos sobre as causas. O sistema complexo consegue manter uma dinâmica adequada entre continuidade e ruptura, ao mesmo tempo em que conserva suas estruturas essenciais adquire novas propriedades de adaptação e modificação do entorno. Para discutir Cultura de Paz, entendemos que o sistema não se modifica de fora, se auto-organiza, porque está composto por elementos com capacidade de aprender, ou seja, não podem existir modelos hegemônicos para pensar a Paz, mas sim uma abordagem na complexidade que envolve as situações conflituosas entre pessoas, grupos e organizações e a forma como isso se dá. Por isso é necessário, segundo Moraes e Valente (2008) buscarmos causas mais amplas e observarmos um maior número de interações dos componentes de uma análise, pois pode haver desdobramentos novos e imprevisíveis no processo de pesquisa. Este princípio rompe com a causalidade linear.

4. Princípio Recursivo: onde os produtos e efeitos são produtores e causadores do que se produz. O indivíduo produz a sociedade e é produzido por ela, através de linguagem, cultura etc. Esse princípio fomenta uma causalidade circular que "está presente nas interações sujeito/meio, sujeito/objeto, educador/educando, em todos os fenômenos, eventos e processos [...]" (MORAES; VALENTE, 2008, p. 40). O Princípio Recursivo é importante para analisarmos a Cultura de Paz e a Educação para a Paz, porque a recursividade de diferentes níveis e perspectivas pode gerar novos sistemas emergentes. Isso contribui no argumento que a Paz, em suas relações com as violências, convivências e conflitos, nos diferentes espaços relacionais pode ter efeitos e possibilidades de mudanças sociais.

5. Princípio Dialógico: podemos considerar a dialogia como a possibilidade de aproximação daquilo que é aparentemente antagônico, mas que é complementar. O dialógico é composto das inter-retroações constantes entre mundos físico, biológico e social. Superar as dicotomias é fundamental nos processos dialógicos. Em relação à Cultura de Paz tal princípio é importante por atuar nas diversas tentativas de dicotomizar, paz e violência, paz e guerra, paz e conflito, que devem ser entendidos como complementares, para se chegar a novas construções. Segundo Moraes e Valente (2008, p. 42):

> O pesquisador é parte do todo que ele pretende explicar, pois a complexidade nos diz que não existe dicotomia entre o sujeito e sua realidade. Consequentemente, o pesquisador está enredado em suas próprias metanarrativas e delas participa com toda sua inteireza, com sua corporeidade e, portanto, com suas emoções, desejos, afetos e sua história de vida.

A discussão da Cultura de Paz, por implicar posicionamentos por vezes contraditórios no entendimento de convivências, violências e conflitos, requer o Princípio Dialógico, que procura manter a coerência e evitar análises apenas emocionais, embora as considere.

6. Princípio da auto-eco-organização: trata-se do operador cognitivo que prevê a relação autonomia/dependência que diz que "o sujeito só pode ser autônomo a partir de suas relações em um determinado contexto no qual vive e de seus fluxos nutridores" (MORAES; VALENTE, 2008, p. 42). Isso demonstra que todos os movimentos de uma dada cultura estão diretamente alimentados por esta mesma cultura, sejam movimentos perenes que mantêm e reproduzem perspectivas, até os que vão para caminhos opostos, reagindo a este próprio contexto já estabelecido. Nesse sentido, Moraes e Valente ainda dizem (2008, p. 42):

> Existe, portanto, uma relação autonomia/dependência, segundo a qual toda autonomia é inseparável de sua dependência. Essa relação é que introduz a ideia de auto-eco-organização, de criação de suas próprias estruturas e de novas formas de comportamento a partir das interações desenvolvidas.

Este princípio, em referência à Cultura de Paz e Educação para a Paz, é interessante na medida em que não podemos supor uma Paz, ou Cultura de Paz descolada de sua dependência com outras noções como violências, convivências, conflitos, espiritualidade entre tantas. Portanto, a autonomia, nesse caso, estaria presente na maneira de analisar o fenômeno em suas relações, buscando novas possibilidades.

7. Princípio de Re-introdução do Sujeito Cognoscente: é o princípio que resgata e reintroduz o sujeito, como autor de sua história, no processo de construção do conhecimento. Nesse sentido, são valorizados os processos de auto-referência e histórias de vida do

pesquisador. Isso faz com que experiências e vivências realizadas pelo pesquisador, referentes à Cultura de Paz e Educação para a Paz sejam aspectos a serem considerados no desenvolvimento da pesquisa. Considerando este processo de valorização do sujeito cognoscente, Moraes e Valente (2008, p. 46) dizem:

> Dessa forma, o meio, ou o contexto, não é independente dos sujeitos que nele habitam. Não é algo pré-dado, pré-determinado, na medida em que não podem ser separados do que os organismos são ou do que eles fazem. Consequentemente, em pesquisa, pesquisador/objeto/realidade estão co-implicados e evoluem juntos.

Fundamentalmente as questões referentes ao método, pelo Paradigma da Complexidade, encaminham as análises para os seguintes argumentos de forma entrelaçada: razão e emoção, sensível e inteligível, o real e o imaginário, a razão e os mitos, a ciência e a arte. Por isso entendemos que, aprofundar a discussão sobre a Educação para a Paz em si e na sua relação com a reflexão sobre Cultura de Paz nas escolas, na educação em geral, é parte do momento histórico onde as violências de toda ordem estão naturalizadas, colocadas como normais entre seres humanos, as estruturas, com o próprio planeta e a nossa sobrevivência. Considerando esta análise, afirmamos que o conhecimento sobre a Educação para a Paz, pode construir um caminho sistematizado de informações conceituais e dinâmicas vivenciais que considerem os valores humanos, os direitos humanos, os conflitos, as convivências e a ecoformação como campos passíveis de se observar na prática escolar cotidiana, de maneira estruturada e pedagógica. Esta é a matéria-prima para a problematização, reflexão e do repensar das práticas.

Outro aspecto a ser observado é que os argumentos propostas pedagógicas relacionadas à paz, justamente pela falta de percepção da complexidade e da valorização da diversidade como princípio, ficam ligados a questões superficiais, como promessas de mundo melhor, de harmonia universal etc. Sem desconsiderar tais finalidades, trata-se de trazer para a pauta uma discussão consistente sobre as relações entre os valores, direitos, conflitos e sua interface com violências e paz, além das convivências pautadas por uma Cultura de Paz.

A grande utopia ou esperança está na possibilidade de ampliar o conhecimento das questões relativas à Cultura de Paz e Educação para a Paz como princípio básico para atitudes intencionais em relação à prevenção das violências e qualificação das convivências escolares. O projeto coletivo é obviamente um futuro melhor. Para isso, interesse, curiosidade e esperança, são três dimensões proporcionadas pela discussão da Educação para a Paz. Nesse caminho deve haver também um encantamento ou reencantamento pelas questões da educação e das convivências na escola. Assim:

> Ao considerar o critério da coerência entre falar e fazer, podemos aproximar algumas questões significativas na constituição do corpo de conhecimento da EP, pois a discussão sobre a violência estrutural e as mazelas sociais não pode ignorar a importância dos afetos, da ludicidade, da inteligência emocional, que por sua vez não podem deixar de lado os dados quantitativos sobre as diversas violências. A discussão sobre a paz é feita por muitos e diferentes atores e com perspectivas diferentes, com formas diversas de pensar a vida e a educação (SALLES FILHO, 2008, p. 106).

A partir dos pressupostos iniciais adotados, especialmente na questão de construir o método em razão do objeto e, considerando uma pesquisa teórico-reflexiva, em construir uma reflexão sobre Cultura de Paz e Educação para a Paz a partir do paradigma da complexidade, particularmente nos estudos de Edgar Morin (2005, 2007, 2008, 2011a, 2012a, 2013a), especificamente nos seis volumes de "O Método" (1977-2002). Mesmo considerando que outros pesquisadores compõem a contribuem no cenário da discussão da complexidade, optamos em analisar detidamente tais obras, pois percebemos que há pouca referência desse acervo teórico mesmo entre os que discutem ou defendem ideias nesse sentido.

1.3 ASPECTOS INTRODUTÓRIOS: "O MÉTODO" E A RELAÇÃO COM A CULTURA DA PAZ

> Os seis volumes de *O método* expõem esse ponto central: não existe o conhecimento de um objeto, não existe objetividade sem a tentativa de autoconhecimento do sujeito cognoscente. (MORIN, 2014, p. 87)

A opção em transitar pela obra de Edgar Morin, especialmente "O Método", em seus diversos volumes, foi para obter maior clareza dos fundamentos que levaram este pesquisador a propor as bases para uma ideia de educação para o século XXI. Ao ter acesso às obras e à dimensão que poderia conferir ao nosso objeto de pesquisa, aceitamos a perspectiva da pesquisa teórica para aprofundarmos uma reflexão sobre caminhos da Cultura de Paz e Educação para Paz. A partir do acervo pesquisado, de elementos a priori dispersos, com campos até de certa forma já estruturados, talvez cristalizados e sem interfaces com outros arranjos conceituais possíveis, percebemos que as noções de Cultura de Paz e Educação para a Paz poderiam trazer uma articulação positiva e necessária para que pudéssemos articular partes e todo, preservando características das partes, mas as colocando-as em sintonia com o todo, entendendo que o todo também se volta à estrutura das partes para retroalimentá-las.

O conjunto de "O Método" foi estruturado em seis volumes ao longo de quase três décadas. A longevidade de Edgar Morin seguramente tem contribuído para a fecundidade de suas análises. Todos os volumes foram publicados originalmente na França, entre 1977 e 2002. Em nossa pesquisa, utilizaremos as edições traduzidas pela Editora Sulina, publicadas entre 2005 e 2013.

Considerando as datas originais das publicações, o conjunto da obra inicia com “O Método 1: a natureza da natureza” (1977) abrindo a reflexão de Morin, onde discorre sobre questões relacionadas aos conceitos de ordem, desordem e organização. A partir da complexidade da física moderna e a noção de sistemas, o autor introduz as bases do que chama de pensamento complexo. Em “O Método 2: a vida da vida” (1980), Morin aprofunda seus estudos e engloba mais elementos ao que chama de auto-eco-organização apontando para a importância da complexidade viva e que busca sua organização. Nesse volume já aproxima argumentos sobre a vida humana de maneira mais profunda. Já em “O Método 3: o conhecimento do conhecimento” (1986) o foco está no conhecimento humano passando por discussões atentas à biologia, especialmente sobre o cérebro, mas também, abrindo espaço para pensar sobre os mitos, a espiritualidade e a consciência. Podemos cogitar que esta trilogia inicial fecha uma dimensão mais dedicada aos fundamentos do pensamento complexo.

Na sequência de seus estudos, Morin (1991) lança “O Método 4: as ideias: habitat, vida, costumes e organização” onde discute temas culturais, do mundo da diversidade e como as formas de viver apresentam caminhos emaranhados pelas diferentes formas de ver e viver o mundo. Em seguida, no livro “O Método 5: a humanidade da humanidade” (2001) Morin trata daquilo que designa como “enraizamento cósmico”, onde retoma algumas discussões sobre espécie, relacionando à tríade indivíduo/sociedade/relação com o outro.

Nesse volume, Morin apresenta questões relacionadas aos traços culturais como dimensões fundamentais para as convivências humanas. O último livro “O Método 6: ética” (2004) Morin expõe outras preocupações, ao deter-se em temas como ética da religação, auto ética, antropoética, balizados pelo que ele chama do “pensar bem”, aponta uma forma de conectar-se com a complexidade no sentido positivo.

A pesquisa, neste capítulo, vai relacionar as questões da complexidade, apontadas por Edgar Morin, com a Cultura de Paz, que já definimos basicamente como um conjunto de fatores complexos na humanidade, de forma global e local. Além disso, apontaremos pistas para o Capítulo 2, que vai aprofundar na Educação para a Paz como caminho educacional para a construção de uma Cultura de Paz. Para a análise de “O Método”, utilizaremos a Cultura de Paz relacionada ao pensamento de Morin, como paradigma a ser construído. O termo Educação para a Paz, como campo pedagógico da Cultura de Paz, embora apareça algumas vezes como complemento, será tratado no próximo capítulo.

1.3.1 “O Método 1: a natureza da natureza” e a Cultura de Paz

Para Edgar Morin a relação inicial e necessária ao pensamento complexo é a ideia de organização, que está presente em todas as dimensões de vida. A perspectiva para isso é o termo organização, o qual é expresso por Morin (2013a, p. 123) que diz:

> Sabemos hoje que tudo o que a antiga física concebia como elemento simples é organização. O átomo é organização; a molécula é organização; o astro é organização; a vida é organização; a sociedade é organização. Mas ignoramos tudo do sentido deste termo: organização.

Por isso, ao propor o “Método 1: a natureza da natureza”, em seu primeiro volume (1997 na França e 2013 no Brasil), Morin estuda os caminhos da ciência contemporânea, especialmente no fluxo de avanços e recuos que a superespecialização trouxe à forma de conceber o universo, o homem e as relações. Importante destacarmos que Morin não faz a crítica à ciência propriamente dita, mas à forma hegemônica como o pensamento fragmentado se cristalizou no entendimento humano. Como afirma Morin (2013a, p. 158):

> Não se trata de subestimar os sucessos espetaculares obtidos pela pretensão ‘reducionista’: a busca do elemento primário levou ao descobrimento da molécula, depois do átomo, depois da partícula, a busca de unidades manipuláveis e de efeitos variáveis permitiu manipular todos os sistemas pela manipulação de seus elementos. A contrapartida é que a sombra se estendeu sobre a organização, que a escuridão recobriu as complexidades e que as elucidações da ciência reducionista foram pagas com o obscurantismo. A teoria dos sistemas reagiu ao reducionismo, no e pelo ‘holismo’ ou ideia do ‘todo’. Mas, acreditando ultrapassar o reducionismo, o ‘holismo’ de fato operou uma redução ao todo: de onde vem não apenas a sua organização enquanto organização, sua ignorância da complexidade no interior da unidade global.

Como se vê obviamente, o progresso da ciência é fundamental, mas sua ênfase reducionista promove um descolamento de questões básicas à humanidade, num duplo sentido: primeiro como princípio, quando as descobertas científicas podem transformar-se na própria destruição dos seres vivos (tecnologia da guerra), segundo na própria socialização do avanço científico (o não acesso aos medicamentos pelas classes populares). Como aponta Morin (2013a), uma tentativa de resistência a essa fragmentação se deu pela busca de uma abordagem holística, que para ele incorreu no mesmo erro, ao abdicar do reducionismo em favor da ideia de totalidade, nesse caso ignorando que este todo é composto pelo intercâmbio das partes, de suas interconexões e propriedades que se relacionam. Nesse contexto, Morin (2013a, p. 158) aponta para a concepção que defende o pensamento complexo dizendo:

> A concepção que se destaca aqui nos situa de imediato além do reducionismo e do 'holismo', apelando para um princípio de inteligibilidade que integra a parte da verdade incluída em ambos: não deve haver aniquilamento do todo pelas partes, das partes pelo todo. Importa então esclarecer as relações entre partes e todo, em que cada termo remete a outro.

Esta questão inicial é pertinente para a discussão sobre uma Cultura de Paz. O binômio fragmentação/totalidade (no sentido de abordagem holística) é muito utilizado. Uma grande parte das "questões da paz" aparece sob o rótulo do "holismo", onde se prega o retorno à essência do ser humano e do planeta abdicando de posicionamentos mais incisivos em relação aos problemas diretos da humanidade. Embora esta forma de conceber a vida seja fundamental e alimente ideias de paz, eles podem ser limitadores ao buscar espaço em estruturas formais, como as escolas.

Assim, ao defender a relação fundamental entre partes e todo, Edgar Morin constrói a perspectiva de complexidade. Não há mais justificativa para separar os avanços científicos do desenvolvimento humano. Evoluir em tecnologia não é necessariamente melhorar em todos os aspectos da humanização. Mesmo com os avanços, as carências e mazelas multiplicam-se guiadas pelas desigualdades sociais, pelo fundamentalismo religioso, pelo racismo, machismo entre tantas formas de divisão, além dos problemas ambientais gerados pelo próprio lixo e poluição decorrentes da tecnologia. Nesse caso, os fragmentos (das áreas de conhecimento científico) podem ser pensados em função de um todo, embora sejam reconhecidas na sua particularidade em relação ao todo. Isso descarta uma noção de totalidade simples e apresenta a importância da ideia de recursividade, assim descrita por Morin (2013a, p. 159):

> É que, na verdade, mais do que envio mútuo, a inter-relação que liga a explicação das partes à do todo e vice-versa é de fato um convite a uma descrição e a uma explicação recursivas: a descrição (explicação) das partes depende da do todo que depende da das partes, e é no circuito: parte-todo, que se forma a descrição ou explicação.

Nessa dimensão, que o todo passa pelas qualidades emergentes das partes. Uma visão globalizante do todo não explica as partes. "O todo só funciona enquanto todo quando as partes funcionam enquanto partes. O todo deve ser relacionado à organização. O todo, enfim e, sobretudo, traz em si conflitos, sombras e cisões" (MORIN, 2013a, p. 160). Portanto, o pensamento complexo parte da premissa que é impossível simplificar as relações e conexões entre diferentes partes e sistemas, não de maneira mecânica ou necessariamente manipulável, mas nas contradições e complementos entre as certezas e incertezas, entre avanços e recuos da sociedade, entre os fenômenos crescentes da diversidade cultural e os motivos decrescentes da biodiversidade do planeta. Do homem que chega à lua ao homem que morre de fome, ao progresso da tecnologia ao esgotamento sem precedentes dos recursos naturais, a ciência e a

humanidade precisam encontrar pontos de equilíbrio. A proposta de Morin (2013a) está nessa noção de complexidade.

Do mesmo modo, uma Cultura de Paz pode encontrar na ideia da complexidade uma articulação importante para seu desenvolvimento. Não há apenas uma boa intenção na Cultura de Paz, há um conjunto de implicações que apontam para questões éticas e morais sobre a sustentabilidade da vida e do planeta, que requerem a reflexão sobre os direitos humanos, como conjunto de perspectivas em movimento para entender a igualdade e a liberdade. Ainda cabem as reflexões direcionadas aos valores humanos, pois das suas definições e contradições são construídos e explicitados os direitos humanos e os valores de convivência em culturas tão diferentes pelo mundo. Por essa diferença cultural é que se coloca a conflitologia, como campo de conhecimento, sendo um dos aspectos centrais de uma Cultura de Paz, pois a mediação de conflitos é condição *sine qua non* para encontrar perspectivas comuns na diversidade característica da humanidade. Além dos aspectos citados, ainda nos deparamos com o conjunto das questões do meio ambiente, no sentido de uma ecoformação, vivendo um momento onde a preservação da vida em todas as suas formas é elemento que deve ocupar lugar de destaque nas agendas local e global, sob os riscos de termos danos irreparáveis à própria existência humana.

Como vimos, são muitas áreas que estão na base da Cultura de Paz como um elemento ou um paradigma em construção no século XXI. Porém, cada uma das áreas citadas, direitos humanos, valores humanos, conflitologia e ecoformação possuem suas especificidades e condicionam formas de viver e conviver baseadas em conjuntos de ideias, ações e práticas. É exatamente neste ponto, que o pensamento complexo e a Teoria da Complexidade de Edgar Morin são pertinentes, pois, pensar a Cultura de Paz como a totalidade, sem aprofundamento nestas áreas, desconsidera sua história e desenvolvimento, o que não é viável como uma construção concreta. De outro lado, é igualmente claro que as áreas, tratadas de maneira fragmentada, não estão dando conta dos desafios humanos que se sobrepõe nas últimas décadas da humanidade. Como declara Morin (2013a, p. 182):

> É certamente necessário conhecer os princípios simples de interações das quais derivam as inúmeras combinações, ricas e complexas. Precisamos então ser capazes de perceber e conceber as unidades complexas organizadas. Infeliz e felizmente, a inteligibilidade da complexidade demanda uma reforma do entendimento.

Também para a Cultura de Paz, precisamos desta reforma no entendimento. Ela não é apenas um rótulo dos Organismos Internacionais, tão pouco uma grife de políticas públicas ou

projetos sociais. É um novo entendimento, denso, complexo, que articula diferentes saberes e ao mesmo tempo se reorganiza em novas formas de viver e conviver do ser humano.

1.3.2 “O Método 2: a vida da vida” e a relação com a Cultura de Paz

Na sequência de sua obra, “O Método 2: a vida da vida” (França 1983; Brasil 2005), Morin levanta a perspectiva de que a ciência sempre esteve ligada a ideia pura de bondade, de defender a vida, num suposto “bem” ou uma “busca da paz”. Mas ao longo da história, ao vermos guerras, exploração e tantas situações contrárias a este pressuposto é necessário assumir o pensamento de Morin (2005, p. 76) que fala:

> [...] tudo o que nos aparece como ‘bondade natural’, sob outro ângulo, apresenta-se como barbárie natural. As grandes solidariedades são, de fato, tecidas de servidão, alienação, exploração. Se a servidão é o que impede um ser vivo de realizar as suas próprias finalidades, se a exploração é a obrigação imposta a um ser vivo de consagrar seus recursos energéticos e organizacionais em benefício de outros seres ou entidades que o coagem, se a alienação é a perda de controle, de si em benefício do que lhe é estranho, então, cada ser vivo é, de certa maneira, subjugado, alienado, explorado [...].

Aqui, o olhar de Morin (2005), direcionado à questão científica, remete às contradições do avanço da ciência e a relação entre custo-benefício humano, social, planetário que vai desde a exploração dos recursos naturais até à desigualdade ao usufruto dos benefícios da própria ciência. Por aqui passam também as questões ambientais mais profundas, como a pesquisa com animais (seres vivos), alterações no código genético, indústria de medicamentos, indústria de armas etc. Nesse fluxo das contradições, Morin (2005, p. 77) observa que os “antagonismos, sem deixar de ser antagonismos, tecem complexidades. A desorganização, sem cessar de ser desorganização é, ao mesmo tempo, reorganização”.

Supor uma Cultura de Paz é, primordialmente, supor tais contradições. A “vida da vida” como subtema do segundo volume de “O Método” procura justamente abrir essa discussão, que não podemos partir de uma perspectiva ideal do ser humano e acreditar apenas em uma bondade natural. Mesmo considerando-a, é inevitável reconhecer que ela estará em conflito com outras situações, mais duras, difíceis, desiguais, onde a violência estará em perspectiva e, justamente nesse momento, superá-las como novos elementos. Ao considerarmos que estes antagonismos, em seu conjunto, reorganizam o todo e também as partes, podemos entender que só conseguimos supor avanços, nos grandes temas/problemas atuais, quando fizermos as diferentes áreas do conhecimento realizarem trocas mais intensas. Trocas que avancem da correlação de áreas, como a química e física já o fazem (interdisciplinar), que cresçam além das

diferentes áreas atuando em conjunto (multidisciplinar), que se apoiem no extrapolar de muitas áreas para a suposição de novos arranjos (transdisciplinar) e que, especialmente, consigam dialogar com o cotidiano da humanidade, não para dar grandes respostas, mas a cada vez, melhorar os entendimentos de um mundo complexo, pois de acordo com Morin (2005, p. 81-82):

> São justamente a incerteza e a ambiguidade, não a certeza e a univocidade que favorecem o desenvolvimento da inteligência [...] ao mesmo tempo, esses mesmos seres complexos, mamíferos, primatas e, sobretudo humanos, que requerem de algum modo a perturbação para a sua realização, têm, em contrapartida, uma necessidade cada vez maior de serem cercados de calor afetivo, primeiro, na infância (cuidados, atenção, carícias, abraços maternais), na sua juventude (a fraternidade dos jogos, a proteção dos adultos) e depois, na espécie *homo*, toda a vida (amor, amizade, ternura).

Vemos que a preocupação de Morin (2005) não é destinada puramente ao desenvolvimento da ciência, mas de como ela pode encontrar equilíbrio com o ser humano e a natureza. Fica claro que a incerteza e as contradições são inevitáveis aos seres humanos, que a busca por grandes certezas e padrões estão na base de tantos problemas entre pessoas e países, entre homem e natureza. Por outro lado, das contradições emergem dimensões fundantes da natureza humana: o cuidado, o afeto, a amizade, que coabitam nossa vida cotidiana, que nos fazem encontrar motivos para viver e conviver em comunidade, com os pares, nos amores e dores, na razão e emoção como dimensões existenciais fundamentais. Nisso se insere o pensamento de uma Cultura de Paz, que não é passiva, ao contrário, é uma dimensão a ser vivida e a ser aprendida nos processos de uma Educação para a Paz.

O reconhecimento do ser humano que é complexo, entre intelectualidade e emoções, não significa, nesse caso, tomar as pessoas dentro do princípio de ideal que existem "bons" e "maus", mas sim enraizadas em elementos culturais, em seu tempo, com as múltiplas variáveis que se entrecruzam. Nesse ponto, Morin (2005) mostra as formas dos humanos travarem embates, especialmente no mundo das ideias, que podem gerar mudanças na sociedade. Para Morin (2005, p. 104), a pessoa que "possui uma ideologia também é possuído por ela. Pois, como os deuses, as ideologias não são unicamente dependentes e instrumentais, mas também, possessivas e exigentes". Esta noção é importante na medida em que as ideias, teorias ou interpretações podem ter significados diferentes ou até inversos segundo a "ecologia mental" (que seria a ideologia ampliada) na qual estão presentes. Por isso, concordamos que: "As ideias, as teorias não existem fora da vida mental que as anima. Precisam ser incessantemente regeneradas, re-geradas; precisam de eco-co-organização". (MORIN, 2005, p. 104). Essa vida mental é dada pelas condições humanas cuja base "é constituída por interações em que jogam (simultânea ou alternadamente) o egoísmo, o altruísmo, a necessidade dos outros, a rejeição

dos outros, a competição, a ameaça, a atração, a comunhão [...]" (MORIN, 2005, p. 270). Portanto, segue Morin (2005, p. 271) dizendo "[...] sempre, apesar dos conflitos, rivalidades, lutas entre sujeitos, a comunidade ressurge, intervém logo que a irrupção exterior ou ruptura interior. Por isso, mesmo a unidade social conhece altos e baixos, quentes e frios".

Tal discussão é muito importante ao falar de Cultura de Paz, pois avança do entendimento de uma "paz única" como modelo, em realidades diametralmente opostas. Assim também não há um "fim único" de Cultura de Paz, pois em alguns contextos, os direitos do meio ambiente podem ser a referência básica e, em outros, a direito à alimentação, representa o pilar básico na construção de uma Cultura de Paz. A vida humana é, portanto, um complexo de múltiplas determinações que permeiam a natureza e os indivíduos, em dimensões objetivas, subjetivas e intersubjetivas. Nesse caminho, uma questão comparativa fica clara: a complexidade, assim como a Cultura de Paz não são prontas e acabadas, ao contrário, devem ser pensadas à luz do entendimento de inúmeros fatores em jogo. Logo, só poderemos pensar avanços se refletirmos com Morin (2005, p. 368) que:

> Não podemos considerar como solução emancipadora uma sociedade sem conflitos nem antagonismos internos, pois nada é mais obtuso, subjugador, sujeitante do que uma sociedade que pretende anular os seus conflitos e antagonismos [...]. Então, como considerar uma sociedade cujo jogo dos antagonismos e conflitos não produziria dominação/submissão, isto é, sujeição e exploração?

Pelos argumentos até aqui vemos que a perspectiva da complexidade traz no seu bojo o conflito como elemento inevitável. Conflitos entre pessoas, grupos, sociedades, e entre todas elas. Cabe dizer que tais conflitos não precisam necessariamente ser compostos por oposições irreconciliáveis, mas como um entrelaçamento que pode gerar outras formas de organização. Como afirma Morin (2005, p. 402):

> Os 'sistemas vivos' e o sistema da vida no seu conjunto (ecossistema, biosfera) dão ao termo complexo um sentido pleno: *plexus* (entrelaçamento) vem de *plexere* (entrelaçar). O complexo – aquilo que está entrelaçado em conjunto – constitui um tecido estreitamento unido, embora os fios que o constituíam sejam extremamente diversos [...] temos de compreender simultaneamente, por um lado, a unidade da vida que parte da sua radicalidade (celular) e chega à sua totalidade (biosfera), e, por outro lado, entre a radicalidade e a totalidade, a desordem e o fervilhar de diversidades, pluralidades, heterogeneidades, concorrências, antagonismos, interdevorações e autodevorações.

Nessa afirmação vemos como um pensamento de Cultura de Paz é muito próximo, ou nutre-se dos mesmos elementos da complexidade, ou é a própria acepção do termo, uma vez que o ser humano, em sua individualidade, coletividade e meio ambiente estará sempre

coexistindo com questões contraditórias, mas entrelaçadas, que envolvem fenômenos físicos, emocionais, sociais, econômicos e ecológicos. Ainda, neste conjunto da totalidade complexa, entendida em todas as dimensões da vida, Morin chama a atenção para o termo "*Polemos*", que traz a ideia de conflito, concorrência ou antagonismo que julga adequado para conceber a dimensão complexa. Assim, a busca é pela convergência nas divergências, não como síntese, mas como novas posições a integrar o pensamento, a supor outras ideias, perspectivas e, especialmente, novas perguntas e questões para as situações humanas, que é expresso assim por Morin (2005, p. 435):

> O esforço de complexidade é aleatório e difícil. A estratégia do pensamento complexo deve utilizar as forças contrárias (antagonismo, contradições), mas sempre com o risco de se deixar submergir por elas; deve utilizar as forças não-direcionais (acaso) para o seu próprio desenvolvimento, mas ainda com o risco da dispersão e da derivação. Deve, incessantemente, recordar-se de que só pode desenvolver-se de modo multidimensional e multipolarizado.

Conforme os argumentos de Morin (2005) são colocados, podemos dizer que o pensamento complexo não se trata de um novo paradigma ou teoria no sentido tradicional, de convencimento por um lado e na crítica vazia a outras posições. Trata-se de buscar os fios entrelaçados (*plexus*) das diversas perspectivas, sem vislumbrar uma integração harmoniosa, mas ao contrário, uma integração baseada nos conflitos, tecida nas diferenças inevitáveis entre as pessoas, povos, culturas e modelos da vida humana. Tal caminho é fundamental, inclusive para avançar em algumas direções relacionadas aos direitos humanos, valores humanos, conflitologia, ecoformação, tecnologia e especialmente nas relações humanas (vivências/convivências). Uma complexidade, tal qual uma Cultura de Paz pelo viés da totalidade ingênua aceitará uma ideia da harmonia universal passiva e, ao contrário, aceitar a complexidade faz pensar mais a fundo sobre tais premissas. De acordo com Morin (2005, p. 494):

> As qualidades da hipercomplexidade, fraternidade, amor, consciência, são portadoras de respostas para os problemas de desunião, desintegração, degradação, desordem, mas não constituem uma solução, no sentido de uma panaceia universal duradoura. Não são virtudes ditáveis e programáveis. As injunções "amemo-nos, sejamos fraternais, sejamos inteligentes, sejamos conscientes" não têm, enquanto tais, nenhum efeito, senão deplorável. Também não são fórmulas capazes de tornar *ipso facto* obsoletas as dominações, sujeições, poderes, estados... Estes não são simples excrescências parasitárias que bastaria extirpar. São constituintes essenciais dos seres societais e teremos de lidar com eles ainda durante muito tempo [...] Pior: é possível que uma nova grande barbárie se deflagre e que tenhamos de abandonar toda a esperança de hipercomplexidade. Mas, mesmo então, amor fraternal, inteligência consciente, sempre que forem ativos, constituirão não só a verdadeira resistência, mas o recurso permanente na luta interminável contra a crueldade.

Observamos que há uma valorização de qualidades positivas no pensamento de Morin (2005), sem com isso deixar de considerar as relações contraditórias entre os diferentes sistemas, as diferentes conjunturas e contextos nos quais os processos humanos ocorrem. Isto é fundamental em duas perspectivas. A primeira é que não é possível ignorar a múltiplas determinações, ao menos em relação a pensar em problemas humanos e sociais. A segunda, ao considerar os diversos entrecruzamentos nas ações humanas, devemos guardar um distanciamento entre possíveis maniqueísmos, de buscar certezas e relações simples para questões que sempre apresentam mais elementos. Portanto, enfatizamos a busca por uma Cultura da Paz e, por consequência, uma Educação para a Paz, que terão sentido se estiverem imbricadas às diferentes realidades das violências, dos conflitos cotidianos, que dão o tom das relações humanas, políticas, ao mesmo tempo em que a espiritualidade e as emoções também sejam aspectos considerados. Podemos concordar com Morin (2005, p. 495) que:

> Temos de adquirir uma única certeza: não existe um estado ideal a alcançar e depois a conservar. Esta certeza simples é, porém, complexa, pois quebra, irremediavelmente, todas as certezas simples. Deve quebrar para sempre o mito da solução final e do futuro radioso. Não há solução final da questão social, não há reconciliação definitiva do homem com a natureza e consigo próprio, não há futuro radioso que poria termo a todos os nossos males existenciais. Haverá sempre possibilidade de regressão, fracasso, ruina, desintegração; haverá sempre renascimento dos fermentos da desigualdade, da sujeição, da exploração.

Portanto, não há uma única Cultura de Paz a buscar, existem as inúmeras formas desta Cultura de Paz ser construída e estabelecida, nas diferentes famílias, nas comunidades, cidades e países, nos processos globais que são redimensionados a cada tragédia ambiental, cada atentado terrorista, a criança que morre por desnutrição, em cada violência doméstica, nas muitas injustiças e desigualdades humanas. Uma Cultura de Paz não é só ponto de chegada, é ponto de partida quando valores e direitos humanos são redimensionados, quando os conflitos são validados como elementos essenciais das mudanças, quando a relação ser humano-natureza ultrapassa a "defesa do meio ambiente" para uma verdadeira ecoformação, que reorientem o sentido de campos de estudos fragmentados, que precisam da perspectiva transdisciplinar, da qual partilhamos o entendimento de Arnt (2010, p. 111) "Entendo transdisciplinaridade como uma postura perante o conhecimento, indo além da disciplina, articulando Ciências, Artes, Filosofia e Tradições, reconhecimento a multidimensionalidade humana [...]".

Vemos assim, que a complexidade, assim como a intenção de uma Cultura de Paz prescindem desta articulação que aproxime as áreas do conhecimento humano, das ciências às tradições, e que encontrem outras e novas conexões do ser humano "com a natureza, com o outro, consigo mesmo, alicerçando a ética, ampliando as suas potencialidades humanas, na

busca do bem comum [...]" (ARNT, 2010, p. 111), numa expressão: na construção de uma Cultura de Paz.

Nestes dois volumes iniciais de "O Método", entendemos que "não há certezas" ou, dito de outra forma, os caminhos que apontamos, sejam pelas ciências naturais, humanas e sociais são reflexo de nosso tempo e estão ligados aos momentos sociais particulares das sociedades, que ao mesmo tempo relacionam-se com culturas que resistem ou são superadas, impregnadas por momentos econômicos, crises políticas, ameaças à vida e à sobrevivência do planeta.

1.3.3 "O Método 3: o conhecimento do conhecimento" e a relação com a Cultura de Paz

Continuando a caminhada pelos estudos de Morin, o "Método 3: o conhecimento do conhecimento" (França 1990; Brasil 2012), discute dimensões mais aprofundadas da ciência em sua ligação com outras aspectos, especialmente ligados ao cérebro, para justificar a necessidade de ligação ou religação de saberes.

Nisso, Morin (2012a, p. 31) diz que ao contrário da ciência tradicional, o que chama de "conhecimento do conhecimento" vai pensar as bases do próprio conhecimento, ou, como se produz, adquire e compartilha o conhecimento. Tais bases não seriam unicamente pensar epistemologicamente, mas também entender as bases fundamentais das possibilidades e limites de diferentes áreas que estão relacionadas na própria constituição do conhecimento. Como diz Morin (2012a, p. 31-32):

> Nesse sentido, o conhecimento do conhecimento não poderá dispensar as aquisições e os problemas dos conhecimentos científicos relativos ao cérebro, à psicologia cognitiva, à sociologia do conhecimento etc. Mas estes, para terem sentido, não poderão dispensar a dimensão epistemológica: o conhecimento dos componentes biológicos, antropológicos, psicológicos, culturais não poderia ser privado de um conhecimento derivado sobre o próprio conhecimento.

Digamos que o pensamento complexo vai precisar de uma epistemologia de conjunto, que avança dos pressupostos epistemológicos de áreas de conhecimento, não os desconsiderando, mas colocando-os em jogo com o conjunto dos diferentes aspectos dos objetos do conhecimento. Ao estender essa reflexão, Morin (2012a) abre a dimensão de questões muito importantes ao conceber o conhecimento, que vão da ligação das questões do "espírito", passando por condicionantes biológicos e culturais. Nestes aspectos temos elementos interessantes para o processo de Cultura de Paz, uma vez que estamos argumentando que a paz não é elemento dado, mas construído entre variantes objetivas, subjetivas e interobjetivas. Vamos observar próximo argumento de Morin (2012a, p. 85-86) quando diz que:

> O espírito, que depende do cérebro, depende de outra maneira, mas não menos necessariamente, da cultura. É preciso que os códigos linguísticos e simbólicos sejam gravados e transmitidos numa cultura para que dê a emergência do espírito. A cultura é indispensável para a emergência do espírito e para o desenvolvimento total do cérebro, os quais são indispensáveis à cultura e à sociedade humana, as quais só existem e ganham consistência na e pelas interações entre os espíritos/cérebros dos indivíduos. Enfim, a esfera das coisas do espírito é e continua inseparável da esfera da cultura: mitos, religiões, crenças, teorias, ideias. Essa esfera submete o espírito, desde a infância, através da família, da escola, da universidade etc., a um *imprinting* cultural; influência sem volta que criará na geografia do cérebro ligações e circuitos intersinápticos, isto é, seus caminhos, vias, limites.

Esta afirmação mostra como a abertura ao pensamento complexo pode apontar para novas organizações do conhecimento que valorizem o conjunto das interações. Quando Morin (2012a) diz que o espírito só consegue ser percebido no caldo cultural e social no qual ganha significado e que isto tem dimensões apropriadas pelo cérebro, vemos que questões fragmentadas na ciência (biologia do conhecimento, antropologia, história, filosofia etc.) estão todas interligadas no sujeito e suas relações. Muitas vezes, as questões da Paz e da Cultura de Paz são relacionadas à espiritualidade (religiões, crenças, cultos, etc). Ao olhar para esta relação mais enraizada, o que chama de *imprinting*, Morin (2012a) dá uma contribuição chave para a Cultura de Paz, que ela não pode prescindir exatamente da espiritualidade, mas uma espiritualidade construída e reconstruída pelas gerações e pelas mudanças.

Tal questão é de grande utilidade para a Cultura de Paz, pois, exatamente pela dimensão estática de muitas doutrinas religiosas é que surge o fundamentalismo, quando este enraizamento é tão profundo que impede que as mudanças naturais e inevitáveis da humanidade permitam as reorganizações. O limite disso são as "guerras santas". Pensar a subjetividade da espiritualidade articulada com questões culturais mais objetivas é uma situação que pode contribuir com os estudos da Paz, pois dá visibilidade a um conjunto de vivências e convivências claras, observáveis que traduzem a dimensão "divina"nas ações humanas, que aqui entendemos como transcendência nas percepções, concepções a ações. Na própria academia, onde é comum discutir, discordar e tentar impor certo grau de importância para um ou outro tipo de abordagem, seja macro ou micro, objetiva ou subjetiva, afirmando alguma como mais importante ou necessária que a outra, podemos entender a espiritualidade como um dado a ser considerado e acolhido. Ao mesmo tempo, estudos da macrodimensão, nas análises sociais amplas são fundamentais, assim como os estudos de caso, na microdimensão, desvelam aspectos igualmente necessários. O que ainda está em construção são as pontes consistentes entre as diferentes áreas, normalmente fechadas em seus fragmentos, eventos, congressos, em suas certezas. Mas acreditamos no que diz Morin (2012a, p. 102):

> Por isso, não basta constatar que a dominância de um hemisfério privilegia um tipo de conhecimento (abstrato ou analítico, por exemplo) e inibe outro (concreto ou sintético, para continuar no mesmo tipo de exemplo) complementar e antagônico. Deve-se ver também que a sobredeterminação cultural dá, ao mesmo tempo que os papéis do masculino e do feminino, um tipo de educação dominante para cada sexo (privilegiando, por exemplo, o abstrato e a técnica aqui, o concreto e a estética ali) e assim inscreve a sua marca, profunda, no funcionamento íntimo da inteligência e do conhecimento. Uma sobredeterminação cultural que favorece a complementariedade (isto é, atenua a dominância de um dos hemisférios) tende a favorecer a abertura da inteligência e o enriquecimento do conhecimento nos dois sexos; em contrapartida, uma sobreterminação, que impõe o fechamento, a ruptura, a hierarquia de papeis sociais rígidos tende a atrofiar ou mutilar a inteligência e o conhecimento nos dois sexos.

Análises da psicologia são necessárias aos objetos de conhecimento. Da mesma forma a sociologia inscreve o coletivo nos sujeitos. A antropologia resgata a ancestralidade e a história da formação de crenças e valores. O cérebro é o encontro de todas estas dimensões, relacionadas e encarnadas num corpo-indivíduo presente numa ecologia, ambiente físico que pode condicionar, ao mesmo tempo pode recriar formas e ações, dependendo do jogo do conhecimento possível, disponível e das trocas relacionais e simbólicas no sentido do que é chamado de organização, desorganização, auto-eco-organização, dentro do pensamento complexo. Neste processo a consciência ganha um papel importante e é descrita por Morin (2012a, p. 135-136):

> A consciência é inseparável do pensamento, que é inseparável da linguagem. A consciência é a emergência do pensamento reflexivo do sujeito sobre si mesmo, sobre as suas operações, ações. Como vimos, a natureza da linguagem oferece a possibilidade reflexiva que permite a todas as operações do espírito tornarem-se objetos de consciência. Assim se constitui um nível de reflexividade no qual a consciência pode atingir o seu apogeu e, por sua vez, desenvolver a reflexividade do pensamento sobre ele mesmo, o qual a desenvolverá em retorno.

Teremos assim, uma consciência sobre a Paz? Sobre uma Cultura de Paz ou da necessidade de uma Educação para a Paz? Por isso a ressalva de Morin (2012a) é importante quando diz que as dimensões animal e individual, além de espiritual e cultural do homem são fundamentais, mediadas pela linguagem e pensamento e construção da consciência, para aproximar de todas as esferas da atividade humana. Mesmo assim, sabendo da complexidade que compõe a vida, os indivíduos e suas relações, vemos a dificuldade disso transformar-se em novas formas de viver. A educação aparece como um dos elementos importantes nesse contexto, na medida em que pode ser um espaço apropriado para que o conhecimento seja refletido. Ao mesmo tempo há que se reconhecer que essa mesma educação foi construída por fragmentos de áreas e subáreas do saber humano, logo, que precisam entrar em conflito, supondo outras possibilidades. Caso contrário, manteremos as mesmas abordagens reducionistas e parciais que já mostraram sinais de esgotamento (depredação do meio ambiente,

violência urbana, guerras civis entre tantas). Como diz Morin (2012a, p. 218): "[...] a consciência poderia e deveria atingir níveis superiores de elucidação, de investigação e de complexidade. Poderia e deveria agir melhor e retroagir sobre as nossas ações e comportamentos [...]".

Podemos dizer, portanto, que a complexidade nos dá bases para uma consciência sobre a paz, na medida em que permite entender com mais propriedade a articulação de áreas que a compõe, que justamente ocupam-se de seu contrário, que são as violências de todas as formas e dos conflitos, que são elementos articuladores entre perspectivas de paz e violências. Temos os valores humanos, como campo que vai perceber as relações subjetivas e interobjetivas, visando às convivências. Ao mesmo tempo temos os direitos humanos, que de alguma forma propõem um conjunto de direitos universais, que estão em constante revisão, de acordo com as mudanças na humanidade. A conflitologia como campo que vai reorientar os conflitos como elementos necessários para as novas construções. Não menos importante, a ecoformação, como uma subjetividade planetária, uma ligação não apenas espiritual, mas como elemento cósmico, científico, atômico, matéria e energia presentes no universo e na vida. O "conhecimento do conhecimento", como aponta Morin (2012a) é fundamental para construir um pensamento estruturado da Cultura de Paz, que nos dará perspectivas para construir uma Educação para a Paz.

Os três primeiros volumes de "O Método" mostram algumas questões para atenção: primeiro que ciência clássica, mesmo com todos os avanços, deixou como legado a fragmentação não apenas das áreas, mas da forma como os indivíduos observam o mundo e suas próprias vidas, miradas pelas dimensões próximas e concretas e afastando-se das possibilidades de transcendência e avanços significativos na humanidade. Outro ponto importante é a busca das relações entre diferentes campos de conhecimento (biologia, filosofia, sociologia) em dimensões articuladas. Convém lembrar que a complexidade, em Morin, não desqualifica a ciência clássica, mas critica seu fechamento nos guetos acadêmicos. Há a necessidade de emergir métodos, campos, perspectivas que avancem na re-união de saberes, nas interconexões mais profundas das diferentes áreas. Assim, de acordo com Morin (2012a, p. 256):

> O conhecimento dessa complexidade não exige apenas a atenção às complicações, às sobreposições, às inter-relações, aos riscos que tecem o próprio fenômeno do conhecimento, mas requer bem mais que o sentido das interdependências e da multidimensionalidade do fenômeno cognitivo e bem mais do que a capacidade de enfrentar os paradoxos e as antinomias que se apresentam ao conhecimento desse fenômeno. Exige o recurso a um pensamento complexo capaz de tratar da interdependência, da multidimensionalidade e do paradoxo. Em outras palavras, a

> complexidade não é problema somente de objeto de conhecimento, mas também questão de método de conhecimento apropriado ao objeto.

Ao expor está multidimensionalidade que compõe o pensamento complexo, Morin reforça suas questões de fundo. Sabemos que não obstante ao avanço científico e do conjunto de toda amplitude tecnológica, da qual dispomos na atualidade, ainda padecemos com inúmeros problemas humanos e sociais, que dilaceram relações humanas, ceifam vidas e destroem o planeta. O que dizer sobre mortes por falta de água e comida? Problemas de desnutrição e saneamento básico que atuam sobre a qualidade de vida de milhões de seres humanos? O grande número de conflitos (guerras) por fanatismo nas crenças de toda ordem? Não menos importantes, as micro violências nas famílias, nas questões de gênero, contra a infância, mortes ligadas ao trânsito, ao tráfico de drogas, às milícias? A morte gradativa do planeta pela exploração descomedida de recursos naturais, a falta de definição sobre matrizes energéticas, além das catástrofes ambientais que afetam especialmente as populações mais pobres? Enfim, para os inúmeros problemas das relações humanas, entre povos e no seio da mundialização de economia e cultura, surgem múltiplos fatores que de antemão, relegariam a ideia de Cultura de Paz à utopia das mais ingênuas que pudéssemos supor.

De outro lado, nossa intenção é abordar a Cultura de Paz e introduzir a Educação para a Paz como caminho pedagogicamente estruturado para discutir de forma integrada tais aspectos, não com academicismo fechado, mas no encontro e religação de caminhos minimamente urgentes, necessários, viáveis e possíveis. Portanto, expandir os horizontes, com coerência e criatividade, sem aproximações superficiais, mas com atenção mobilizada à amplitude dos fenômenos, podem trazer olhares que contribuam para a qualificação e estruturação de áreas importantes na atualidade.

1.3.4 “O Método 4: as ideias – habitat, vida, costumes, organização” e a relação com a Cultura de Paz

Aprofundando em sua própria produção, “O Método 4: as ideias – habitat, vida, costumes, organização” (França 1997; Brasil 2008) Morin (2008, p. 19) apresenta imediatamente seu entendimento de cultura dizendo:

> A cultura, que caracterizava as sociedades humanas, é organizada/organizadora *via* o veículo cognitivo da linguagem, a partir do capital cognitivo coletivo dos conhecimentos adquiridos, das competências aprendidas, das experiências vividas, da memória histórica, das crenças míticas de uma sociedade. Assim se manifestam ‘representações coletivas’, ‘consciência coletiva’, ‘imaginário coletivo’. E, dispondo de seu capital cognitivo, a cultura institui as regras/normas que organizam a sociedade e governam os comportamentos individuais. As regras/normas culturais geram

> processos sociais e regeneram globalmente a complexidade social adquirida por essa mesma cultura. Assim, a cultura não é nem 'superestrutura' nem 'infra-estrutura', termos impróprios em uma organização recursiva onde o que é produzido e gerado torna-se produtor e gerador daquilo que produz ou gera. *Cultura e sociedade estão em relação geradora mútua*; nessa relação, não podemos esquecer as interações entre indivíduos, eles próprios portadores/transmissores.

Como argumenta Morin (2008), a cultura é um processo com múltiplas faces recursivas, ou seja, compõe-se de regras e normas que geram comportamentos. Os comportamentos, que podem ser reproduzidos ou desviantes da norma estabelecida, criam e recriam outros comportamentos. Portanto, se diz que a cultura e a sociedade possuem essa relação mútua. Isso é fundamental no sentido de que mesmo integrado e dependente em vários sentidos de uma cultura, o indivíduo tem possibilidade de libertar-se para outras perspectivas, pois sempre haverá uma autonomia relativa, em maior ou menor grau, no interior das diferentes culturas. Para Morin (2008, p. 26) "[...] toda cultura está vitalmente aberta ao mundo exterior, de onde tira conhecimentos objetivos e que conhecimentos e ideias migram entre as culturas".

Para nosso estudo, a definição de cultura é fundamental para discorrermos sobre a Cultura de Paz no sentido que não há uma superioridade, na teoria da complexidade, das estruturas macro nem micro. Isso quer dizer que existe a relação mútua e que pode ser alterada ou regenerada. Assim, uma Cultura de Paz não pode ser explicada como um grande fenômeno com um capítulo final, que seria uma paz universal, muito menos ser fragmentada em pequenas ações ou gestos isolados que promoveriam uma paz individual, escondida e sem protagonismo. Indivíduos em interação são importantes na qualidade das relações que estabelecem, logo podemos dizer que uma Educação para a Paz, como campo pedagógico da Cultura de Paz poderia interferir justamente nos padrões de convivência, repensando normas e regras, debatendo violência, não-violência, conflitos, direitos humanos, valores humanos, meio ambiente, entre várias possibilidades de ampliação/diferenciação neste capital cognitivo, permitindo sua transversalidade em vários aspectos: relação escolar, familiar, comunitária entre as diversas formas de conviver cotidianamente.

Além disso, é necessário concordar com Morin (2009, p. 90) quando diz que:

> A consciência de que todo conhecimento sofre não apenas uma determinação egocêntrica, mas, também, determinações genocêntricas (identidade familiar), etnocêntricas (identidade étnica), sociocêntricas (identidade nacional), *civilizaciocêntricas* (identidade de filiação a uma civilização), sendo que essas determinações podem ser conflituais em um mesmo espírito [...].

Esta é outra condição objetiva que afeta formas de cultura e que, muitas vezes, não parecem ser consideradas em análises mais profundas no fenômeno da paz e da violência.

Percepções de violência ou de não-violência são entrecruzadas por dimensões da família, ou, como as pessoas desenvolvem (ou não) competências de convivência, relacionando com características étnicas, voltada às localidades e aos grupos de referência, que se ligam às estruturas nacionais e civilizatórias de determinados momentos históricos. Naturalmente isso faz com que haja a reprodução de modelos sociais ou algumas rupturas, na medida em que existam os conflitos entre as diferentes dimensões. Nestas possibilidades abrem-se espaços importantes para supor uma Cultura de Paz através da Educação para a Paz.

Nesse sentido, percebemos quão é difícil, senão improvável, encontrar consensos e harmonia de fato nas sociedades. Especialmente na medida em que caminhamos, das décadas finais do século XX e ao adentrar o século XXI com culturas cada vez mais mescladas, abertas por um lado, mas com resistências de outro. Seguramente, o argumento que uma Cultura de Paz é construção a partir de contradições e conflitos é verdadeiro. Consenso que é imposto, fruto do medo e de repressão não é duradouro, pois seu tempo é proporcional ao poder de coerção e esgotamentos humanos. Consenso que nasce dos conflitos, da mediação entre diferentes pontos de vista, numa postura convergente objetivando a superação de situações frágeis aos indivíduos e sociedades tendem a ser aceitas e compartilhadas com mais vigor e sustentabilidade. Esta repressão também se dá no campo da "intelectualidade das ideias" como propõe no subtítulo deste volume 4, onde as mudanças dependerão de terreno fértil, como diz Morin (2008, p. 97):

> A consciência, portanto, de que um conhecimento, ideia ou pensamento novo constitui-se sempre seja contra a pressão social (*imprinting*/normalização), seja em uma zona de baixa pressão social, seja ainda em um ponto de colisões/agitações de regras ou de imperativos contraditórios; o novo necessita de condições socioculturais imediatamente não repressivas para não ser destruído e, depois, se o desvio transforma-se em tendência, cria as condições socioculturais para o seu desenvolvimento.

Novas formas de apreender o pensamento e as mudanças objetivas são, de certa forma, subversivas, nascidas de alguma pressão ou necessidade social, precisando ter um espaço mínimo para sobreviver inicialmente, para em seguida iniciar seu desenvolvimento. Logo é correto afirmar que novos conhecimentos quase são sempre frutos de contradições e conflitos com o estabelecido, não como confronto necessariamente, mas como avanços e possíveis superações. Pensar efetivamente em Cultura de Paz prescinde das contradições e complementos entre Valores Humanos e Direitos Humanos, Conflitologia e Ecoformação. Este caminho precisa ter consistência para ser fortalecido. Isso demanda esforços de diferentes níveis. Na pesquisa com a reflexão conceitual e levantamento de dados, no ensino como projetos efetivos e de continuidade. Isso pode contribuir para gerar um caminho possível ao desenvolvimento da

Educação para a Paz. A respeito dos arranjos conceituais e possíveis em determinadas condições, Morin (2008, p. 180) exemplifica contando o caso da Teologia da Libertação na América Latina:

> Assim, um conflito radical opôs a grande religião da salvação celeste e a religião da salvação terrestre. Por causa das visões de mundo contrárias e das mensagens de salvação idênticas, mas concorrentes, marxismo e cristianismo combateram-se em todos os continentes. Contudo, caso extraordinário da química própria às ideias, a analogia entre cristianismo e marxismo pôde, localmente, em certas condições históricas, sociais, culturais, realizar uma simbiose que substituiu o duelo mortal, especialmente na América Latina.

Este exemplo dá uma boa medida do benefício da articulação de conhecimentos aparentemente irreconciliáveis, podem encontrar pontos de aproximação, outras portas de abertura e assim regenerar a cultura. O princípio dialógico próprio do pensamento da complexidade é necessário no caminho de organizar pensamentos que parecem antagônicos. Em relação à Cultura de Paz a interconexão de saberes aproxima diferentes perspectivas, como no exemplo acima. Além disso, o diálogo com o mundo, com as diferentes realidades são mediados pelas vivências, ideias, teorias e crenças que temos sobre a própria vida. O diálogo, como princípio, é a chave para processos de mediação de conflitos, que por sua vez compõe um caminho para convivências com mais qualidade e mecanismos preventivos às violências. Ressaltamos que o aprofundamento do diálogo não requer unicamente os argumentos científicos, mas pode e deve agregar impressões subjetivas, ou alongadas da vida do ser humano, como nos diz Morin (2008, p. 308-309):

> Não podemos passar sem uma concepção de mundo e do homem, isto é, sem uma filosofia. Não podemos passar sem ideias, tampouco sem poesias, músicas, romances, para compreender nosso ser-mundo, ou seja, para conhecer. Não podemos dispensar a ética. Os nossos valores não podem, claro, ser provados empírica e logicamente, mas a nossa lógica e o nosso conhecimento empírico podem dialogar com eles.

Podemos dizer que a cultura, que ganha sentido pelas normas e regras, construídas coletivamente, nos consensos e contradições entre indivíduos e grupos, que ao mesmo tempo influencia os próprios indivíduos e geram mudanças seguintes e sucessivas, é a grande possibilidade de supor uma Cultura de Paz como caminho, não como dogma, verdade ou discurso vazio. A Educação para a Paz, como caminho pedagógico para a Cultura de Paz, só é possível com a incorporação do diálogo que aproxima códigos culturais diversos, que ao estarem próximos requerem, já de início, humildade, tolerância e respeito, valores que contribuem para convivências.

1.3.5 "O Método 5: a humanidade" e a relação com a Cultura de Paz

A obra "O Método 5: a humanidade" (França 2001; Brasil, 2007) é o penúltimo livro do conjunto de reflexões de Edgar Morin sobre os elementos para pensar uma abordagem dos fenômenos humanos. Nesse caminho, a noção de humanidade também é tomada em sua complexidade e analisada em seus aspectos contraditórios e complementares. Isso aparece no fragmento de Morin (2007, p. 18) que diz:

> O conhecimento do humano deve ser, ao mesmo tempo, muito mais científico, muito mais filosófico e, enfim, muito mais poético do que é. Seu campo de observação e de reflexão é um laboratório muito amplo, o planeta Terra, na sua totalidade, no seu passado, no seu futuro e também na sua finitude, com seus documentos humanos que começam há seis milhões de anos. A Terra constitui um laboratório único onde, no tempo e no espaço, manifestaram-se as constantes e as variações humanas – individuais, culturais, sociais: todas as variações são significativas, todas as constantes são fundamentais. Os casos extremos, como Buda, Jesus e Maomé, Hitler e Stalin, permitem compreender melhor o ser humano. A escravidão, o campo de concentração, o genocídio e, finalmente, todas as desumanidades são reveladores de humanidade.

Neste volume, as noções de cultura são retomadas por Morin (2007, p. 44): "conjunto de hábitos, costumes, práticas, *savoir-faire*, saberes, normas, interditos, estratégias, crenças, ideias, valores, mitos que se perpetua de geração em geração, reproduz-se em cada indivíduo, gera e regenera a complexidade social". A cultura tem o papel de acumular, conservar e renovar o ser humano e a vida em sociedade. Nessa análise, o conceito de *noosfera* é apresentado, como a "esfera das coisas do espírito, saberes, crenças, mitos, lendas, ideias, onde os seres nascidos do espírito, gênios, deuses, ideias-força, ganham vida a partir da crença e da fé" (MORIN, 2007, p. 44). Tal noção é importante ao pensar a Cultura de Paz, pois elas têm uma vertente muito relacionada aos campos subjetivos, normalmente esquecidos pelas ciências clássicas.

Quando optamos em discutir a Cultura de Paz e inserir a Educação para a Paz como possibilidade em educação, sabíamos que existem dificuldades que precedem sua reflexão. Uma delas é a não relação objetiva entre estudos, mesmo que de excelente qualidade, entre questões relacionadas ao indivíduo, na relação com a sociedade e também à própria espécie. Muitas teorias apontam para o ser humano, ora biológico, ora social ou psicológico, outras absolutizam suas análises na sociedade, a partir de categorias como trabalho, consumo, mais atualmente sobre o ócio e o lazer, pensando nas classes sociais.

Outras perspectivas que vão surgindo com mais vigor são as relacionadas aos novos conhecimentos sobre o cérebro humano – as neurociências – que mostram como o ser humano pode desenvolver novos potenciais e relações. Além disso, perspectivas mais amplas, percebem o ser humano como parte do cosmos, como dimensão do universo, como expressão do meio

ambiente e natureza. Queremos reafirmar, que não advogamos uma tese que seja aberta a um "relativismo" irresponsável em relação à ciência estabelecida. Porém, acreditamos que há sim, uma relatividade necessária ao reconhecer que as múltiplas determinações e perspectivas são fruto de momentos históricos e são reflexos da caminhada humana. Reconhecer esta evolução, com avanços e recuos também é papel da ciência, assim como analisar tais condições é importante para olhares mais compreensivos sobre as aparentes diferenças das áreas da ciência que atuam com objetos imbricados. É o que afirma Morin diz (2007, p. 55):

> Indivíduo, sociedade, espécie são, assim, antagônicos e complementares. Imbricados, não estão realmente atrelados; há a perplexidade da morte entre o indivíduo efêmero e a espécie permanente; há o antagonismo do egocentrismo e do sociocentrismo. Cada um dos termos dessa trindade é irredutível, ainda que dependa dos outros. Isso constitui a base da complexidade humana.

A partir disso, podemos supor concretamente que qualquer perspectiva que conceba a Cultura de Paz como meta, não pode pautar-se em uma certeza ou uma verdade. Trata-se de um fenômeno com muitas determinações, seja de ordem biológica, social e ambiental que se sintetizam pela cultura e sua incorporação aos indivíduos. Morin (2007, p. 54), aponta essa humanidade dos homens como intrincada. Como vimos, podemos conhecer a humanidade do homem, pelo bem (Gandhi entre outros) como pelo mal (Hitler e outros).

Outro aspecto relevante deste volume é o entendimento do mecanismo biológico do desenvolvimento cerebral, que não é apenas físico, é cultural, espiritual, é complexo em humanidade:

> O cérebro humano integra a) o paleocéfalo, herdeiro do cérebro réptil, fonte de agressividade, do cio, das pulsões primárias; b) o mesocéfalo, herdeiro do cérebro dos antigos mamíferos, em que o hipocampo liga o desenvolvimento da afetividade e da memória a longo termo: c) o córtex que, muito modesto nos peixes e nos répteis, hipertrofia-se nos mamíferos até englobar todas as estruturas do encéfalo e formar os dois hemisférios cerebrais. Além disso, o ser humano possui um neocórtex extraordinariamente desenvolvido que, 'mãe da invenção e pai da abstração' (MacLean), é o centro das aptidões analíticas, lógicas, estratégicas, atualizadas plenamente graças à cultura (MORIN, 2007, p. 54).

Como vemos o cérebro, como hipermáquina, processa diferentes aspectos relacionados à concepção de mundo, desde mitos, ritos, gastronomia, artes, crenças, formas de relacionar-se com a vida e a morte, de entender a política, enfim, uma quantidade plural de engendrar simbolismo e lógica, muitas vezes em conflito interno e a base de contradições externas. Tais diferenças reforçam sensibilidades para tal ou qual caminho, evidenciam concepções de mundo, de ser humano, de planeta, influenciam valores, fazem emergir espiritualidade ou sua negação, atuam na maneira em pensar a vida e sua continuidade, ou destruição.

Isso faz Morin (2007) afirmar que há necessidade de vínculo entre unidade e diversidade das culturas. Uma identidade natural construída, mas uma abertura vital à diversidade, no mínimo como reconhecimento, pois culturas diversas carregam elementos que podem ser incompreensíveis para outras culturas, o que, via de regra é espaço de conflitos, desentendimentos, violências, guerras e mortes. Ao mesmo tempo, redefinir tais perspectivas pode conduzir à Cultura de Paz, como elemento criado a partir da mediação das diferenças e conflitos.

Como vemos em "a humanidade da humanidade" as questões tratadas aproximam-se mais das práticas culturais e das dimensões relacionais cotidianas. Na medida em que o homem vive seu tempo e sua história, apropria-se e tem a possibilidade de reconstituir-se e gerar outros padrões, normas e realidade, ou seja, um possível paradigma. Um paradigma que só existirá como expressão de uma unidade que valorize diversidades, pois até então, historicamente temos um modelo que fragmentou conhecimentos e práticas humanas (paradigma cartesiano) e outro que buscou uma relação direta com a totalidade (paradigma holístico), sem evidenciar construtivamente a relação entre partes. Portanto, continuamos acreditando que o pensamento complexo ou um paradigma da complexidade é possível, desde que observadas às ressalvas de Morin (2007, p. 66) que diz:

> A diversidade das culturas, a diversidade dos indivíduos entre eles e a diversidade interior dos indivíduos não podem ser compreendidas nem a partir de um princípio simples de unidade nem a partir de uma plasticidade mole, modelada pelas culturas ao sabor das circunstâncias. A unidade humana não pode reduzir-se a um termo, a um critério, a uma determinação (nem somente genética, cerebral, mental, cultural). Devemos conceber uma unidade que garanta e favoreça a diversidade, uma diversidade inscrita na unidade. A unidade complexa: unidade da diversidade, diversidade da unidade, unidade produtora da diversidade, diversidade produtora da unidade; é a unidade de um complexo gerador.

Outra vez reforçamos que uma Cultura de Paz, em nossa abordagem, não está baseada nesta "plasticidade mole", como um sonho ou utopia, embora se alimente delas. É uma articulação de dimensões objetivas e subjetivas, fortemente relacionada às questões da tolerância e respeito à diversidade.

Entendermos que a diversidade constituída por individualidades significa reconhecermos que há uma relação fundamental entre pessoas, que precisa ser valorizada em igual medida aos condicionantes ideológicos, comunitários, sociais e culturais amplos. Estas relações caminham em fluxos de complementação ou contradição de perspectivas, de posicionamentos e formas de viver a vida. O que aparentemente pode parecer contrário e desconexo, ganha força pelo sentido da integração, uma vez que todos, ao final das contas

constituem o mesmo planeta, a mesma moradia, em espaços mais ou menos privilegiados, mais ou menos acolhedores ou cerceadores para realização humana. Como esclarece Morin (2007, p. 77):

> Outro significa, ao mesmo tempo, o semelhante e o dessemelhante; semelhante pelos traços humanos e culturais comuns; dessemelhantes pela singularidade individual ou pelas diferenças étnicas. O outro comporta, efetivamente, a estranheza e a similitude. A qualidade de sujeito permite-nos percebê-lo na semelhança e dessemelhança. O fechamento egocêntrico torna o outro estranho para nós; a abertura altruísta o torna simpático. O sujeito é por natureza fechado e aberto.

Consideramos que o reconhecimento do outro requer entendê-lo tanto nas dimensões objetivas quanto subjetivas, buscando a relação intersubjetiva. Isto fica claro quando buscamos a interface entre aspectos biológicos e socioculturais, mediados pelo sistema nervoso, que codifica informações e devolve na forma de relações humanas e com o ambiente. Portanto, pensar em Cultura de Paz é abrir outras dimensões relacionadas ao corpo, ao universo simbólico expresso pela ludicidade, pela espiritualidade que compõe o universo subjetivo, ao lado dos direitos humanos, busca de cidadania e a mediação de conflitos, voltadas para as questões objetivas da existência humana, presentes, por oposição nas mazelas sociais, em violências estruturais e diretas.

Ao argumentar que a afetividade permite um avanço nas relações humanas, abre-se à cordialidade na identificação com o outro, caminhando para a compreensão. Porém, pensando na vida em longo prazo, de civilizações e culturas ao longo dos séculos, Morin (2007) diz que todas as guerras e problemas não destruíram a espécie humana, mas, que todo o progresso da ciência, pode levar a isso. Nesse quadro Morin (2007, p. 128) expressa o seguinte:

> A demência não conduziu a espécie humana à extinção. Contudo, quanta destruição de culturas, de sabedoria, de obras de arte! Quantas civilizações aniquiladas! Quanto tempo parece ter sido desperdiçado em ritos, cultos, embriaguez, delírios e sobretudo intocáveis ilusões. A despeito de tudo isso, as civilizações produziram filosofia e ciência, sendo que o desenvolvimento técnico, depois científico, foi retumbante; a humanidade dominou a Terra. Mas, inversamente, a despeito e por causa do progresso técnico retumbante, a loucura humana é mais mortífera do que nunca, com possibilidades de destruição e mesmo uma possibilidade de aniquilamento da humanidade nunca antes do século XX conhecida. Somente as energias nucleares liberadas pela razão científica e o desenvolvimento descontrolado da racionalidade técnica poderiam, paradoxalmente, levar a humanidade a desaparecer.

Esta reflexão permite considerar que os progressos científicos e tecnológicos da humanidade não trazem por si mesmos, uma humanização crescente. Os fluxos entre violências e não-violências parecem cíclicos ao longo da história humana, com características inconstantes e por motivos e origens diferentes, mas sempre como desdobramento da agressividade, natural o ser humano, mas levada a níveis intoleráveis que extrapolam a civilidade e as normas básicas

de convivência para o desenvolvimento humano efetivo. O que podemos relacionar ao pensamento complexo, nesse sentido, é o entendimento que a relação com o outro, numa característica de Cultura de Paz, precisa relacionar ao fluxo violência e paz, as noções da subjetividade e objetividade, que se dá no caminho da operação cognitiva, na reflexão a partir de dados racionais e emocionais.

Sobre a humanidade, outro ponto importante a destacar é que grande parte do universo cultural tem o peso do Estado, pelas formas de convivências permitidas ou não pelos elementos constitutivos deste. O Estado, por vários mecanismos, também legitima formas de violência para justamente inibir as próprias violências. Assim corre-se o risco de que Estados forjem algumas qualidades de "paz" justamente pelo medo ou pela violência, fato muito comum nas ditaduras e regimes totalitários, ao longo da história. Com isso, Morin (2007, p. 181) argumenta que a complexidade da sociedade pode ser elemento importante como princípio democrático e, define como de baixa complexidade estas sociedades que comportam "dominação e exploração da sociedade pelo centro ou pela cúpula do poder". Logo, tais construções, por pautarem-se em repressão, violência e interferem na subjetividade e intersubjetividades humanas, pois eclodem em posturas não solidárias, egoístas, pautadas no medo e desconfiança, embora carreguem consigo sempre o sonho de mudança.

No contexto desta reflexão, Morin (2007) dá pistas que provocam revisões a respeito dos contextos onde a Cultura de Paz está em processo de gestação. Surgem justamente em meio ao fundamentalismo religioso, à xenofobia, os desvios político-ideológicos, sendo ampliados pelos discursos e pelas relações entre populações. Dessa gestação nascem as trocas da diversidade, mesmo com tensões e conflitos, renascem princípios democráticos, enfim, tais fluxos tendem a equilibrar-se sendo mais abertos e renovadores das próprias estruturas. Porém, há uma ressalva, que a baixa complexidade gera poderes autoritários e podem devastar perspectivas positivas de futuro a alta complexidade pode ampliar a democracia, mas existem perigos no entendimento de Morin (2007, p. 191) que diz:

> [...] a alta complexidade traz pluralidade, liberdade, tolerância, mas liberdade e tolerância favorecem os antagonismos e as desordens e, para além de um certo limite, as desordens e os antagonismos fazem regredir ou desaparecer a complexidade adquirida. O único antídoto à extrema fragilidade da alta complexidade é o sentimento experimentado de solidariedade, ou seja, de comunidade entre os membros de uma sociedade.

Esta questão traz uma realidade importante para o universo de discussão da Cultura de Paz, pois, os mesmos valores que podem fazê-la crescer, em algum momento podem ser os aspectos que a façam ser reprimida e mais uma vez buscar sua reorganização. Tais fatos podem

ser entendimentos como os da Europa e norte da África da atualidade, migração em massa, gerando instabilidade à região. Reconhecemos que a Cultura de Paz tende a uma postura democrática, aberta e flexível, que lance um olhar ampliado para a vida, a sociedade e o mundo. Uma forma de perceber a necessidade de interligação ou religação de saberes, de conhecimentos, do macro e do micro, da diversidade e das múltiplas formas da convivência humana. Da mesma forma, como ressalva Morin (2007), o antídoto à fragilidade da complexidade é o sentimento de solidariedade partilhada e compartilhada socialmente. Nesse caso, algumas contracorrentes avançam mundialmente que procuram contribuir, de forma direta ou indireta para a busca dessa relativa unidade no encontro da complexidade. Segundo Morin (2007, p. 232-233) são elas:

> [...] a contracorrente ecológica, que o crescimento da degradação da biosfera só pode aumentar e que já constitui um dos motores da segunda mundialização; a contracorrente da resistência à invasão generalizada do quantitativo, que se dedica a qualidade em todos os campos, a começar pela qualidade de vida; essa corrente é fustigada pelas calamidades provocadas pela transformação dos animais de consumo em objetos industriais, pela degradação da alimentação deles em dejetos industrializados; a contracorrente da resistência ao primado do consumo padronizado, que se manifesta também na busca de qualidade ou de intensidade existencial (‘consumição’) ou, ainda, na frugalidade e na temperança; a contracorrente da defesa das identidades e das qualidades culturais, que se desenvolve em reação à homogeneização planetária; a contracorrente ainda tímida, da emancipação da tirania onipresente do dinheiro, que busca contrabalançar através das relações humanas e solidárias, das trocas de serviços, fazendo recuar o império do lucro; a contracorrente da resistência à vida prosaica puramente utilitária, que se manifesta pela busca de uma vida poética, dedicada ao amor, ao deslumbramento, à paixão, à festa; a contracorrente, ainda tímida, que, em reação a explosão da violência, alimenta éticas de pacificação das almas e das mentes.

Como vemos, são muitas frentes a articular na perspectiva de uma Cultura de Paz. São muitos elementos constitutivos desta cultura em construção. Se considerarmos que uma Cultura de Paz é diretamente relacionada a um trabalho organizado de Educação para a Paz, reconhecemos que a complexidade, mesmo com suas múltiplas faces, interfaces e dificuldades de organização ainda é uma tentativa mais coerente perante uma sociedade que se perde na sua fragmentação, que se afunda na sua pluralidade, que não reage frente às certezas minúsculas às quais insiste em apoiar-se, como decreta Morin (2007, p. 242) ao concluir “O Método 5”.

> O mundo está num estado de violência em que se defrontam as forças de morte e de vida, no que se pode chamar de agonia. Embora tornados solidários, os seres humanos continuam inimigos uns dos outros, e as explosões de ódios raciais, religiosos e ideológicos sempre acarretaram novas guerras, massacres, torturas, desprezo. Talvez uma nova forma de guerra tenha surgido em 11 de setembro de 2001, portadora de todos os perigos e de toda demência. Ainda não sabemos se vivemos apenas a agonia de um velho mundo, que anuncia um novo nascimento, ou a agonia mortal. Não conseguimos salvar a humanidade realizando-a. A humanidade não consegue parir a humanidade.

Esse é o mote no qual confiamos na perspectiva da complexidade para analisar a Cultura de Paz. Das situações como o dia "11 de setembro" (2001) em Nova York, ou como os atentados em Madrid (2004) e Paris (2015), só para citar os mais midiáticos, estamos diante de outras demandas, de mudar olhares e práticas, em vários sentidos de nossa humanidade. Existem algumas alternativas, uma delas é um repensar a ética, como veremos.

1.3.6 "O Método 6: ética" e a relação com a Cultura de Paz

"O "Método 6: ética" (França 2004; Brasil 2011) encerra o ciclo de mais de três décadas de construção do pensamento de Edgar Morin. Como nos volumes anteriores não há tentativa de definir rigorosamente o termo, mas em analisá-lo em função dos desdobramentos humanos do fenômeno. Inicialmente Morin (2011a, p. 27) diz que:

> Os fundamentos da ética estão em crise no mundo ocidental. Deus está ausente. A Lei foi dessacralizada. O Superego social já não se impõe incondicionalmente e, em alguns casos, também está ausente. O sentido da responsabilidade encolheu; o sentido da solidariedade enfraqueceu-se.

A questão do individualismo é colocada como o pano de fundo a essa afirmação, pois na medida em que os laços sociais perdem sentido, existe uma fragmentação nas relações. Esta questão é fundamental no cenário de discussão sobre a Cultura de Paz. Naturalmente uma dimensão ética enfraquecida, ou seja, uma reflexão e prática diminuídas sobre o valor das ações sociais individuais e coletivas supõem uma ruptura de perspectivas relacionadas à fraternidade, solidariedade e generosidade, uma vez que os valores dominantes passam a girar em torno do individualismo, do consumo e do egocentrismo.

Frente às demandas atuais, no que tange às relações humanas e ao desenvolvimento do indivíduo, existe a necessidade de encontrar outras formas de conceber a dimensão ética. Uma ética pelo planeta, pela vida e que seja conectada à própria sustentabilidade da existência humana. Morin (2011a, p. 29) declara o desafio dizendo:

> A desintegração social, o crescimento de todo tipo de corrupção, a onipresença dos atentados à civilidade e o desencadeamento da violência suscitam a demanda ingênua de uma 'nova ética' para ocupar o vazio que já não pode ser preenchido pelo costume, pela cultura, pela cidade.

Com isso, supomos essa dimensão de uma reorientação paradigmática, ao menos no sentido de transcender às formas tradicionais de entender os contextos humanos. Quando Morin (2011a) fala de costumes, cultura, entre outros temas, sempre o faz mostrando que estes são co-determinados pelas relações estabelecidas pelas pessoas. Disso entendemos que novos padrões,

como os estabelecidos ao discutir uma Cultura da Paz podem ser mais coerentes para o enfrentamento de problemas/demandas atuais. Uma ética no sentido da complexidade estaria fortemente marcada pela ideia de "religação" de uma busca de aproximação entre as diferenças que separaram povos, nações, ideologias e que fragmentaram o conhecimento. A esse respeito Morin (2011a, p. 16) destaca:

> A ética é para os indivíduos autônomos e responsáveis, a expressão do imperativo da religação. Todo ato ético, vale repetir, é, na realidade, uma ato de religação, com o outro, com os seus, com a comunidade, com a humanidade e, em última instância, inserção na religação cósmica.

Esta religação, como princípio, leva a pensar que a complexidade, na aproximação com uma Cultura de Paz, avança na intenção de superação de certa ingenuidade da "harmonia" como expressão final da paz, mas que, ao mesmo tempo, reconhece e valoriza valores humanos de convivência. São valores que podem refundar estruturas, pensamentos e práticas humanas, que ao mesmo tempo consideram as contradições e as dificuldades de superação de formas e valores opostos, que só poderão se dar a partir de enfrentamentos de pensamentos, discursos e ações transformadoras. Supor que uma Cultura de Paz seja uma condição "natural" do desenvolvimento humano é, como vimos em outros momentos, um discurso a ser superado, pois ao longo daquilo que se convencionou chamar desenvolvimento, temos visto o crescimento de muitas outras mazelas humanas.

No seio da cultura de violências, nos esvaziamentos humanos e nas contradições sociais, que encontraremos as bases e fundamentos de uma Cultura de Paz e da construção de uma Educação para a Paz, que estarão conectadas ao quadro complexo da multiplicidade de cenários da vida. Reafirmamos que novos padrões de convivência são necessários ao enfrentamento do individualismo, da evolução da cooperação, da solidariedade e do respeito à vida. Para isso é necessário um ingrediente anterior que promove a mobilização para questões maiores, como a vida coletiva comunitária e social, bases de mudanças políticas, por exemplo. Isso é expresso por Morin (2011a, p. 36):

> Em nosso mundo de homens, no qual as forças de separação, recolhimento, ruptura, deslocamento, ódio, são cada vez mais poderosas, mais do que sonhar com a harmonia geral ou com o paraíso, devemos reconhecer a necessidade vital, social e ética de amizade, de afeição e de amor pelos seres humanos, os quais, sem isso, viveriam de hostilidade e de agressividade, tornando-se amargos ou perecendo.

Logo, há uma necessidade praticamente vital, social e ética nas questões da amizade, afeição e amor, como nos mostra apresenta Morin. Assim, a ética no sentido da complexidade,

apoia nossa reflexão ao reintegrar valores humanos em seu pensamento de avanço da humanidade. Cabe relembrar, que os valores "sozinhos", em discursos descolados dos problemas sociais, da declaração das violências, das convivências que reproduzem fragmentos de raiva, de desunião, de intolerância, não promovem mudanças. Morin (2011a) expressa isso como um "desvio ético", quando belos discursos, como liberdade e fraternidade podem levar justamente a resultados opostos. Para ele, os desvios éticos decorrem de insuficiência de senso crítico e da falta de um entendimento ampliado sobre o mundo e as pessoas. Isso fica expresso na reflexão de Morin (2011a, p. 57):

> No caso em que seja precioso obedecer a uma pluralidade de finalidades éticas (valores), devemos enriquecer e complexificar as estratégias considerando os antagonismos inerentes às finalidades que nós estabelecemos. Assim, no que diz respeito à trifinalidade Liberdade-Igualdade-Fraternidade, devemos, conforme as épocas, dar prioridade a uma, sem esquecer as demais. A prioridade é assim a liberdade numa ditadura; igualdade onde a desigualdade impera; e hoje, na desintegração da solidariedade, seria a fraternidade, que por ela mesma favorece a liberdade e reduz a desigualdade. A ética política deve integrar esses três termos num circuito recursivo em que cada um contribui a regenerar o conjunto. É capital relembrar que tudo o que não se regenera, degenera.

A ideia de "re-gerar" ou "re-generar" no pensamento de Morin (2011a), já discutida anteriormente, reforça a tese de que não há uma grande e nova mudança de paradigma que transmute violências em paz, sem que haja muito esforço em relações humanas, em conflitos sobre aspectos da justiça social, da preservação do planeta, nessa religação pensada. Assim, não parte-se de um sujeito essencialmente bom, que seria o baluarte da pretensa paz, mas do sujeito concreto, enraizado na sociedade que caminha em fluxos de violência e não-violência, mas que tem optado pelos padrões da primeira.

Sobre isso Morin (2011a, p. 65) destaca que: "A antropologia complexa reconhece o sujeito humano na sua dualidade egocêntrica/altruísta, o que lhe permite compreender a fonte original da solidariedade e de responsabilidade". Este ponto é interessante, pois ao reconhecer que os seres humanos carregam suas contradições e ambiguidades, e que, elas são fruto de uma rede complexa de papéis sociais, contextos culturais, tempos históricos e pulsões, desejos e ações, supor o discurso de Cultura de Paz, só tem sentido se pensado à luz da dialógica, da recursividade, pois o todo retroage sobre as partes e vice-versa, reconstituindo, regenerando situações. Como estamos argumentando, o processo educacional é fundamental nesse caminho.

Uma nova ética não estaria em função de ações apenas individuais ou políticas. Elas estão em diversos níveis, sistemas, que se dizem independentes, mas que, inevitavelmente estão relacionados. Aqui, reside um ponto importante que é a construção de uma ética da compreensão. Estas ligações são bem apresentadas por Morin (2011a, p. 86):

> Não são apenas a relações ente nações, povos, religiões, ideologias, mas também as relações entre indivíduos numa mesma família, num mesmo povoado, num mesmo edifício, numa mesma empresa, que são atingidas pelo câncer dos mal-entendidos e das animosidades, maledicências, inimizades. Não há somente fanatismo, dogmatismo, imprecações e fúrias, há também a incapacidade de compreender a si ao outro.

Quando observamos os discursos clássicos de Cultura de Paz, que remetem aos valores universais precisamos asseverar um pensamento oposto, desconfiar não de intenções políticas destes, mas nos desdobramentos que deles decorrem no cotidiano das pessoas, nas relações entre pares, nas comunidades, nas cidades. Na dificuldade diária de entender de operar os ditos valores universais, de vivê-los efetivamente, ou de conseguir adaptá-los em suas convivências diárias, as pessoas consideram como atributos utópicos, destinados a religiosos ou pessoas que detém alguma forma de poder (econômico, político etc.).

A ética da complexidade como construção de solidariedade, justiça, consciência e cooperação, não ignora o contrário, que também há falta de solidariedade, injustiças, inconsciência e egoísmo nos indivíduos e sociedades. É exatamente aqui que ela ganha importância na perspectiva de uma "auto-ética" que seria a ética para si que desemboca na ética para o outro. Uma auto-ética integraria o indivíduo em sua observação sobre a vida, o retorno sobre si mesmo para compreender-se e corrigir-se. Seria um esforço para exercitar um "pensar bem" (MORIN, 2011a), pois: "A ética complexa reconhece a complexidade do bem e a complexidade do mal" (MORIN, 2011a, p. 185).

Quanto ao "bem" e o "mal" fica o entendimento que perpassa os volumes de "O Método", concebendo o bem como tudo que gera crescimento, desenvolvimento, avanço em humanização, solidariedade, esperança, espiritualidade a serviço da vida e do planeta. O mal como tudo que destrói, prejudica a humanização, fere, afasta, desune, gera desesperança e tristeza. Ao reconhecer que bem e mal compõe a condição humana, a Cultura de Paz passa a ter significado concreto como possibilidade de interagir com tais perspectivas, olhando-as como complementares e a ser pensadas de maneira integrada. Assim, a paz seria dimensionada na integração/oposição entre dimensões da violência e da não-violência. Como analisa Morin (2001a, p. 87), e é nosso argumento de tese:

> Não se trata de forma alguma de alcançar uma sociedade de harmonia na qual tudo seria paz. A 'boa sociedade' só pode ser uma sociedade complexa que abraçaria a diversidade, não eliminaria os antagonismos e as dificuldades de viver, e que comportaria mais religação, compreensão, consciência, solidariedade, responsabilidade [...] Será possível?

Ao buscar a resposta se seria possível uma sociedade nesse sentido, Morin (2011a) aponta para o que chama de fechamento egocêntrico, que para ele tem sido um dos motivos mais decisivos para a violência humana. Como ele fala: "O ódio espalha-se por um nada, um esquecimento, um raspão de carros de trânsito, uma distração de alguém, um olhar, um favor não feito, a inveja da reputação de um colega, um mínimo incidente" (MORIN, 2011, p. 188).

Traçando paralelos nas questões relacionadas à violência, alguns fatos são apresentados e revelam que precisamos considerar que a fragmentação do conhecimento, a superespecialização e organização da sociedade moderna também criam novas formas de violências, na medida em que pretendem criar modelos individualistas e segregacionistas, como percebe Morin (2011a, p. 189):

> A ferocidade nas relações entre indivíduos, grupos, etnias, religiões e raças continuam assustadoras. As antigas barbáries que se desencadearam desde o começo da história humana voltaram a agir e aliaram-se com a barbárie civilizada em que a técnica e a burocracia, a especialização e a compartimentação intensificam a crueldade pela indiferença e pela cegueira; a dependência em relação ao dinheiro, a independência graças ao dinheiro e o poder do dinheiro generalizam e ampliam a avidez impiedosa.

Para Morin através da solidariedade, amor, religação, clareza das muitas vítimas da crueldade podemos resistir aos cenários contraditórios e violentos da atualidade. Assim, o principal embate da ética é a dupla resistência à crueldade do mundo e à crueldade humana. Assim, podemos ter esperança? Ao esboçar uma resposta Morin (2011a, p. 198) diz:

> A ética complexa é de esperança ligada à desesperança. Conserva a esperança quando tudo parece perdido. Não é prisioneira do realismo que ignora o trabalho subterrâneo minando o subsolo do presente, a fragilidade do imediato, a incerteza encoberta pela realidade aparente; rejeita o realismo trivial que se adapta ao imediato, assim como o utopismo trivial que ignora os limites da realidade. Sabe que há um possível ainda invisível do real.

A Cultura de Paz é esta esperança ligada à desesperança. Não fica aprisionada pelos discursos fatalistas que insistem em dizer que as tendências atuais de homem e sociedade não podem mudar de perspectiva. Ao mesmo tempo reage aos discursos de "bondade original" dos seres humanos, não como impossibilidade, mas no reconhecimento das contradições próprias às quais estão submetidos em suas vidas. Assim, o principio hologramático, próprio para pensar a complexidade nos leva a crer que há um virtual inscrito nas partes e no todo. Uma virtual Cultura de Paz sendo gestada nas angústias relacionais, nas convivências entristecidas e fugazes, nas violências explícitas, implícitas, diretas e estruturais, provocadas a cada segundo pela auto ética, pela necessidade urgente e vital do "pensar bem".

Considerando esta possibilidade haveria outra virtual (já em curso) forma de viver e conviver em educação, uma Educação para a Paz, que contribuiria para pensar pedagogicamente formas de superação de problemas globais e locais, nos Estados e nas pessoas, fundado na ética da compreensão. Para Morin (2011a, p. 170) "[...] tal sistema de educação poderia e deveria desempenhar um grande papel civilizador. Reforma da educação e reforma do pensamento estimular-se-iam num círculo virtuoso".

1.4 ANTES DE FALAR EM PAZ: AS REVOLUÇÕES DA SOCIEDADE EM MOVIMENTO E SUAS IMPLICAÇÕES NA CONSTRUÇÃO DE MODELOS DE VIOLÊNCIA OU DE PAZ.

Ao falarmos do fenômeno das violências, normalmente pensamos apenas na agressão física direta entre pessoas. É necessário entendermos que o cenário é muito mais amplo. Para a reflexão da violência é importante considerarmos os movimentos da sociedade e suas formas de organização e auto-organização na dimensão das relações humanas e sociais. Por isso, nesta reflexão, discutiremos as mudanças da sociedade como elementos de configuração da violência, paz, conflitos e convivência. Nesse sentido, discutiremos diferentes dimensões relacionadas às convivências humanas, pensando em como redimensioná-las no sentido da Cultura de Paz.

Justificamos que a construção desta tese utiliza a noção de violência de forma ampliada e geral, uma vez que a questão chave passa por apontar os caminhos da Cultura de Paz e Educação para a Paz. Da mesma forma, compreendemos que existe uma lógica, ainda que complexa, em entender e afirmar a Cultura de Paz e a Educação para a Paz como campos de conhecimento em construção, que demandam uma perspectiva transdisciplinar, mas onde seu entendimento é muito mais relacionado aos contextos de produção do que às classificações fechadas. De qualquer modo, cabe explicitar como entendimento fundamental a noção de violência estrutural (indireta) como aquela que acontece na vida em sociedade e a violência direta, aquela onde o ataque se dá de pessoa para pessoa (ou a qualquer ser vivo). Portanto, há uma complementaridade nestas duas formas, uma vez que a condição social, especialmente da desigualdade social, é geradora de grande parte da violência. Galtung (1985 apud Jares, 2002) fala que esta violência é estrutural quando não há um ator definido, onde a estrutura já assumiu formas de poder e possibilidades desiguais entre as pessoas. Já a violência direta é contra algum ser vivo, onde o objetivo é ferir ou aniquilar.

Neste momento, consideramos relevante o trabalho de Jurjo Torres Santomé (2013), professor espanhol que, em seus estudos sobre currículo escolar e justiça social, apresenta

vários pontos relevantes para pensarmos na relação da sociedade atual. Assim, nos apoiaremos em seus estudos para refletir sobre questões relacionadas aos processos de violência e não-violência, fazendo relações complementares com as questões da complexidade, nos encontrando novamente com Edgar Morin, em algumas obras, com maior ênfase em "A Via" (2013b). É importante dizer que Santomé (2013) tem uma postura que pode ser considerada dentro de uma tendência crítica, porém, com uma abertura para muitas fontes diferenciadas, ressalvando sua preocupação. Nesse sentido, Santomé (2013, p. 11-12) diz:

> Em um mundo cada vez mais despolitizado e um tanto apático, corremos o risco de cair em um multiculturalismo anedótico, exclusivamente limitado a incluir pílulas de informação descontextualizadas para dar a sensação de prestar atenção à diversidade. Esta é uma estratégia na qual é muito fácil cair quando se faz referência a dados, imagens isoladas e confusas, bem como distorcidas da história, cultura e situação atual de alguns grupos culturais marginalizados ou pertencentes a minorias sem poder.

O autor inicia sua reflexão justamente apontando para o cuidado em se tomar uma dimensão ampla, de totalidade como falar ingenuamente em um mundo melhor ou mais inclusivo. Santomé (2013) alerta para o fato da despolitização, ou desmobilização no sentido coletivo e solidário, que gera apatia. Nisso, podemos fazer uma primeira conjectura relacionada à Cultura de Paz. Quanto mais nos desmobilizamos uns dos outros, das preocupações coletivas, tendemos à individualidade perigosa, aquela que percebe o outro como inimigo, que separa em certo e errado, em classes, raças, partidos, grupos religiosos, entre tantos. Este é um dos passos iniciais geradores dos conflitos que, se não mediados satisfatoriamente, desembocarão nas violências. O tecido social que não tem a mínima possibilidade coletiva, como articulação das diferenças, está fadado à violência estrutural.

Aqui cabe o primeiro complemento de Morin quando diz que "a ação política sempre baseou-se em uma concepção do mundo, do homem, da sociedade, da história, ou seja, em um pensamento." (MORIN, 2013b, p. 54). Exatamente isto que está em jogo na perspectiva da complexidade, não fragmentar o ser e o saber a tal ponto que comprometa o ser humano integrado à sua própria vida e história. São necessários outros "óculos", ou tirar tantos deles, para perceber que a Cultura de Paz está na base dessa transição paradigmática de modelo, ao observar elementos antes separados, agora em maior integração, basicamente o indivíduo, a natureza, a espécie, a sociedade e a humanidade.

Neste cenário ganha peso o papel da educação, em todas as formas, nos sistemas formais e não formais, que reconheça as mudanças, ou, as revoluções atuais como forma de educar não apenas para o presente, mas para o conjunto das transformações incessantes, ou podemos dizer,

uma educação para uma auto-eco-organização. Assim, Santomé (2013, p. 12) se posiciona dizendo que:

> Uma educação que abra portas, que gera otimismo no presente e perante o futuro também requer uma tarefa prospectiva que, por sua vez, exige que se tenham presentes às mudanças que estão acontecendo em nossas sociedades e as oportunidades que se abrem, assim como os perigos que as ameaçam, para poder imaginar com um pouco mais de rigor o mundo do futuro e, consequentemente, as prováveis necessidades dos alunos que hoje estão nas salas de aula.

Uma visão prospectiva, como deste pesquisador, contribui para que os fenômenos sociais atuais sirvam de bases para olhar adiante, evitando respostas simples e soluções imediatas que desconsiderem tantas possibilidades futuras nas configurações humanas e sociais. Considerando este contexto, Santomé (2013) vai tratar das questões urgentes a pensar na realidade atual, o que chamará de "revoluções", elencando as seguintes: a revolução na tecnologia da informação e comunicação, na ciência, na estrutura das populações e nações, na economia, na política, nos valores, entre outros.

Iniciamos refletindo sobre a revolução nas tecnologias da informação e comunicação, onde Santomé (2013) analisa que, especialmente a partir dos anos 1970, podemos presenciar o nascimento da era digital, que ao mesmo tempo incorpora novos elementos da física, depois das neurociências, gerando a explosão atual que presenciamos. A vasta tecnologia trouxe novos descobrimentos úteis para a saúde, indústria, transporte e lazer. Porém, junto a este aumento de possibilidades e alternativas, existem outros e novos problemas que são originados, especialmente relacionados à desigualdade nas oportunidades de acesso as mesmas. Morin (2013b) complementa dizendo que, além disso, vimos que o desenvolvimento capitalista acabou com as redes de convivialidade, ao transformar tudo, inclusive a vida, em mercadoria. Além disso, a partir de tantas perspectivas, é importante uma delas que seja analítica, como aponta Santomé (2013, p. 27):

> Frente ao crescimento dos meios de comunicação, do número de portais na internet destinado a oferecer todo tipo de informação, à complexidade das redes sociais que crescem constantemente em número de pessoas que se relaciona entre si, urge uma educação destinada a transformar a subjetividade de quem participa e recorre a estes meios para se informar e comunicar. Tornar-lhes conscientes de que não devem se contentar em serem expectadores passivos e silenciosos, mas se transformar em autênticos cidadãos, seres humanos capazes de expressar, opinar e avaliar toda a informação à qual têm acesso.

Isso será um ponto forte sobre a discussão da Cultura de Paz, uma vez que a informação e comunicação tendem a pautar a vida de grande parte das pessoas, mas justamente pela alienação e as análises simples feitas sobre problemas complexos, que requerem respostas mais adequadas. Grandes grupos de comunicação possuem ideologias e mensagens que possuem

interesses específicos, por isso pautam notícias de formas diversas e tendenciosas. Os índices de violência apresentados fora de contexto contribuem para o medo e sensação de insegurança, quando muitas vezes estão em relativo controle. Assim, um telejornal utiliza um tempo muito maior para falar da violência, de crimes e tragédias, destinando um tempo quase inexistente para noticiar alguma ação positiva, solidária ou que promova o bem e possa ter impacto de mobilização positiva da sociedade.

Neste quadro, o movimento está além da busca óbvia pela transparência da informação comunicada, mas no entendimento das perspectivas de pessoas e grupos, nos interesses em afirmar certa ideia, ou um conjunto de práticas ou políticas. A violência estrutural está intimamente ligada à forma como as informações chegam às grandes massas. Portanto, em relação a essa grande revolução informacional, precisamos buscar uma abordagem crítica e complexa. Santomé (2013, p. 29) apresenta uma perspectiva, dizendo:

> É preciso que estejamos muito conscientes de que o conhecimento é informação refletida, valorizada, sistematizada e posta em ação para produzir ou contribuir para a melhoria dos processos e das atividades cientificas, tecnológicas, econômicas, culturais, etc.; o melhor caminho para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa, humanista e solidária.

Portanto, ao acolhermos que a comunicação e informação estão cada vez mais ditando fluxos do mundo e da vida, reconhecemos que a forma de tratá-la deverá ser cada vez mais aprofundada, desmistificando padrões, questionando os formadores de opinião "clássicos" e realmente valorizando questões como justiça, humanidade e solidariedade. A partir destes critérios poderemos supor que esta revolução na comunicação também traz aspectos novos e importantes para a interação, colaboração e aprendizagem significativa. Nessa revolução, não há como impedir o acesso às tecnologias, pois já estão incorporadas à vida, assim como é muito difícil aceitar que apenas a regulação destas fontes seja a solução. Usar, refletir e trabalhar com essa gama crescente de informação e comunicação dos últimos anos, de força coerente, crítica e não preconceituosa poderá colaborar decisivamente com novos olhares.

Nesta revolução da informação e da comunicação, temos alguns aspectos a considerar no contexto das violências. Primeiro é a sobre o acesso aos bens tecnológicos que possibilitam apreender maior número de saberes. Quanto maior poder aquisitivo, maior possibilidade de recursos melhores e formas de conexão mais rápidas, seguras e ilimitadas. Isso quer dizer que a populações de menor poder aquisitivo serão prejudicadas neste sentido, não só nos lares como especialmente nos espaços educacionais. Em que pese que inúmeras escolas públicas e projetos sociais tenham seus laboratórios de informática (ou nome similar), as escolas privadas possuem aparelhos mais modernos, como por exemplo, lousas digitais. Isso será determinante para o

sucesso de algum sistema de ensino? Não! Mas faz diferença? Sim! A pergunta é complexa para uma resposta trivial, e, o que precisamos aceitar é que a tecnologia é muito positiva e importante, embora não seja o único aspecto da educação para o século XXI que busca qualidades humanas nas pessoas. A este respeito, do limite da revolução tecnologia da informação e comunicação, Morin, com base na teoria cibernética, analisa as máquinas e seus efeitos na vida e diz que a "verdadeira "sociedade de informação" baseia-se na capacidade de integrar as informações em um conhecimento pertinente" (MORIN, 2013b, p. 207). É necessário estar atento e entender a lógica da tecnologia que nos desumaniza, para poder supor uma Cultura de Paz.

Na sequência de seu estudo Santomé (2013) aponta as revoluções científicas como outro ponto para entender as demandas sociais atuais. Para isso, Santomé (2013, p. 44-45) apresenta suas reflexões iniciais, dizendo que:

> Atualmente, o paradigma da complexidade reúne especialistas de diversas disciplinas e áreas do conhecimento que propõem a peremptoriedade de adotar novos marcos teóricos, metodológicos e, consequentemente, uma nova epistemologia que facilite o surgimento de teorias e explicações mais abrangentes da realidade e geradoras de maiores níveis de justiça social. A partir destes novos modelos podemos entender melhor a complexidade do que acontece e do que observamos no mundo e, consequentemente, somente assim podemos elaborar, colocar em prática, orientar e avaliar modelos de intervenção mais eficazes em todos os âmbitos da sociedade; ou seja, modelos sociais educativos, políticos, de saúde, industriais, culturais, ambientais, etc., com maiores probabilidades e níveis de eficácia.

Um aspecto observado por Santomé (2013) diz respeito à mercantilização da ciência, que pode afastar os investimentos nas ciências humanas e sociais, evidenciando o suporte nas pesquisas em outras áreas, enfatizando o paradigma da fragmentação. Neste cenário podemos dizer que ganham em *status* as ciências relacionadas às guerras e à violência. As guerras entendidas como o tráfico de drogas, a violência entre gangues, no trânsito, a violência familiar, entre tantas. Mas, como ficariam os projetos que evidenciam a cultura de paz como alternativa aos contextos das violências como forma de prevenção? Seriam menores?

Esta é outra dimensão que mostra como diferentes paradigmas, ou modelos de pensar o mundo e o ser humano apontam para estratégias práticas diferenciadas na abordagem dos problemas. Assim, uma Cultura de Paz ancorada em processos educacionais (Educação para a Paz), precisa de uma abordagem de complexidade, que vá às causas das questões humanas e sociais, para entendê-las sem preconceitos, para que a atuação sobre elas sejam além das suas consequências, mas também nos contextos, nas causas, na prevenção e na sua regeneração.

A violência estrutural é uma destas questões, pois, ao sabermos de menores infratores da periferia, o julgamento baseado na lógica do "ganhar e perder" é evocado pelas respostas rápidas, simples, preconceituosas que dizem que o problema será resolvido com a prisão dos infratores. Já um olhar na complexidade, entende que deter os menores infratores está previsto em lei e deve ser cumprido. Porém, igualmente sabemos que maioria dos menores infratores vem de contextos difíceis, famílias empobrecidas e violentas, proximidade ao tráfico e abandono dos estudos. Se alguns podem considerar ingenuidade pensar em educar para a paz, consideramos ingenuidade maior o entendimento de que se não houver uma construção de trabalho integrado entre as políticas públicas de educação, saúde, segurança, além da sociedade civil organizada, pouco, ou nada adiantará ao menor infrator sair da detenção e voltar à mesma sociedade, família e à vida anterior. Neste ponto Santomé (2013, p. 48-49) apresenta uma reflexão provocativa ao nosso estudo, dizendo:

> No momento atual, o desenvolvimento da indústria militar está sendo beneficiado por duas grandes sinergias. A primeira é a sinergia entre três das grandes revoluções cientificas do nosso século: a da física quântica, da informática e da biotecnologia, que está levando a uma verdadeira transformação na maneira de intervir em nosso mundo; tanto quanto nos desenvolvimentos e aplicações destes saberes como na própria conceitualização do que é a vida no planeta e na galáxia. Ao mesmo tempo que são inúmeros os benefícios potenciais desta linha de trabalho, seus perigos também são reais. Outra importante sinergia é a que resulta da confluência da genética, da robótica e da nanotecnologia no âmbito da medicina. Logicamente, cada uma dessas tem um potencial incrivelmente benéfico para todos os seres vivos deste planeta. Mas também não podemos fechar os olhos para quem trata de orientar as pesquisas nesses campos para obter lucros e vantagens para o âmbito militar e destrutivo.

Como vemos, mesmo que a indústria voltada à pesquisa militar (bélica) também tenha avançado no conhecimento pela pesquisa de ponta com materiais e produtos, que tem utilidade em outras áreas (micro-ondas, câmeras digitais, computadores e a própria internet), insistimos na questão: Porque tanta criatividade e tecnologia para a guerra? Para a violência? Esta exposição de Santomé (2013) lembra muitos dos apontamentos frequentes da obra de Edgar Morin, quando sobre os "sete saberes necessários à educação do futuro" (2011b) fala das "cegueiras do conhecimento", afirmando que o conhecimento é grande, mas a mudança do mundo segue pequena, pois dependemos de uma reorientação na discussão destas questões. As pessoas, os alunos são bombardeados através dos meios de comunicação, pelas diversas mazelas humanas. Os problemas sobre o clima, os conflitos armados, o terrorismo, as drogas, a sexualidade, entre vários, estão na busca de um conhecimento na complexidade que contribua para novas leituras de mundo, nesse caso, mais inter-relacionadas. Caso contrário, seguimos presenciando a barbárie humana como meros espectadores enquanto isso não nos afetar

diretamente. Por isso, é necessário o reconhecimento de que a complexidade é um elemento a ser considerado, que aproxima os pensamentos de Santomé e Morin, particularmente na questão da ciência. Isso fica explicito nas palavras de Santomé (2013, p. 50-51) com o seguinte posicionamento:

> O conhecimento mais interdisciplinar que está sendo construído na atualidade demanda um sistema escolar capaz de educar para aprender a se mover neste tipo de marcos de complexidade; para ensinar a conviver com a incerteza que acompanha este modo de pesquisar, desenvolver e aplicar o conhecimento e as tecnologias que dele se derivam. As revoluções cientificas em curso exigem ensinar os alunos a assumir riscos, tomar decisões, implementar iniciativas, aceitar o acaso, responder ao inesperado e ao imprevisto. Além disso, são necessários modelos de ensino e aprendizagem que ajudem as crianças a serem mais reflexivas, a saberem julgar e avaliar as tarefas e estratégias que estão envolvidas; uma educação que promova a cooperação e o trabalho em equipe, que faça com que se torne rotina pensar nos demais e em como ajudá-los, etc., dimensões que a educação mais tradicional tem descuidado.

Aspectos como ensinar a condição humana, ensinar a cooperação e ensinar a incerteza, são saberes da educação para o século XXI presentes também neste pensamento de Santomé (2013), que coaduna com Morin (2012a, 2013). Neste contexto, falar em Cultura de Paz é reconhecer movimentos que se construam/reconstruam, que sejam gerados e "re-gerados" pelo conjunto dos valores humanos, universais e locais, pela construção dos direitos humanos, que estão em constante movimento e crescimento, pelas diferentes formas de atuar positiva e construtivamente nos conflitos pessoais e coletivos, nas práticas naturais/ambientais que estão na base da ecoformação, além de supor a convivialidade, tanto nas vivências individuais como nas convivências coletivas.

Reconhecemos que a reprodução dos modelos violentos de homem e sociedade é resistente e persiste, tanto no imaginário quanto nas ações das pessoas, especialmente as mais adaptadas a este modelo, mas, também sabemos que é um modelo que, sem alterações, não serve mais para o mundo do século XXI. Um modelo de ciência e educação violentas só poderá fomentar a violência na sociedade, um contra o outro, nos jargões como "eu me esforcei" ou "ele é um vadio", quando as situações nascimento, infância, entrada na escola e nas oportunidades são completamente diferentes.

Portanto, supor a Cultura de Paz e uma Educação para a Paz, numa perspectiva complexa é considerar tais contradições, não aceitar pseudo-conformismos como castas e classes sociais, muito menos acreditar que a oração que resigna, deixa de buscar força para melhorar realidades sociais perversas. Ao contrário, supor uma Cultura de Paz é valorizar a paz legítima, construída nas relações humanas coletivas e que aproximam a maior parte dos

humanos, uma vida digna, feliz, gentil, solidária e, especialmente, promotora de sentido para cada um e todos.

Na sequência do estudo das "revoluções", Santomé (2013) fala da revolução na estrutura das populações, das nações e dos Estados, onde o autor discute algumas mudanças significativas nos sistemas de produção, a urbanização, reconfigurações no mundo do trabalho e as cidades modernas como novas formas de viver. Assim, com a estruturação das cidades, novas formas de viver e conviver são reorganizadas. Espaços menores, tempos diferentes, objetivos educacionais redimensionados, tudo começa a ter novas formas. Obviamente, que numa visão aligeirada de um processo que se desenvolve há muitos séculos, no mundo e no Brasil, podemos considerar que efetivamente as cidades têm uma organização representada no exposto por Santomé (2013, p. 53):

> Nas cidades convivem pessoas de muitas origens geográficas e culturais, o que costuma criar, em várias ocasiões, problemas de comunicação, coesão e convivência, especialmente quando, como resultado das políticas que ali são aplicadas, se formam grupos diferenciados que evidenciam a precarização do trabalho e a discriminação. Compartilhar zonas para viver pode vir acompanhado de um aumento da tensão e dos conflitos nesses espaços urbanos, na medida em que este fenômeno não vem acompanhado de uma redução das diferenças entre as distintas classes e grupos sociais no momento do ingresso no mercado de trabalho e das possibilidades de se beneficiar de oportunidades similares ao resto dos serviços culturais de saúde e de lazer.

Neste relato podemos refletir que muitas das violências, ditas "urbanas", têm origem nos conflitos sociais não mediados nem tratados adequadamente. Nesse sentido, as cidades, independentemente de sua população, desde os milhões até poucos milhares de habitantes, configuram-se de forma semelhante e os dados de violência são muito parecidos, se vistos proporcionalmente. Portanto, entender o movimento das cidades, especialmente no Brasil das últimas décadas e dos últimos anos, com a urbanização crescente, aumento das malhas urbanas, do *boom* imobiliário e de todos os problemas advindos com este "desenvolvimento", é necessário numa abordagem que considere a Cultura de Paz como um indicador necessário. A cidade que cresce, mas que não é pensada, que não trata bem o meio ambiente, que não pensa em políticas de sustentabilidade é, por si só, um local de violência! Uma cidade onde trabalho e lazer não encontram mecanismos equilibrados, onde centro e periferia são dois mundos diferentes, só pode ser espaço de violência. Onde o trânsito não flui, existe a violência dos acidentes e das agressões, além da poluição excessiva.

Não bastassem estes argumentos, também presenciamos as grandes "alternativas" de futuro, como construir zonas residenciais de alto padrão afastadas ou "revitalizar" os centros das cidades, que são formas de manter a separação entre quem pode pagar e quem não pode,

pelas boas alternativas. De qualquer modo, as cidades são um caldeirão fundamental a ser observado nos estudos da paz. Somado a isso, Santomé (2013) diz que entre os grandes desafios dos novos processos de urbanização estaria o planejamento de políticas de justiça redistributiva, ou seja, equidade nos recursos para aproximar as oportunidades a todos e ao mesmo tempo qualificar a participação social, na busca de reconstrução das cidades. E como diz Morin (2013b, p. 69):

> A cidade é englobada pela aglomeração, conjunto informe destinado a populações segregadas em guetos pobres e guetos ricos. Certamente, a cidade resplandece com suas luzes, néons, vitrinas, cinemas, espetáculos, concertos mas sofre cada vez mais as devastações da anonimização.

Não só a ideia de cidade (comunidade, localidade) é importante para redimensionar cultura de violências e Cultura de Paz, como é fundamental por seus desdobramentos nas convivências, conflitos, atitudes de violência, de amizade, de afeto entre tantas que ocorrem nos lares, esquinas, praças, nas vielas do tráfico, em toda a diversidade em suas completudes e incompletudes. Esta é a revolução nas relações sociais, como diz Santomé (2013, p. 70):

> Nunca antes no passado existiu tal confluência de mobilizações em torno de cada um dos principais eixos sobre os quais se tem produzido a exploração e dominação de grupos sociais e povos inteiros: a classe social, o gênero, a raça, a opressão nacional, as necessidades especiais, a sexualidade, as crenças religiosas, etc. Porém também não podemos ignorar outras numerosas mobilizações intelectuais, sociais e políticas forjadas em século anteriores e que, por sua vez, também servem de apoio às que vêm sendo desenvolvidas ao longo do século XX e do presente.

As relações sociais compõem uma das maiores preocupações do século XXI, especialmente no sentido de encontrar novos sentidos e pertencimentos às famílias, que agora recebem uma dimensão ampliada e também mais complexa. Aqui é pertinente a ressalva, já realizada anteriormente sobre a noção de "resgate" de valores ou das "famílias de antes", supondo que eram melhores ou perfeitas, em comparação com as atuais, "desestruturadas" ou "falidas". Como diz a própria complexidade, existe o princípio da auto-eco-organização, que são as novas organizações construídas cotidianamente a partir das necessidades de adaptação do homem ao mundo, à natureza e à sociedade.

Obviamente que as mudanças nas relações sociais são inevitáveis, algumas delas com menor tensão e outras que chocam com perspectivas e valores seculares, o que gera conflitos e muitas vezes violência. O que ocorre é que ao longo da segunda metade do século XX e início do século XXI, as mudanças, que antes eram lentas e geracionais, passam a ser aceleradas, a mídia lança músicas, as celebridades instantâneas surgem e somem em poucos meses, as chacinas viram manchetes de segunda linha, por serem tão frequentes, sempre menos

importantes que a final do campeonato de futebol ou que as telenovelas. A vida acontece entre os amores e dores, o trabalho e as festas, que caracterizam a *noosfera*, que é o espaço do todo subjetivo do ser humano. Neste espaço de mudanças e representações sociais, a família também reage com novas configurações, como aponta Santomé (2013, p. 76):

> À medida que o século XX avança também vai se tornando mais nítida a separação entre sexualidade e reprodução. A família já não é considerada uma estrutura exclusivamente destinada a ter e a criar filhos. Nem mesmo a sexualidade é contemplada somente sob o prisma da heterossexualidade. Neste período da história, as conquista obtidas pelos movimentos progressistas, mas em especial pelos movimentos feministas e de homossexuais, lésbicas e transexuais, deixam patente uma grande variedade de modelos de família em que todos já não aceitam o modelo patriarcal que servia de pano de fundo à família tradicional.

Esta é uma discussão fundamental no universo da Cultura da Paz, pois tratará de questões que envolvem tabus, regras rígidas, religiosidade que, efetivamente, são deflagradoras de conflitos e violências sociais. Em países como o Brasil, onde tais conquistas surgem bem mais recentemente que na Europa e na América do Norte, ainda são temas polêmicos, não obstante os avanços no debate e nas leis.

Um país que convive ainda com índices muito altos de violência contra a mulher nos casamentos tradicionais, contrasta com legislação que acolhe a união homoafetiva. Desta forma, a homofobia é clara, não só nos boletins de ocorrência como no dia a dia da liberdade dos direitos civis dos cidadãos. Igualmente, a xenofobia emerge em alguns pontos do país, com movimentos que pretendem separar regiões, criando nações independentes. Tudo isso fruto de interpretações distorcidas do que seja democracia, tolerância e respeito aos direitos humanos. Nessa linha de argumentação, Santomé (2013, p. 80) fala:

> Ao longo do século XX, os homens têm precisado aprender a se relacionar com as mulheres de igual para igual; e as pessoas adultas com as crianças, como consequência de seus novos direitos conquistados. Mais recentemente, foram legalizados e tornados visíveis os novos tipos de família, fruto do reconhecimento de outros tipos de sexualidade e de outras maneiras de se relacionar; algo que está obrigando a revisão de todas as normas e leis que não contemplavam estas situações em seu desenvolvimento, assim como, os conteúdos de muitas áreas do conhecimento científico e popular com os quais tem sido justificada boa parte das discriminações que as pessoas que se encontram nestas situações sofrem.

Concordamos com o exposto e complementamos com o argumento de Morin (2013b, p. 329) "a reforma da vida é a base sobre a qual deveriam convergir todas as outras reformas, e aquela que, ao mesmo tempo, deveria irrigar todas elas". Assim, aos poucos vamos aprendendo ao conversar com as pessoas idosas, com as pessoas com deficiências, a acolhê-los, a dialogar com a diversidade e a valorizar mais as pessoas do que as "convenções sociais clássicas". Em uma Cultura de Paz é necessário entender como se dão as violências familiares, sejam com pais

casados, ou separados. Será a madrasta sempre a pessoa má e o padrasto sempre o estuprador? Serão os afrodescendentes mais violentos, já que são a maioria dos encarcerados no país? O que dizer da violência psicológica causada na criança vítima de alienação parental, impelida na quase totalidade dos casos pela própria mãe? Como podemos ousar dizer qual o melhor tipo de família para atender às demandas tão contundentes do século XXI, na formação humana? Respostas prontas na forma de verdades psicológicas ou sociológicas são limitadoras, por isso precisamos da complexidade!

As "certezas" das décadas passadas deram vez às incertezas do agora, mas não incerteza que imobiliza, ao contrário, que nos faz protagonistas das novas decisões, em favor da vida, do ser humano e do planeta. Os diálogos intergeracionais serão cada vez mais bem vindos e necessários, pois todos têm a aprender com os demais, ao longo de toda a vida. Portanto, a revolução nas relações está na forma como nos relacionaremos com pessoas de todas as formas de viver a vida que em muitos momentos são diferentes aos nossos modelos. A resposta a isso é tolerância e respeito às diferenças. Mas fazer isso acontecer socialmente requer um trabalho pedagógico de não-violência, de mediação de conflitos e discussão profunda de valores humanos, o que está no espaço da Educação para a Paz.

A próxima dimensão é a revolução econômica onde Santomé (2013) vai analisar a noção de globalização como um fenômeno que atravessa todas as sociedades, nos diversos continentes, de forma direta ou indireta. Para Santomé (2013) o conceito de globalização já foi visto como positivo, pois ensejava uma ideia de interconexão dos países e povos. Porém, nas últimas décadas, quando empregado especialmente pela política e economia, passa a apoiar um discurso dito neoliberal, que reforça as desigualdades sociais e desmobiliza as diferentes nações. Isso é explicado por Santomé (2013, p. 88-89) da seguinte maneira:

> Não convém aqui ignorar que a globalização neoliberal exige e provoca uma maior uniformidade no consumo das pessoas e uma maior homogeneização dos mercados. Este modelo de economicismo explica um processo que não para de avançar: o da uniformização e da padronização. Um exemplo dessa uniformização e homogeneização dos gostos e hábitos de consumo são os produtos que as grandes produtoras culturais de cinema, televisão, histórias em quadrinhos, músicas, *videogames*, etc., lançam ao mercado. Busca-se e constrói-se um modelo de consumidor genérico que, não importa onde viva, consuma os produtos das multinacionais Nike, McDonald's, GAP, Coca-Cola, Nintendo, Adidas, Disney, Nokia, Apple, etc.

Não nos interessa fazer uma discussão do processo de globalização, de economia global e nem dos mercados emergentes. Interessa-nos o que o modelo globalizado de consumo oferece de potencial para a violência e como isso pode marcar a construção de uma Cultura de Paz. De

início já podemos dizer que a homogeneização do consumo gera padrões que podem ser adquiridos por alguns e muitos que não tem acesso. Este fenômeno é clássico, quando pessoas furtam, assaltam, para obter dinheiro ou produtos da moda. Menores entram no tráfico para poder ostentar marcas caras como símbolo de status e poder. Atualmente o furto de celulares com maior qualidade tecnológica é altíssimo, porque se trata de um ícone de consumo entre jovens. Portanto, a primeira violência é a da possibilidade ou não de aquisição do bem de consumo.

Porém, existem outras formas de violência associadas a este fenômeno. Uma delas é o simbolismo do ter ou não tais produtos, outra é adquirir produtos falsificados e contrabandeados não produzidos pelas fábricas originais, a custo baixíssimo, mas produzidos por situações irregulares como o trabalho escravo, mão de obra infantil, mercadorias que não pagam impostos e toda uma rede de criminalidade que está ligada aos produtos ditos "piratas". Além disso, cria-se toda uma cultura de "levar vantagem" em adquirir produtos baratos, ilegais, como se as pessoas que o fizerem de maneira correta na forma da lei pareçam "bobas" ou "ingênuas".

Efetivamente, o fenômeno da globalização, no desdobramento do consumo, está no caminho de múltiplas formas de conflitos e violências. Uma Cultura de Paz passa a ser necessária para discutir padrões, prioridades, percepções sobre a necessidade de "ter" as coisas com a dimensão do "ser" uma pessoa que pode avaliar seus padrões e necessidades. Não se trata de dizer não ou recusar as dimensões individuais e a aquisição de bens materiais que geram alguma forma de conforto e bem-estar. Mas isso é diferente de consumir frequentemente os lanches de marcas famosas e engrossar a fila da obesidade mundial, por exemplo. Santomé (2013, p. 90) exprime bem esta questão:

> Os novos modelos neoliberais exigem, e, portanto, favorecem o surgimento de uma nova formula de moralidade, tanto entre os consumidores e clientes como entre os produtores. Esta variante do capitalismo global exige um novo ser humano, com uma psicologia adequada, capaz de alterar sua escala tradicional de valores e de aceitar e introduzir como norma uma cultura de egoísmo, de ambição e da busca de seus próprios interesses pelos meios que sejam; fazendo desaparecer de seu núcleo de preocupações as necessidades e os interesses dos 'outros'.

Neste contexto, até mesmo valores como paz, solidariedade, gentileza podem soar como modismos ou produtos a ser consumidos, mesmo que tenham uma "boa intenção". Imagens, símbolos de paz em camisetas ou ainda o consumo de "práticas da paz", como meditação, ioga, entre outras também compõe um mercado a ser discutido em face das realidades que enfrentamos hoje. Este "mercado espiritualista", relacionado a figuras como Mahatma Gandhi, líder político e espiritual indiano e Sidarta Gautama (Buda), fazem com que a que imagem de

paz seja "comprada como estilo" por muitas pessoas, sem efetivamente associá-la ao autoconhecimento, com a ideia de ser "zen", expressão que remete à harmonia interior e melhoria individual. Tais questões compõem efetivamente o universo da Cultura de Paz na essência, mas não na dimensão apenas do consumo das práticas. Como diz Morin precisamos de um pensamento que "ultrapasse o economicismo" (2013b, p. 140).

Outra mudança que apontamos, seguindo Santomé (2013) é a revolução ecológica, que passa a ser investigada como desdobramento do consumo excessivo e irresponsável, como uma forma de violência. Parece-nos uma violência invisível, mas absolutamente ligada aos processos de globalização e consumo que prejudicam a preservação da vida do planeta. O meio ambiente, palco da preocupação na organização das cidades e das relações sociais, também figura na questão do consumo, no que tange ao esgotamento de recursos naturais, na exploração e destruição do planeta, na ideia de que o mais importante é o lavar o "meu carro", limpar a "minha rua" e proteger a "minha casa".

O meio ambiente é frequentemente lembrado quando se fala em Cultura de Paz, especialmente em desenhos que mostram um mundo "bonito", com pessoas e família felizes. Portanto, podemos elencar a temática da ecologia ao contexto da Educação para a Paz, mas absolutamente transpondo essa visão limitada ao "mundo perfeito". Trata-se de encontrar os problemas fundamentais ao processo de sustentabilidade e que podem garantir que as mudanças caminhem em sentido de superação à dicotomia existente entre ser humano e o planeta terra. Essa relação é central nos estudos da complexidade, tanto que Morin (2012b) elenca a "identidade terrena" como um dos saberes da educação para o século XXI. Na concordância com isso, Santomé (2013, p. 113) declara:

> Atualmente, existe um consenso na urgência de estabelecer um novo modelo de relações do ser humano com seu meio natural. Todo mundo começa a estar consciente das mudanças climáticas ou, em outras palavras, da irracionalidade com a qual o ser humano interage com o meio ambiente; de como os modelos de produção dominantes, à medida que enriquecem algumas pessoas, contribuem para destruir nosso planeta, originando a extinção de espécies de todo o tipo, inclusive a vida de muitas pessoas.

A discussão da Cultura de Paz, numa perspectiva de complexidade, não exclui a dimensão da espiritualidade e muito menos da visão dialógica sobre os fenômenos da ecologia e meio ambiente. Pode ser limitado pensar na paz apenas na ótica da ecologia pessoal, como igualmente na harmonia de todos os seres com o universo, sem discutir a impossibilidade desta perspectiva. Por outro lado, temos todos os problemas que afetam a natureza, os seres vivos e o próprio planeta. Porém, o discurso que compara quem é a "favor" ou "contra" o cuidado com a natureza e a preservação do planeta também não é produtivo.

Assim, poderíamos dizer que a Cultura de Paz, ao abordar a questão ecológica, deve, em primeiro lugar, questionar a própria relação do imaginário do "mundo perfeito" para os problemas de sustentabilidade da vida e do planeta. Isso não se faz apenas nos discursos, mas no olhar atento ao cotidiano e aos cuidados consigo mesmo, com os outros e com o todo. Aqui, Morin (2013b, p. 103) coloca uma questão chave:

> As vias para responder à ameaça ecológica não são apenas técnicas; elas necessitam, prioritariamente, de uma reforma do nosso modo de pensar para englobar a relação entre a humanidade e na natureza em sua complexidade conceber as reformas da civilização, as reformas de sociedade, as reformas de vida.

Mesmo que a sensação seja de insistência nos argumentos, voltamos a enfatizar que uma Cultura de Paz pensada no foco da Educação para a Paz, como tema transversal nos processos pedagógicos, nos projetos escolares e programas sociais, não é a "salvação" para todos os problemas, conflitos, convivências e violências da humanidade. Por outro lado, constitui-se num tema gerador especialmente rico e articulador de diferentes dimensões tratadas isoladamente, mesmo com grande boa vontade, nos espaços educacionais. Ainda é muito comum observarmos projetos de "meio ambiente", ligados apenas ao plantio de árvores e hortas comunitárias, feitos há mais de uma geração e que não vão ao fundo, na discussão da relação entre o ser que planta e o que é plantado, o ser que cuida e o desdobramento disso para as próximas gerações. Estas são as grandes questões a serem tratadas pedagogicamente. Aqui, mais uma vez, Santomé (2013, p. 120) aponta com propriedade:

> Frente a uma humanidade em estado de emergência planetária, dada a gravidade da poluição e da degradação dos ecossistemas, a aceleração das mudanças climáticas, a exploração irracional e terrivelmente injusta dos recursos naturais, a perda da diversidade biológica, etc., agora se pretende que os sistemas educativos também colaborem nesta tarefa de formar um novo mundo ecologicamente sustentável. Consequentemente, urge promover uma educação que contribua para a construção de uma sociedade mais viável para a humanidade. Portanto, é necessário integrar os princípios, os valores e as práticas do desenvolvimento sustentável em todos os níveis do sistema educativo, em todas as facetas da educação e da aprendizagem.

Finalmente, cabe reforçar a relação direta entre o consumo e o meio ambiente. Não há que se "resgatar" um homem natural de séculos passados, vivendo no campo etc. Já vimos que precisamos reconhecer o passado, mas olhar o presente para pensar e planejar o futuro, um futuro do amanhã, do presente cotidiano, em processos auto-organizadores. Não há um futuro dado, pronto, com data marcada. Existem as construções, que podem ser vislumbradas à luz da Cultura de Paz, onde a sensibilidade e a coerência de argumentos tenham o mesmo valor, ou vistas pela cultura de violência, onde a predação do meio ambiente é inevitável e será amenizada

com mais tecnologia e não com o cuidado essencial e educação para o meio ambiente. Como esclarece Santomé (2013) precisamos fazer com que na infância haja um aprendizado para que o cuidado com a sustentabilidade do planeta seja entendido, percebendo a interconexão entre os seres vivos, sejam plantas, animais, minerais, água e sua relação com o trabalho, lazer e a cultura, numa palavra, a ecoformação.

Na sequência, Santomé (2013) fala da revolução política como outro elemento relevante para entendermos a relação com as possibilidades presentes e futuras. Mesmo que acreditamos que dentro dos sete saberes proposto por Morin (2013b), o "ensinar a compreensão" devesse fazer parte deste mundo da política, como colaboração e reconhecimento positivo das diferenças, sabemos que ainda é necessário uma grande caminhada nesse sentido. Desde a política na participação cidadã, até a política da organização dos sistemas, ainda caminhamos nos primeiros passos no Brasil. Ditadura recente, abertura política em estágios iniciais, falta de clareza sobre funções legislativas, participação em políticas internacionais, tudo o que aponta para a necessidade de entendimento mais claro e profundo projetando uma educação política. Santomé (2013, p. 136) diz a esse respeito que:

> Se admitirmos que a política é o conjunto de discursos, propostas e ações que afetam a vida das pessoas e que respondem à reflexão de como é e como deveria ser nossa vida e nossos modelos de convivência, a educação política se torna um objetivo urgente. O grau em que essas reflexões, decisões e ações serão democráticas ou não estará relacionado com as possibilidades e condições que os cidadãos tiveram de participar.

Se a maior participação popular com mais consciência é importante, deve haver um esforço para que os espaços educativos sejam férteis em trabalhar com pontos de vista contrários. Pensando em suas complementaridades, com argumentação de qualidade, com o entendimento do conflito como elemento importante para a construção de consensos adequados para a maioria. Assim, podemos dizer que a Educação para a Paz possui uma perspectiva também de educação para a política, de entendimento da política, especialmente nos mecanismo de equidade, de participação, do debate das ideias e da abertura ao modelo de participação ativa nos próprios caminhos de sua vida. Além disso, nesta reflexão sobre a política, entram em cena os fatos históricos que compõe o país, desde suas origens e com todo seu desdobramento na atualidade. Nisso, não escaparemos da história das violências, como o etnocídio dos indígenas nativos no Brasil, visando nosso "desenvolvimento"; os séculos de escravidão e genocídio de populações africanas sequestradas e que foram a mão de obra do país por gerações; a ditadura militar que levou o país ao obscurantismo dos direitos humanos e ao processo de engenharia da corrupção, que só após cinquenta anos começa a ser desvelado; a desigualdade entre ricos e

pobres, senhores e escravos, patrões e trabalhadores reproduzidas formação cultural do país, muitas delas ainda presentes nas mentes e práticas sociais na atualidade. Política, democracia e cidadania são construídas pelo debate de ideias, pautadas nos fatos históricos.

Isso faz, mais uma vez, com que a o paradigma da Cultura de Paz fuja ao senso comum e à ideia de passividade, avançando para o cenário de uma área de saber que possui uma reflexão e discussão que aprofundem em questões humanas sérias e urgentes. Nisso, outras perspectivas são igualmente importantes, para além da política partidária do país, mas como as políticas internacionais também afetam as relações entre países, blocos, e regiões do planeta. A política que se aproxima dos países africanos, com seus graves problemas sociais, a Europa com a economia estagnada, um leste europeu com conflitos recentes, a política norte-sul do mundo, os conflitos perenes no Oriente Médio entre tantos outros, que geram desdobramentos nas relações de Cultura de Paz e a reprodução das violências. Isso é descrito por Santomé (2013, p. 142):

> Trata-se de ajudar as novas gerações a construir um conhecimento melhor e mais objetivo das realidades dos Hemisférios Norte e do Sul e de suas interdependências; dos processos de exploração com os quais o Norte se enriquece, enquanto o Sul se empobrece. Este conhecimento vai ser fundamental para a promoção de um mundo mais justo baseado na cultura do respeito mútuo, da igualdade e da solidariedade.

A grande revolução da política seria, nesse caso, uma reinvenção das próprias perspectivas da política, baseada na ideia de consensos para um bem maior, e não, dissensos por vaidades ou "certezas" dos fundamentos doutrinários que inviabilizam qualquer forma de negociação e sínteses. Por fim, acreditamos que a Cultura de Paz, com o viés da complexidade, pode ser gestada com propriedade em países como o Brasil, onde o terreno fértil da diversidade, do multiculturalismo, dos problemas e desigualdades sociais, além dos problemas cotidianos das violências e do aprendizado da democracia, apontam para o crescimento da humanidade e humanização, ainda que nos conflitos requeiram ser acolhidos e discutidos com qualidade e maturidade, a fim de avançarmos na qualidade das buscas e superações. A esse respeito, encontramos em Morin (2013b, p. 81):

> A democracia é um sistema frágil que crises graves podem arruinar e que demanda um longo enraizamento histórico para se consolidar. As crises nas democracias preparam o terreno para as ditaduras, mas, felizmente, as crises das ditaduras preparam o terreno para as democracias, fato presenciado em inúmeras nações da América Latina.

Poderíamos supor que a Cultura de Paz, no Brasil, no contexto da América Latina, seria uma construção viável para todos os países que pretendem libertar-se das amarras políticas e culturais orientadas ao eurocentrismo? Seria o processo pedagógico da Educação para a Paz,

com vertente crítica e orientada pela complexidade uma nova revolução nos espaços educacionais, como um tema gerador/transversal significativo? São os argumentos que estão em jogo ao longo desta caminhada. Nisso, vamos mais uma vez, acreditar como Santomé (2013, p. 153-154) que se manifesta dizendo:

> [...] países com governos progressistas na América Latina, África e Ásia estão dando passos importantes, para criar modelos de sociedade mais humanistas e com maiores parcelas de justiça social, a fim de serem mais eficazes em suas políticas de desenvolvimento e ao mesmo tempo estender seus modelos sociais e econômicos a outros países submetidos a políticas neocoloniais ou claramente neoliberais.

O próximo tema chave apontado por Santomé (2013) é a revolução estética, que apresenta as mudanças em vários campos desde a pintura à arte digital, passando pelo cinema, pelos quadrinhos, escultura, desenho, fotojornalismo entre tantas possibilidades. Chama de revolução, e talvez esta uma das mais observáveis, pois migrou de uma ideia clássica, onde a estética era aventura para poucos eruditos, chegando à valorização de um universo de elementos diferenciados, multiculturais, que valorizem as mais diferentes expressões, dos mais variados grupos, um verdadeiro mosaico integrador dos sentimentos, impressões, histórias e caminhos percorridos pelos diferentes grupos e povos, ao longo de suas convivências e fruições.

Ao valorizarmos as diversas formas da estética, entendendo-a como a sensibilidade de diferentes culturas, valoriza-se a beleza da criação humana, seu poder emancipatório, as críticas que a arte pode imprimir à sociedade, as reivindicações, a piada como fonte de mostrar os problemas, as cores e formas como expressão da sensibilidade e ao mesmo tempo como criação de sentidos, inclusive de novos sentidos. Mesmo que Santomé (2013) não entenda dessa forma, nos permitimos incluir no rol das atividades estéticas, também as práticas corporais e esportivas, que também são formas de expressão e sensibilidade. O esporte, no caso o futebol, no Brasil, apresenta relações culturais importantes, além da estética dos gestos esportivos. Temos inúmeros exemplos também do envolvimento do esporte em momentos políticos diversos, desde sendo utilizado como suporte à ditadura militar no país, como em processos de abertura, com atletas posicionando-se politicamente. Uma grande competição internacional traz uma gama de elementos estéticos, assim como uma peça de teatro, ou um grupo de dança.

Para a Cultura de Paz, e, especialmente para a Educação para a Paz, os elementos estéticos constituem-se em desdobramentos fundamentais, uma vez que as reflexões sobre as convivências, violências e conflitos humanos são apresentadas e tematizadas em músicas, desenhos, *slogans*, murais, cartazes, todos procurando refletir sobre as relações amplas na sociedade. Assim, como competições esportivas, repensadas à luz das atividades cooperativas

ou do congraçamento da cultura da participação esportiva podem oferecer elementos ricos para o ensino da solidariedade, respeito e integração entre as pessoas. Quanto a isso Santomé (2013, p. 153-154) afirma que "A educação destinada ao desenvolvimento da sensibilidade converte as pessoas em artistas, em seres humanos muito sensíveis a detectar todas as transformações e conflitos do mundo". Como complemento à importância da Cultura, arte e estética com o foco da complexidade, que através de livros, músicas, tradições marcam a vida humana, Morin (2013b, p. 61) diz:

> A civilização ocidental pode e deve propagar o que tem de melhor: a tradição humanista, o pensamento crítico e o pensamento autocrítico, os princípios democráticos, os direitos da mulher, da criança e do homem. As sociedades tradicionais mantém uma relação com a natureza, um sentido de inclusão no Cosmo, laços sociais comunitários que devem conservar, mesmo introduzindo nela o que existe de melhor no Ocidente.

Com a diversidade de tantas culturas singulares, com as mestiçagens genéticas e culturais ao longo da história e com a facilidade da informação do século XXI, temos um terreno muito fértil para que a cultura e a estética aproximem mais o ser humano de sua identidade planetária, contribuindo para comprometer nossa geração e as próximas com um sentido estético plural, que represente o acolhimento das diferenças, a fruição da história apresentada por múltiplas linguagens e, especialmente ampliando nossos olhares e leituras sobre o mundo e sobre a vida. Como bem coloca Morin (2013b, p. 79-80) a estética "não é um luxo; as emoções suscitadas pela beleza diante da natureza, da arquitetura, das obras de arte, são parte integrante da poesia da vida". Toda essa prosa e poesia da vida carregam sempre os valores de determinados grupos, comunidades, países. Isso é o que veremos a seguir.

A revolução nos valores também ocupa a reflexão de Santomé (2013), que discute as mudanças na forma de perceber os valores, que são fruto do acúmulo das mudanças e inovações que nos levam a rever ideias e perspectivas, muitos destes que pareciam eternos. Boa parte desta revolução nos valores está relacionada a uma série de perspectivas relacionada aos direitos humanos e aos princípios subjacentes às conquistas de grupos sociais entre o século XX e início do século XXI.

De maneira geral, podemos dizer que a educação em valores é um dos elementos essenciais da Educação para a Paz no processo de construção de uma Cultura de Paz. Abordar pedagogicamente os valores humanos, tanto os bons valores quanto os valores contrários, discutindo-os não como receita, mas como uma construção que vem das relações humanas e sociais cotidianas, faz com que se amplie a visão, como já dito em vários momentos, do "resgate de valores" para uma pedagogia dos valores humanos. O mundo não está mais violento apenas pela revolução nos valores. Como vemos, os estudos de Santomé (2013) apresentam um

panorama com inúmeras revoluções, que no conjunto apontam para uma sociedade em crise, onde os conflitos são parte integrante e devem ser entendidos como oportunidade para o desenvolvimento humano. Portanto, não atribuir peso aos valores, tanto para a cultura de violência, como para a Cultura de Paz é negar as conexões com as demais questões da sociedade, ciência, educação entre tantas.

Assumir que os valores humanos não são acabados ou imutáveis é acreditar no potencial humano para reconstruir, redefinir, revalorizar ou redimensionar os valores humanos nas situações sociais atuais. É fato que as novas configurações familiares, urbanas, as mudanças no mercado de trabalho, na economia, nas tecnologias, na política entre tantas que perpassam a vida atual, alteram a percepção sobre os valores. Isso é difícil, por vezes perigoso, mas inevitável! O que ocorre é que as mudanças sempre desestabilizam, forçam mudanças e, as pessoas têm formas diferentes de relacionar-se com tais mudanças. A aceitação não se dá apenas pelos preconceitos, mas também pelas posições sociais e profissionais em determinado momento, que tendem a marcar as opiniões e pontos de vista.

Porém, considerando toda a dimensão que verificamos neste tópico da tese, mais uma vez acreditamos na reflexão de Santomé (2013, p. 163-164):

> É preciso aceitar a prevenção de que o século XXI deve ser o século da justiça social, da paz, da compreensão e da solidariedade global e trabalhar com isso. Nosso século deve se caracterizar pela empatia e compaixão, mas no sentido etimológico da palavra: sofrer juntos, compreender o estado afetivo e emocional do outro; seguir uma via que facilite aprender a valorização dos demais como iguais e o respeito a eles. Portanto, é preciso dar maior ênfase à educação das emoções, à compaixão como meio de fomentar a ajuda e à compreensão do outro. Esta educação por meio da empatia deve ser convertida em uma política da educação destinada a formar as gerações multiculturais de hoje. As instituições escolares devem ser espaços nos quais todas as pessoas que ali interagem percebem e se sentem tratadas com carinho, afeto e amor, algo que facilitará a diminuição do espírito de rivalidade e de concorrência dentro do qual muitas escolas têm educado as gerações atuais.

A esta questão dos valores, Morin (2013b) discute o quanto eles afetam a vida humana em todos os sentidos. A sociedade competitiva com seus valores de vitória a qualquer custo e as sociedades tradicionais que valorizam o cuidado essencial, precisam ser repensados juntos. O estágio atual da humanidade não regressará a outros tempos, mas pode se eco-organizar de outras formas, regenerando alguns valores universais, assim como práticas sociais e comunitárias que possam contribuir para a contenção de tantas mazelas atuais. Assim, a reforma dos valores e da própria vida sugere “a paz da alma, o relaxamento, a reflexão, a busca de outra vida que responde ao que encontra atormentado, sufocado em nosso interior” (MORIN, 2013b, p. 334).

Além dos valores, temos ainda como um dos aspectos relevantes nos estudos de Santomé (2013) as revoluções no mercado de trabalho e lazer. Mesmo que ao autor já tenha examinado as mudanças no Estado, nos processos de urbanização, na economia, na política entre outros, a relação entre tempo de trabalho e tempo de lazer também pauta as discussões sobre o presente e o futuro da sociedade. Aponta Santomé (2013) que mesmo considerando as crises no mercado de trabalho, as limitações decorrentes da economia global e os problemas sociais em vários continentes, o tempo de lazer, como complementaridade, precisa ser alvo dos estudos atuais na vida das pessoas.

O lazer, que passa a ser considerado não mais como mero "descanso", mas como um tempo privilegiado para o aprendizado de novas habilidades, valores e conhecimentos, mesmo preservando a essência da fruição, mostra que ele pode constituir-se em elemento privilegiado nas reflexões sobre Cultura de Paz. Observamos atualmente que existe muita violência nos tempos de lazer no século XXI. Isso ocorre entre jovens e famílias, nas cidades, onde as convivências humanas vão acontecendo muito ligadas às drogas lícitas e ilícitas, à falta de opções culturais interessantes ou ainda à falta de recursos para usufruir de um lazer mais qualitativo, quando falham as políticas públicas neste setor.

Como diz Morin (2013b), pode-se perpetuar uma tentativa de resistência ao sistema, como uso do álcool, por exemplo, para esquecer os problemas da vida, porém, esta mesma resistência acaba alimentando o próprio sistema do qual se tenta fugir. É o que ele chama de resistência que colabora com o sistema. Portanto, pensar as relações de trabalho e lazer, particularmente em relação às populações mais frágeis economicamente é uma tarefa importante, na medida em que vai articular as convivências humanas às formas mais positivas de relacionamento, proporcionando novos elementos criativos e necessários ao avanço na qualidade da vida e das relações.

Os tempos de trabalho e lazer precisam ser reinventados, na perspectiva complementar e não só de equilíbrio entre o bem (lazer) e o mal (trabalho). O trabalho deve cada vez mais aproximar-se da satisfação e da alegria. Desta forma, o lazer não seria algo para livrar-se do trabalho, mas um tempo a ser aproveitado com mais tranquilidade e harmonia. Talvez, com o aprofundamento destas questões possamos acreditar numa sociedade futura menos entrecortada por tempos "disso" ou "daquilo", como contrários, mas sim como dimensões igualmente importantes para a própria vida. Tempos de trabalho e lazer, são determinantes para pensar as convivências, logo, para entender o ser humano. Como escreve Santomé (2013, p. 174, 175):

> Ainda que em um momento como este, de forte crise no mercado de trabalho, possa parecer que se preocupar com o tempo de lazer é demonstrar certo cinismo, na realidade devemos continuar prestando atenção a esta parcela do tempo, pois do contrário seguiríamos caindo em um simplismo injusto, ao considerar que somos unicamente uma amálgama de *homo economicus e homo consumens.* É lógico que a primeira preocupação da grande maioria das pessoas – manter o posto de trabalho atual ou encontrar um emprego e, se possível, com alguns vislumbres de estabilidade – se converta na preocupação principal. Porém também na disponibilidade de tempo para o lazer, situações de injustiças continuam sendo manifestadas. Assim como continua existindo uma diferença de salário entre homens e mulheres, existe também uma diferença muito significativa no tempo livre disponível e no tempo de lazer para cada sexo.

Ao finalizar suas reflexões sobre as revoluções atuais na sociedade, Santomé (2013) analisa as revoluções na educação, que fundamentalmente requerem modificações na legislação, aos modelos pedagógicos, nos conteúdos entre outras várias alterações. Por isso, é fundamental que as mudanças em educação sejam sempre pensadas com o entendimento do complexo entendimento social e das mudanças necessárias à humanidade. Isso requer refletir que não há grande transformação nos processos de curto e médio prazo. O que precisamos é ampliar análises que contribuam para pensar melhor as práticas e os conhecimentos relevantes para o desenvolvimento, não só do aluno individualmente, mas para suas relações convivenciais e comunitárias. Santomé (2013, p. 183) faz uma dura crítica nesse sentido dizendo:

> É a ausência de políticas educativas bem elaboradas junto à resistência de muitas escolas a aceitar essas urgências e incumbências que faz com que muitas instituições se tornem estanques, como espaços fossilizados; inclusive, fortemente ancoradas em um passado irreal, o qual adocicam e encaram como uma época dourada, maravilhosa, frente a um presente que, por não entenderem, vivem de forma decadente e sem interesses. A esse pano de fundo é preciso somar as frequentes denúncias nos meios de comunicação mais sensacionalistas que, sem incluir dados empíricos significativos, insistem em dizer que os níveis de ensino estão caindo, que os alunos se esforçam cada vez menos, que são mais violentos, que carecem de valores ou que são imorais, etc.

Interessante observarmos como todas as "revoluções" aqui discutidas aparecem integradas no contexto escolar. Por isso é imprescindível ficarmos atentos às dinâmicas da sociedade, da política, da economia, da cultura, da religião entre tantas que geram movimentos de tensão e conflito, que estarão na base das lutas sociais e nas novas formas de encaminhar as situações. São estes conflitos sociais que podem gerar alterações na legislação ou nas recomendações educacionais.

Entendemos que tal discussão ganhará corpo na medida em que sejam desmistificados termos e conceitos. Conforme vamos construindo argumentos, percebemos que a complexidade não é algo que deva assustar. Ao contrário, olhar as questões da humanidade e da sociedade, dentro de perspectivas amplas nos dá a sensação de possibilidade de mudanças, que são difíceis,

mas presentes no cotidiano e ao longo da vida, sem uma vã esperança de um futuro iluminado. O futuro está nos passos do presente, compreendendo este presente e seus desdobramentos, ou os modelos, os paradigmas nos quais nos espelhamos.

A Educação para a Paz, como campo pedagógico da Cultura de Paz é um desses modelos, que permite entender que a relação eu-outro-mundo precisa ser revisitada em padrões mais solidários, mais humanizadores, menos violentos, tanto nas atitudes relacionais diretas, quando nas questões sociais amplas, que atualmente são geradoras de conflitos e violência, de acordo com o que temos discutido ao longo do capítulo. Nisso, como fala Santomé (2013, p. 217):

> Dada à complexidade do mundo em que vivemos atualmente, não podemos pensar na educação sem supor que a formação deve ser contínua, ao longo de toda a vida da pessoa. Da mesma forma, é preciso levar em conta que as instituições e os espaços escolares perderam a exclusividade, o que está dando lugar a novos modelos de instituições de ensino nas quais existe uma grande interdependência de inúmeras redes e espaços extraescolares a esta atividade de formação.

Pelas questões colocadas não cabem mais apenas os discursos "oficiais", que apresentam apenas uma ou duas formas aceitas de viver em sociedade. Cada vez mais, e no futuro, a demanda por relações entre as gerações será crescente e criará laços mais solidários, ao invés dos preconceitos vivenciados atualmente. Este cenário faz com que as instituições escolares estejam cada vez mais sintonizadas às comunidades, criando efetivamente as redes de conhecimento, de caráter plural e democrático. A educação do século XXI não pode mais ficar apenas à mercê dos sistemas e conteúdos de ensino, mas abrir-se, com coerência, para o mundo exterior, encontrando as demandas da realidade.

Nos argumentos de Santomé (2013) encontramos muitas questões pertinentes à Cultura de Paz. Nossa opção, como temos afirmado ao longo desta pesquisa é encontrar referências não-habituais para a discussão do tema. Nesse caso, optamos em não trabalhar com massa de dados sobre a violência e nem apontar causas diretas para as mesmas. Apoiados nas reflexões de Santomé (2013), mediadas por Edgar Morin e na construção de argumentos integradores, trouxemos uma perspectiva de que o próprio desenvolvimento da humanidade traz com ela seus novos problemas e que, muitas das violências que temos cotidianamente estão relacionadas às questões estruturais.

No dia a dia das instituições escolares e educacionais de forma geral, as violências diretas nos ocupam o tempo, pois, precisamos resolvê-las diretamente, nos utilizando das normas escolares, da legislação e até da polícia. Ao mesmo tempo em que nos parece termos resolvido o problema, sabemos que foi utilizada a repressão e que isso apenas estanca, momentaneamente as situações de conflitos e tensão. Respiramos profundamente e aguardamos

a próxima situação extrema. Teremos algum tempo de paz (trégua). Pensando neste cotidiano que atravessa grande parte das escolas do país é que a intenção da Educação para a Paz, apoiada na perspectiva das Cinco Pedagogias – Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia dos Direitos Humanos, Pedagogia da Conflitologia, Pedagogia da Ecoformação e Pedagogia das Vivências/Convivências - práticas lúdicas e restaurativas, promotora da vida nas escolas, é uma alternativa mais que viável, senão absolutamente necessária para a educação brasileira no século XXI.

Como entende Morin, que terá espaço no Capítulo 2, ao analisarmos os "sete saberes necessários à educação do futuro" dentro de seu pensamento educacional, dizemos que "a reforma introduziria os problemas vitais, fundamentais e globais ocultados pela fragmentação escolar" (MORIN, 2013b, p. 194). Nisso estão os elementos fundamentais da busca pela paz, de uma Cultura de Paz e da construção de uma Educação para a Paz que possa contribuir no contexto educacional!

1.5 A PAZ POR ELA MESMA!

Ao longo do Capítulo 1 construímos argumentos que pretendem colocar o complexo da Cultura de Paz, como um possível paradigma para o século XXI. Isto se dá ao introduzir o pensamento de Edgar Morin como uma possibilidade privilegiada de análise, ao não estabelecer "certezas" predefinidas, mas de encontrar a integração em fatos e fenômenos. Disso já podemos elencar que: 1. A Cultura de Paz não pode ser entendida apenas por fragmentos de práticas ou de discursos; 2. Uma Cultura de Paz pode ser uma intenção global, mas que requer considerar todo o complexo do entrecruzamento entre as noções de indivíduo-espécie-sociedade, além da relação entre o ser humano e o saber científico; 3. Paz não é apenas um estado pleno de harmonia, ao contrário é um processo construído entre razão, emoção, práticas sociais, dimensões culturais, espirituais entre tantas, devidamente situadas em contextos retroalimentados pela objetividade e subjetividade humana; 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.

Ao estabelecermos estes pontos, como marco demonstrativo da Cultura de Paz, vemos como ela é um fenômeno complexo e com inúmeros desdobramentos na vida individual, social e nos grupos, intencionamos caminhar por perspectivas que demonstrem que a violência em si não é o grande alvo nos estudos da paz, mas sim as relações humanas, sociais, culturais, ecológicas e planetárias entrecruzadas na vida micro e macro.

Até este momento, tratamos da relação da Cultura de Paz com toda esta complexidade e, a partir de agora, pensaremos a partir de argumentos específicos sobre a Paz como elemento geral, no imaginário e nas suas características básicas. Isso servirá para apontarmos questões pertinentes clássicas sobre a noção de Paz. Isto será importante, uma vez que ao longo da pesquisa falamos de uma abordagem diferenciada, dialógica, mas que só poder ter credibilidade de discutida à luz das ideias originais sobre a Paz. Iniciamos com uma reflexão feita por Defourny (2006, p. 13) que diz:

> Sem dúvida, paz e liberdade são condições indissociáveis para a instauração de sociedades mais justas e equitativas. Se, por um lado, é preciso reconhecer que ainda estamos distantes dessa aspiração universal, por outro, não podemos aceitar que as violências, em todas as suas formas, implícitas ou explícitas, neutralizam-se. Estou seguro de que, pela via da educação, da cultura, e dos direitos e deveres humanos para todos, conseguiremos reconstruir nossas instituições, blindando-as por mentes verdadeiramente democráticas, de maneira a protegê-las contra quaisquer tentativas que possam reduzir a condição humana.

A ideia inicial de Defourny (2006) relaciona a paz com a liberdade como inevitáveis à melhoria da sociedade. Tais virtudes estariam na base da democracia que por sua vez deverá promover a condição humana. Estes são princípios fundamentais à Cultura de Paz e à Educação para a Paz. Como Cultura de Paz a disseminação de que a Paz precisa ser querida, ser desejada pelos povos e a Educação para a Paz como estratégia pedagógica para apresentar, discutir, apreender habilidades cognitivas, sociais e humanas para atuar em sociedade.

No mesmo caminho Ricour (2006, p. 33) diz que "[...] apesar de todas as catástrofes, a guerra e a paz não deixam de construir um par", o que reafirma que não será possível uma paz plena e sustentável sem historicidade, sem conflitos e sem convivências mais humanizadoras, surgidas nas situações de tensão e violências. Isso faz Ricour (2006, p. 34) afirmar que:

> Com efeito, a paz, finalmente, é mais do que a ausência ou a suspensão da guerra; é um bem positivo, um estado de felicidade que consiste na ausência do temor, na tranquilidade para aceitar as diferenças. O estado de paz deve ser imaginado como o oposto exato do medo da morte violenta que suscita todas as formas de ataque antecipado.

Ausência de temor para aceitar as diferenças, ou seja, quanto mais as condições sociais e humanas estiverem em equilíbrio, não só nas guerras declaradas, mas nas situações de pobreza, repressão, depressão, enfim, nas diversas formas de sofrimento, nossa abertura para o outro será prejudicada, a empatia relegada, e o confronto mais naturalizado. Também a paz como oposição ao medo da morte violenta, quando Ricour (2006) comenta que seriam todos os ataques antecipados.

Mesmo que o enfoque dessa análise sejam as guerras entre nações, podemos igualmente dizer que tais ataques antecipados estão presentes em diversas formas. Nas escolas com o *bullying*, no trabalho com o assédio moral, em família na violência contra crianças, mulheres e idosos, em toda a gama da sociedade. A violência pensada, planejada e levada a cabo é uma das formas que demonstra que o ser humano ainda precisa ampliar pensamentos e sentimentos menos competitivos, agressivos, destrutivos numa palavra violentos. Aqui, como já expresso anteriormente nesta pesquisa, dizemos que se conseguimos pensar, planejar e executar tão bem a violência em nossa vida, podemos igualmente aprender a fazer isso com a Paz. Mas não mais com qualquer coisa de Paz, sem reflexão, sem diálogo sobre significado, sem atitudes mais determinadas. É o que reflete Eco (2006, p. 33) dizendo:

> A paz universal é como o desejo da imortalidade; apesar de ser tão forte, não vemos a possibilidade de satisfazê-lo. É por isso que as promessas da imortalidade foram transferidas, para depois da morte, pelas religiões. A paz, no plano local, em diferentes regiões do globo, seria como o gesto do médico que sara uma ferida: não uma promessa de imortalidade, mas, pelo menos, uma forma de adiar a morte.

Adiar a morte, ou viver a vida, essa noção de Paz universal como algo que não conseguimos pegar, sendo uma utopia, é a contradição que afasta alternativas pedagógicas concretas nos espaços educacionais. Separar áreas como valores humanos, direitos humanos, meio ambiente, todos como temas urgentes, mas que vistos isoladamente também contam pouco para as mudanças necessárias. É comum ouvirmos pessoas criticando militantes que atuam com os direitos humanos ou o meio ambiente pelos excessos. De outro lado, os militantes defendem que precisam ser radicais para chamar a atenção ao tema. Mas, o que há em comum entre direitos humanos e meio ambiente, por exemplo? O cuidado, atenção, respeito e preservação, são todos valores essenciais. Por isso, mesmo reconhecendo que há a necessidade dos estudos e intervenções específicas nestas áreas, também precisamos aceitar que há um espaço de encontro entre elas. Este espaço é o da Educação para a Paz, com seus predicados no diálogo, nos valores, na mediação de conflito e especialmente na não-violência. Nessa reflexão, temos o exposto de Colombo (2006, p. 75) que diz:

> A cultura da paz nada tem a ver com o desejo de que nos deixem em paz. Ela é ativa, militante, exemplar, impelida à pregação, mas dispõe de um número reduzido de argumentos e conceitos, proferindo, sobretudo, um certo número de negações. Eis por que o pacifismo utilizado na área política é, frequentemente, um modo de negar um acontecimento não-desejado. Na esfera moral, oferece um percurso único: em nome da recusa do combate, entregamo-nos ao inimigo. Por sua vez, na esfera da religião, torna-se a aceitação de um valor absoluto, por mais ilógico e desvantajoso que seja.

Assim, temos a noção de que uma Cultura de Paz não pode mais ser entendida como passividade, pelo contrário, é engajada. De outro lado, Colombo (2006) apresenta uma fragilidade que é a uma argumentação limitada, surgindo apenas como a negação da violência. Por isso precisamos apontar esses caminhos, de forma coerente, entendendo as violências e, ao mesmo tempo, pensando em como alterar seus caminhos para a pacificação individual e social.

Por isso é fundamental entendermos as violências e não apenas declará-las como temos feito tradicionalmente. Insistimos que apontarmos os dados sobre as diferentes formas de violência, sem analisarmos a complexidade que envolve as relações humanas e os contextos sociais contribui muito pouco para pensarmos alternativas para sua prevenção e superação. Mesmo considerando que muitas ações são empreendidas, esforços das políticas públicas, ainda o enfrentamento às violências tem sido muito aquém das demandas apresentadas na sociedade. Com uma formulação diferenciada sobre a paz, Colombo (2006, p. 76) diz:

> Se pretendermos ter uma concepção da cultura da paz, devemos aceitar que a paz começa antes de qualquer ameaça de guerra. Na educação das crianças. Nas relações entre meninos e meninas. Na ideia de cooperação que toma o lugar da ideia de competição; em uma ideia diferente de praticar esportes. Em uma nova forma de pensar a meritocracia, a hierarquia, a seleção, a eliminação. Em uma nova maneira de formular a entrada maciça das mulheres na vida ativa da sociedade em um momento em que prevaleçam as condições masculinas. A paz começa com a aplicação de medidas prévias. Com uma diplomacia radicalmente diferente, com uma visão radicalmente diferente das fronteiras, da própria ideia de fronteira. Com uma concepção diferente de associações e das instituições internacionais, assim como dos mecanismos e dos sistemas de mediação, compromisso, escuta, formas de expressão, modalidades de pedir, de obter, de renunciar, de doar, de aceitar, de respeitar. Para toda esta ação, serão necessários os dados de uma cultura que, para começar a existir, deve ter sido preparada com antecedência; caso contrário, o pacifismo não passa de pura e simples mutilação da realidade.

A esta argumentação de Colombo (2006) sobre que a paz deveria começar antes de qualquer ameaça de guerra, vamos construindo questões relativas à Cultura de Paz e da Educação para a Paz. Uma nova cultura que reveja muitos pressupostos nos quais temos acreditado, nas mudanças citadas anteriormente, que procuram valorizar algumas micro-revoluções em germinação e visibilidade, como as mudanças nas cidades, na cultura, nas relações, nos valores, na economia e na política, que rejeitam as formas clássicas e apontam mudanças. A economia da globalização que germina na contradição a economia informal, as cidades poluídas onde germinam ciclovias, uma cultura plural onde resiste a periferia declarando a violência, os valores humanos de solidariedade e gentileza que germinam nas boas práticas religiosas e movimentos sociais a partir do esgotamento das relações violentas e a muitas políticas públicas afirmativas e enfrentamento à corrupção, que quebram atrasos históricos e seculares de favorecimento às elites.

Os motivos apresentados remetem a uma Paz ativa, em construção e não como um produto final, como ainda muitos a percebem. Nesse sentido, há que se construir, aprimorar, informar e propagar com mais vigor as experiências relacionadas à Cultura de Paz e às práticas pedagógicas da Educação para a Paz. O universo da cultura de violência é de tal forma enraizada que tem uma força cotidiana da qual muitas vezes não conseguimos nos desvencilhar, e, tal motivo faz com que acreditemos que as "coisas da paz" estejam muitos distantes. Isso é relatado por Dorfman (2006, p. 171):

> Por que será que o número dessas histórias de paz é tão reduzido, além de ser tão difícil transmiti-las? Apesar ser proclamada por todo mundo como desejável, será possível que a paz seja, de fato, tão inatingível no nosso planeta, precisamente porque nós, seres humanos, temos mais habilidade para imaginar a discórdia do para imaginar a harmonia? Será a natureza espetacular e dramática da guerra que exerce tal fascínio sobre nosso imaginário coletivo e individual? Será inevitável sermos seduzidos e arrastados para o fundo dos turbilhões de violência que nos submergem, independentemente do lugar onde estivermos, ao ponto de preferirmos, quase sempre, as histórias de guerra àquelas que, muitas vezes, são representadas como insípidas histórias de paz? Esta deverá ser sempre evocada como algo de pouco apaixonante, nada além da ausência escancarada de hostilidades, um enfadonho intervalo entre batalhas sensacionais a serem recomeçadas desde que possível?

O fato da cultura de violência ter a hegemonia, não absoluta na sociedade, mas nos meios de comunicação de massa, nos discursos mais conservadores, via de regra das elites que detém poderes econômicos e políticos, faz com que argumentos a favor da Cultura de Paz pareçam ingênuos e deslocados de uma dita realidade, a realidade do enfrentamento, dos vitoriosos a qualquer preço, ou seja, de uma reprodução de modelos sociais.

Este caminho, de alguma forma, ganha força pelos entendimentos tradicionais de algumas áreas do conhecimento, já analisadas no primeiro capítulo, as quais possuem muita importância, mas quando vistas isoladamente, podem desfocar inúmeros problemas humanos ao não encontrarem interconexões. Observamos os exemplos apontados por Kriegel (2006, p. 178-179):

> O que nos diz o sociólogo? Que a violência é o produto derivado e inelutável da modernização e do sentimento trágico que toma conta dos homens diante do mundo que perderam, a saber: o equilíbrio da vida familiar, tribal, aldeã das comunidades de pequeno porte que lhes serviram de berço; e, agora, encontram-se desamparados, errantes atomizados, infelizes, sem referências nem filiação nas metrópoles anônimas. A violência é o presente envenenado da urbanização selvagem. O que nos diz o antropólogo? Ele torna ainda mais esmagador o peso do caráter inelutável da violência, obrigando-nos – para a nossa vergonha – a evocar a longa duração da hominização. A conexão direta dos dois cérebros, analisada pelos especialistas das ciências cognitivas, deve datar do período em que o homem foi caçador-coletor. O que nos diz o psicólogo? Ele cimenta, definitivamente, esta fenomenologia da violência para construir a totalidade da nossa psique, através do destino das pulsões. A violência – ao lado da pulsão de morte, para além do princípio do prazer – continua sempre presente. Portanto, a violência é inelutável e volta continuamente.

Eis aqui uma das questões que fazem adotar a abordagem da complexidade como linha de condução de nossa abordagem da Educação para a Paz. Embora saibamos que as diferentes áreas têm procurado novas perspectivas conceituais e metodológicas, ainda é muito forte o entendimento de que possíveis especialistas dariam conta de resolver as questões da violência. As análises amplas ficariam a cargo dos sociólogos, que apontam para uma construção social pragmática e negativa, ao passo que as situações micro ficariam a cargo dos psicólogos, como profissionais responsáveis em solucionar todos os problemas entre as pessoas.

Esta perspectiva é recorrente também na área educacional onde grande parte dos educadores, afirma a necessidade de dois profissionais nas escolas e instituições educacionais, a saber, assistentes sociais e psicólogos. Os primeiros com a responsabilidade de fazer algo pelas famílias dos alunos e o outro por sanar problemas emocionais destes. Claro uma equipe multidisciplinar, em trabalho articulado, poderá avançar muito, porém, não é esta discussão que está em jogo e sim um pedido de socorro implícito nessa necessidade de mais pessoas para socializar as angústias dos conflitos e violências constantes, enfim, as tais revoluções colocadas por Santomé (2013) já discutidas.

Portanto, uma tendência para a Cultura de Paz representa mudança de perspectiva quando procuramos entender que o olhar amplo sobre a vida, o homem e a sociedade são importantíssimos como forma de abordagem, para daí sim, intercambiar as áreas específicas em projetos comuns e de desenvolvimento humano e social. O que sabemos que não funcionam mais são eventos isolados, do estilo de "ações globais", quando um dia do ano, inúmeras secretarias municipais e empresas oferecem serviços de "cidadania" que vão desde cortes de cabelo até exames oculares e confecção de documentos. Não somos contra o tipo de evento em si, mas ao fazer alusão à cidadania, podemos dizer que o evento só apresenta tal demanda, porque de fato, as ações de cidadania não estão dando conta destas. Portanto, o que tem sido feito ao vislumbrar uma ideia de paz social, seria um arremedo da ideia de Paz. É o que escreve Droit (2006, p. 209): "Por que se deve "imaginar a paz"? A resposta é bastante simples: por que ela não existe. Ou, então, não é satisfatória, demasiado precária, insuficientemente delimitada, como já foi sublinhado. Portanto, a paz deveria ser repensada, retomada, baseada em novos alicerces".

Novos alicerces são as formas alongadas de entendermos a paz, que não novas em sim, mas que encontram e ultrapassam as fronteiras para encontrar os caminhos da violência, que são caminhos da cultura, dos conflitos, dos valores humanos, das convivências que criam modos de ser e atuar nas situações limites dos relacionamentos individuais e coletivos. Da leitura mais

atenta às violências diretas e indiretas encontramos os contrapontos de não-violência, ou da paz, que não são objetivamente o contrário, e aí reside o maior erro estratégico das ações da paz.

Cultura de Paz é um processo de construção, de caminhada e não de "enfrentamento" da cultura de violência. Até porque a Cultura de Paz será operacionalizada em ações pedagógicas da Educação para a Paz pelos seres humanos, não perfeitos e iluminados, mas pelas pessoas vivendo na mesma sociedade, comunidades, exercendo sua cidadania, sendo exploradas, participando de movimentos sociais, pelos intelectuais, trabalhadores, pelos alunos nas escolas, com todas as diferenças e valores positivos ou não. Ou seja, a Cultura de Paz, que realmente possa gerar mudanças tão esperadas, só será forjada no cotidiano impregnado de sensações e emoções e que, precisa sim, ao menos nestes nossos tempos, de ações planejadas em todos os espaços educacionais possíveis de adentrar. Portanto, mesmo as questões teóricas precisam de ares novos, de deixar as questões da paz apenas como desdobramento espiritual, mas apontando tal dimensão na articulação com outras frentes de reflexão, ligadas às práticas humanas cotidianas.

Todas estas questões são indicativas de que não há possibilidade de "competir" entre conceitos de violência e paz, não é esta a finalidade e, que, são dimensões intercambiáveis, preenchidas por altos e baixos da humanidade, das sociedades, dos diferentes grupos. Que mesmo que consigamos em algum tempo tender a uma Cultura de Paz, isso não nos habilita a falar de alguma Paz eterna, mas sim uma Paz "sustentável", que consiga manter padrões, prática e valores da não-violência com maior perenidade, criando novas formas de ser e conviver mais preventivas, mais satisfatórias às realidades pretendidas pelos discursos.

Aqui também se destaca outra dificuldade, particularmente das questões da Cultura de Paz e da Educação para a Paz, como campos de conhecimento em construção, particularmente no Brasil, ainda está em sistematização um corpo de conhecimentos mais sólido e organizado que lhe dê sustentação. Isso não inviabiliza as pesquisas, projetos e práticas educacionais, que, crescem a cada ano em quantidade e qualidade. Ao contrário, toda essa informação carece ser tratada com atenção, além de encontrar suas pontes e aproximações. Que as questões tratadas neste "guarda-chuva" da Cultura de Paz e Educação para a Paz estão florescendo de inúmeras práticas humanas e educacionais relacionadas no país é inegável, mas, por outro lado, a construção das pontes entre as diversas experiências a levará a consistência necessária para servir como base de motivação e interesse de grupos maiores de educadores.

Enfatizamos que neste percurso, o maior erro será o de tentar "unificar" práticas de Paz, como receita especial para acabar com a violência. Sabemos que dentre os aspectos mais caros à Paz estão à diversidade, o multiculturalismo e as dimensões subjetivas dos seres humanos.

Logo, propostas de Educação para a Paz do Oiapoque (Amapá) ou Chuí (Rio Grande do Sul) terão suas particularidades. Por isso falamos em bases, reflexões ou integração conceituais necessárias a esta caminhada. Como sabiamente diz Droit (2006, p. 216): "Abandonaremos nossa nostalgia de uma primavera, assim como o sonho de retorno a uma serenidade primordial; pelo contrário, conviria decidir que nos dirigimos para a paz [...]".

Os fundamentos apontados pelos teóricos neste tópico refletem sobre a paz na dimensão filosófica. Na sequência apresentaremos questões que discutem aspectos da paz no foco das políticas internacionais, onde a veremos como um elemento de buscas de novos caminhos. Num primeiro momento traremos argumentos do Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz (CIIIP) e que apresentam processos de violência e paz na América Latina e depois argumentos relacionados à Comissão de Consolidação da Paz, órgão criado em 2005 nas Organizações das Nações Unidas (ONU) que teve a presença ativa do Brasil para a criação e que pela primeira vez na história da ONU preocupou-se com questões de reconstrução de países envolvidos em guerras, com o foco nas pessoas, nas construções comunitárias, economia informal e cidadania, sendo o Brasil, um protagonista nesse sentido, devido a suas experiências, práticas e políticas sociais das últimas décadas.

De início o CIIIP (2002, p. 21) apresenta a visão ampla da violência:

> Da perspectiva de análise da paz não se considera apenas a hostilidade declarada como violência, mas também outros fenômenos e dinâmicas sociais. Nesse sentido, é investigado como contribuem para a violência, de um lado, os fenômenos bélicos e, de outro, a pobreza, as carências democráticas, o nível de desenvolvimento das capacidades humanas, as desigualdades estruturais, a deterioração do meio ambiente, as tensões e conflitos étnicos, o respeito aos direitos humanos.

Conforme nossa argumentação ao longo da pesquisa, a violência tem desdobramentos amplos, que vão desde as guerras, passando pela pobreza, do respeito aos direitos humanos, além de vários fatores. Em todos estes casos a Galtung (apud CIIIP, 2002, p. 24) contribui afirmando que "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". Logo, as violências em várias formas, surgem quando as pessoas ou grupos de pessoas, de alguma forma, ficam limitados de exercer seu potencial, sua cidadania, sua realização como ser humano.

Ainda de acordo com o CIIIP (2002) o grau de visibilidade das violências ajuda a entendê-las, por isso a importância de determinar o caráter violento das diferentes práticas sociais e institucionais. Além disso, outro argumento relevante é o fato de, nas últimas décadas muitos grupos sociais à margem das sociedades começam a organizar-se e visibilizar seus

problemas e as violências presentes. Neste grupo, fundamentalmente estariam às mulheres e grupos étnicos. A partir do critério da visibilidade das violências, o CIIIP (2002) identificou cinco tipos de violência, que são presentes em maior ou menor grau, mas com constância na América Latina. Mesmo não buscando especificidade no tratamento destas, cabe seu registro como forma de conhecimento e abordagem. Um bloco que comporta características sociais, econômicas e políticas semelhantes ao longo da história e especialmente nas últimas décadas, passando por ditaduras militares, aberturas políticas e econômicas, governos democrático-populares entre outras. De acordo com o CIIIP (2002, p. 33-34) as violências podem ser assim descritas:

> *Violência coletiva:* é o tipo que se produz quando a sociedade coletivamente, ou por meio de grupos significativamente importantes, participa ativa e declaradamente da violência direta. [...] *Violência Institucional ou estatal:* é o tipo exercido pelas instituições legitimada para o uso da força quando, na prática de suas prerrogativas, impedem a realização das potencialidades individuais. [...] *Violência estrutural:* instituída dentro de uma estrutura se manifesta como um poder desigual e, consequentemente, como possibilidade de vida diferente. [...] *Violência cultural:* é o tipo de violência exercido por um sujeito reconhecido (individual ou coletivo), caracterizado pela utilização da diferença para inferiorizar e da assimilação para desconhecer a identidade do outro. [...] *Violência individual:* sua característica fundamental é ter origem social e se manifestar de um modo interpessoal. Incluem-se aqui os chamados fenômenos de segurança civil, tais como as violências anômica, doméstica e contra as crianças, que implicam a violência direta.

A violência coletiva e a violência institucional ou estatal seriam violências daquelas com maior visibilidade, pois desencadeiam as violências diretas, entre pessoas, de forma objetiva. Já a violência estrutural e a violência cultural são formas menos visíveis, pois se engendram no imaginário, no simbólico, mesmo que com igual grau destrutivo, especialmente quando é sustentada por muito tempo, pois afeta a liberdade e a autonomia. Estas formas de violências, 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. A pobreza, a miséria são terrenos férteis para a ruptura do tecido social, dos valores de convivência positiva, abrindo espaço para a criminalidade. Já a violência individual, manifesta de forma interpessoal, é chamada semivisível, e são estas as que precisam ser visibilizadas com urgência.

Nesse sentido, para o CIIIP (2002) a ideia de visibilizar a violência permite construir uma percepção da Cultura de Paz que esteja mais sensível aos diferentes tipos de relações humanas, sociais e mundiais que surgem na humanidade, pois são desdobramentos da vida em sociedade. Para o contexto de uma Educação para a Paz nos espaços educacionais, o conceito de visibilidade é fundamental, pois provoca as violências silenciosas, que podem estar presentes

nas instituições educacionais e escolares, nas práticas pedagógicas e no currículo oculto, onde as histórias de vida, relacionamentos entre alunos, conflitos, *bulliyng* e demais violências são vivas no cotidiano.

Na sistematização dos conhecimentos para os estudos da Paz, o CIIIP (2002) apresenta uma tipologia dos conflitos, que vimos no primeiro capítulo como um conceito determinante para entender a lógica da Educação para a Paz. Os conflitos como elementos chave e presentes no cotidiano das pessoas, e a violência ou paz como desdobramentos dos conflitos, tratados e mediados adequadamente, no caso da paz, e dos conflitos não sanados que eclodem nas diversas violências. A Comissão alerta para o fato de existir várias classificações para os conflitos, mas de maneira geral são descritos inicialmente por três tipos de conflitos armados, segundo CIIIP (2002, p. 44):

> *Conflitos pelo controle do Estado:* as lutas protagonizadas pelos movimentos revolucionários, as disputas das elites pelo poder ou movimentos de descolonização, são exemplos dessa categoria. [...] *Conflitos pela formação do Estado:* se referem à própria natureza do Estado e geralmente envolvem regiões especificas de um país que luta por diferentes graus de autonomia, pelo direito de decidir, por meio de um *referendum*, a possibilidade de cindir-se, ou por uma honesta e transparente sucessão. [...] *Conflitos diante do fracasso do Estado:* a luta aqui ocorre pela ausência de controle efetivo do governo.

Conflitos armados na atualidade estão ligados ao controle, formação e fracasso referentes ao Estado e que, estão presentes em diferentes continentes, com maior ou menor grau de destruição. Já no caso da América Latina, Doom e Vlassenroot (1983 apud CIIIP, 2002) identificam quadro tipos de conflito dominantes: conflito de legitimidade, conflito de desenvolvimento, conflito de identidade e conflito de transição, assim descritos pelo CIIIP (2002, p. 46):

> Os *conflitos de legitimidade* são aqueles decorrentes da fragilidade dos sistemas democráticos, seja pela participação política reduzida, seja por uma distribuição desigual das condições de bem-estar. [...] Os *conflitos de desenvolvimento* são aqueles cuja origem reside na distribuição desigual dos recursos e, consequentemente, acabam criando uma distância cada vez maior entre ricos e pobres. [...] *Conflitos de identidade* são aqueles que se referem a grupos que lutam para proteger sua identidade. Suas raízes se encontram nas diferenças étnicas, tribais e linguísticas, responsáveis pelas lutas entre os grupos, ou entre um grupo e poder central.

Além destes conflitos muito presentes na América Latina, a Comissão também alerta para os conflitos ecológicos, relacionados ao conflito de desenvolvimento, pois está na busca da noção de sustentabilidade, com a valorização da segurança ambiental. É um tema mundial, mas que precisa ainda de muita discussão na América Latina e no Brasil, especificamente. Os conflitos étnicos, ligados ao conflito de identidade também compõe, para o CIIIP (2002) um elemento importante na dimensão da América Latina, pois deu visibilidade à situação da

violência gerada pelos enfrentamentos nos processos de ocupação de terras públicas e privadas no sentido de ter sua cultura e identidade preservadas. Nesse caso, os processos de aculturação de grupos minoritários (especialmente indígenas) também representa uma forma de violência cultural.

O CIIIP (2002), ao sistematizar uma tipologia de violência e dos conflitos, utilizando o critério de visibilidade das ações violentas, contribui significativamente para pensar a Educação para a Paz, uma vez que a visibilidade é fruto de situações concretas onde a violência acontece. Como argumentamos ao longo da pesquisa, é desta Educação para a Paz que falamos, sendo a mesma nascida dos fenômenos da violência e sustentada por argumentos coerentes, motivados pela esperança na construção de uma Cultura de Paz.

1.5.1. O que dizem os Organismos Internacionais sobre a Paz

Iniciamos adotando algumas definições básicas em relação à Cultura de Paz com a percepção que se deu a partir do "Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não-Violência" da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), esboçado por um grupo de ganhadores do prêmio Nobel da Paz. Em suas discussões sugeriram seis pontos fundamentais a ser considerados para todos os povos. São os seguintes: *Respeitar a vida, Rejeitar a violência, Ser generoso, Ouvir para compreender, Preservar o planeta e Redescobrir a solidariedade.* A partir deste documento a Assembleia Geral das Nações Unidas declarou o período de 2001 a 2010 a "Década Internacional da Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo". Mesmo após este período a Organização das Nações Unidas (ONU) continua apoiando e divulgando tais perspectivas, uma vez que a violência precisa ser permanentemente enfrentada.

Observando as diretrizes para cada um dos princípios do Manifesto 2000 e perceber como a Cultura de Paz é ampla e pode estar em todos os momentos de nossa vida, não como fato já dado, mas a ser construído a partir das violências e dos conflitos que estão em jogo, tanto nas famílias, nos bairros, cidades, país e no planeta. O primeiro aspecto é *"Respeitar a vida e a dignidade de cada pessoa, sem discriminação ou preconceito",* que indaga se que somos capazes de fazer algo para construir um mundo com mais justiça social e com mais igualdade. As desigualdades e injustiças são tantas que, acaba sendo mais cômodo nos sentirmos apenas e revoltados e nada fazer. Mas, de alguma maneira, precisamos aprender que a paz está em nossas mãos: a sociedade do futuro depende de nós! E com isso cabe a cada um de nós contribuirmos e cuidarmos da vida, em seu aspecto pessoal, social e planetário. Aqui então em jogo, as

relações humanas, com os animas, com as plantas e com todo o planeta. Podemos dizer que a Paz é o sinônimo de preservação de toda a vida. Logo, tudo que ameaça a vida das pessoas, animais e do meio ambiente é violência e, precisa ser evitada!

O segundo aspecto diz sobre rejeitar a violência: *"Praticar a não-violência ativa, rejeitando a violência sob todas as suas formas: física, sexual, psicológica, econômica e social, em particular contra os grupos mais desprovidos e vulneráveis como as crianças e os adolescentes",* lembrando o primeiro princípio da ação não-violenta é a não-cooperação com tudo que é violento (humilhante, degradante e que machuca). Vejamos: em princípio, quando indagadas, todas as pessoas posicionam-se a favor da paz. Porém, na prática da vida, das relações sociais isso não aparece concretamente. Portanto, ser da paz não está apenas no discurso e nas palavras, mas sim nas ações verdadeiras de nosso dia a dia. Podemos dizer que mais que a favor da paz, precisamos sim repudiar todas as formas de violência contra a vida e o planeta. Quando nos me posicionamos contrários às violências de forma clara, estamos a favor da Paz como não-violência ativa! Com este posicionamento procuramos que nossas ações sejam efetivamente não-violentas, ou, numa palavra, pacíficas.

No caminho da UNESCO, temos o terceiro princípio da Cultura de Paz, o ser generoso: *"Ninguém é tão pobre que não tenha algo para dar; ninguém é tão rico que possa dispensar um sorriso amistoso",* que significa compartilhar o nosso tempo e nossos recursos materiais em um espírito de generosidade visando o fim da exclusão, da injustiça e da opressão política e econômica. Quando falamos de generosidade sabemos que não é um direito, também não é um dever, tampouco é regida por leis. Generosidade é obra da grandeza de caráter, um valor nos humaniza e nos faz ver que, no essencial, somos todos semelhantes. Ser generoso requer entender também que além de doações materiais que são necessárias, podemos colaborar e compartilhar bons sentimentos, estabelecer boas relações, conviver em benefício com o crescimento coletivo, estimular o sentimento de empatia e criar laços de amizade e afeto com pessoas e grupos, criando vínculos fortes que evitarão muitos conflitos e violências. A Paz é tanto iniciativa individual quanto coletiva, entre grupos, entre seres humanos!

O próximo ponto do "Manifesto 2000" trata do ouvir para compreender: *"Defender a liberdade de expressão e a diversidade cultural, dando sempre preferência ao diálogo e à escuta do que ao fanatismo, a difamação e a rejeição do outro",* onde é fundamental entender que no diálogo não deve haver a tentativa de fazer prevalecer um ponto de vista em particular, mas sim, ampliar a compreensão dos envolvidos sobre os fatos, as ideias e os conflitos que se dão pelas diferenças de percepção. O diálogo é o caminho para o entendimento e para a tolerância, pois nos faz compreender melhor as diferenças que temos com os demais. Por mais

que tenhamos nossas opiniões e razões, estas não podem ser impostas aos outros, pois isso também é uma forma de violência. Dialogamos, debatemos e até entramos em conflito a partir de nossos posicionamentos. Isso não é ruim, desde que feito com respeito, equilíbrio e responsabilidade. Quando tentamos "obrigar" os outros a concordar com nossas ideias somos levados ao fanatismo e à violência e, dessa forma, só há espaço para um "certo" ou "errado". Como sabemos, é no equilíbrio e no diálogo que encontramos um meio termo para as convivências positivas e construtivas. A construção positiva na vida só será sustentável se for feita com base na escuta e no diálogo, caso contrário será sempre uma violência imposta por uma das partes. Ouvir, mas, compreender de fato é o caminho! Lembramos que a arrogância originada da percepção estreita das coisas deu origem a atrocidades e barbáries como as formas de escravidão, das guerras e de grande parte das violências ao longo da história.

Como diretriz importante e articuladora, temos o próximo ponto do Manifesto, que é o preservar o planeta: *"Promover um comportamento de consumo que seja responsável e práticas de desenvolvimento que respeitem todas as formas de vida e preservem o equilíbrio da natureza no planeta":* outro desafio de todos neste século XXI. Mas, preservar o planeta é muito mais que "plantar árvores" ou "economizar água". Além disso, trata-se de mudar toda a perspectiva do consumo, do excesso de bens materiais que esgotam os recursos naturais e que geram toneladas de resíduos e lixo a cada ano. A cultura do excesso passa pela alimentação, pelo vestuário, produtos eletrônicos e automóveis, que são ícones de consumo da sociedade moderna. Uma mudança radical seria necessária, mas parece utópica. Portanto, precisamos procurar sentir mais a natureza, a vida e, especialmente, tudo aquilo que é prejudicial à vida e ao planeta. Perceber o próprio corpo, a saúde, perante tanto consumo e excessos (alimentares, medicamentosos, etc). Logo, preservar o planeta é um princípio ético e integrado a nossa própria existência futura, numa possibilidade de ecoformação efetiva.

Como último aspecto da Cultura de Paz, temos a noção de redescobrir a solidariedade: "*Contribuir para o desenvolvimento da minha comunidade, com a ampla participação da mulher e o respeito pelos princípios democráticos, de modo a construir novas formas de solidariedade"* no sentido de ser solidário, colaborando para o crescimento coletivo. Muitas pessoas confundem solidariedade como ajudar em campanhas, ou doações. É muito mais que isso, pois solidária é a pessoa que caminha junto, que pensa junto, que se preocupa com os destinos da sociedade e do planeta. A solidariedade é nos faz pertencer a uma sociedade e não a uma multidão de vidas desagregadas e perdidas. Queiramos ou não, traçamos em conjunto a mesma história, a história humana. A solidariedade é, também, o alicerce que nos sustenta para enfrentar os conflitos que sempre fizeram parte da vida. Vale lembrar que a família e a

comunidade são os espaços básicos e iniciais da solidariedade, onde podemos colaborar para melhorar. Neste princípio também está expressa a valorização da mulher, perante uma cultura machista global que vitimiza milhões de mulheres ao redor do planeta. Além disso, os princípios democráticos, a possibilidade de voz a todas as pessoas também é fundamental para aprofundar a cidadania e a solidariedade.

Destacados os aspectos sobre a Cultura de Paz que reconhecemos ser amplos e que envolvem processos complexos, podemos encontrar pontos centrais para pensar tais questões na educação e na escola. Isso se daria com a Educação para a Paz, que requer entendê-la como campo que requer organização e sistematização. Considerando este cenário e falando sobre o processo da Educação para a Paz na Espanha, que já tem um percurso de algumas décadas, a questão de Jares (2007, p. 163):

> [...] a Educação para a Paz 'entrou' na universidade ainda mais tarde que nas demais etapas do sistema educacional. Ainda guardamos em nossa memória expressões de incredulidade, desconfiança e rejeição acerca da idoneidade ou da 'cientificidade' desses estudos na academia.

Deste universo reflexivo sofre o Manifesto 2000, caminhamos para outra discussão pertinente na abordagem geral da Cultura de Paz é a criação da Comissão para a Consolidação da Paz (*Peacebuilding Commission*) da ONU, que representa uma ação internacional que transcende os próprios organismos internacionais, a conceituação tradicional da Paz. Sobre a referida Comissão, Neves (2009) comenta que esta foi estabelecida em 20 de dezembro de 2005, dentro do contexto de uma reforma geral da ONU[6], com o objetivo de contribuir na consolidação da paz em países emergentes de conflitos. Na constituição desta Comissão, segundo Neves, o Brasil teve um papel fundamental, pela sua tradição pacifista na política internacional, além de sua abordagem da paz como desenvolvimento social, o que é um olhar moderno e atual. Diz Neves (2009, p. 10):

> Para o Brasil, a Comissão para Consolidação da Paz representa a confirmação do princípio de interdependência entre o desenvolvimento e paz; a constatação de que, na ausência de atuação sistêmica na construção das bases sociais e econômicas que levam ao desenvolvimento, a paz não pode ser sustentada em países emergentes de conflitos ou tendentes a experimentá-los.

[6] A Comissão para Consolidação da Paz não se criou como iniciativa individual e singular no âmbito das Nações Unidas. Sua criação deve ser examinada como parte de longo e intenso esforço de reforma da organização, realizado essencialmente sob impulso de dois Secretários-Gerais, o egípcio Boutros Boutros-Ghali (1992-1996) e o ganense Kofi Annan (1997-2006). A comissão também corporifica a experiência acumulada das Nações Unidas no tratamento de situações de crises, conflitos e guerras e a evolução doutrinária no sentido do estabelecimento de relação entre segurança e desenvolvimento (NEVES, 2009, p. 89).

Interessante observarmos que desde a criação da ONU, após a segunda guerra mundial, não havia previsão de atuação específica em relação ao desenvolvimento humano e social. Para Neves (2009), havia ajuda econômica interna e pregava-se a coesão social, porém os países da América Latina construíram uma experiência rica na construção de melhores condições de vida, em relação às pessoas, aos conflitos e diversidade, elementos importantes na coesão sociais.

Além disso, o referido autor diz que mesmo que não haja consenso em torno do termo *Peacebuilding* existe uma visão de muitos países, especialmente nos países em desenvolvimento, que a consolidação da paz precisa tratar o conflito em todas as suas formas, que foram motivos geradores da guerra e que precisam, nos pós-conflito bélico, ser pensadas por todos. Questões étnicas, religiosas, exclusão social, repressão, são todas questões a serem tratadas na reconstrução do país. Assim, de acordo com Neves (2009, p. 20):

> Na visão brasileira, não basta interromper a confrontação bélica e separar fisicamente os beligerantes; para assegurar-se de que a paz seja sustentável, é preciso buscar a resolução definitiva do conflito, o que depende da erradicação de suas causas profundas (a premissa também é válida para o caso de atuação preventiva, quando se buscaria evitar a intensificação de comportamentos violentos ou sua evolução para conflito armado).

Esta discussão é interessante, pois, mostra que a paz, em nível macro, está atrelada a outros mecanismos além do término das guerras, mas na continuidade, na recomposição das sociedades. Sabemos que mesmo sendo uma proposição da ONU, nem todos os países estão abertos a esta Comissão, mas ela aponta para novas perspectivas. Poderíamos dizer que a visão apresentada pelo Brasil, ao longo de sua presença na Comissão, é uma visão na complexidade, que pensa as conexões e não apenas a guerra e seu término.

Cabe ressaltar o papel de países como o Brasil, que provocam outros olhares na política internacional, que valorizem, ao contrário de países desenvolvidos, outras qualidades, outro valores de sociedade e novas dinâmicas da reconstrução social. A recomposição de estruturas organizacionais, recuperação de infraestrutura e retomada de processos econômicos, além da valorização cultural local são elementos fundamentais. Neves (2009) analisa estas questões dizendo que os países desenvolvidos entendem que a construção da paz deverá ser apenas a partir da retirada das tropas. Já o Brasil defende uma atuação mais ampla e gradual, já a partir do término da intervenção, enquanto tropas de segurança ainda atuam, para acelerar a reorganização dos espaços e das pessoas.

Como podemos observar uma condição de paz, pelo terreno de políticas internacionais apontam para uma noção de sustentabilidade de condições, que pode ser aplicada tanto no pós-

guerra quanto em situações imediatamente anteriores à eclosão de uma guerra, quando a Comissão poderia atuar em processos de pacificação social. Isso nos permite concordar mais uma vez com Neves (2009, p. 53-54) quando argumenta:

> As condições para uma paz sustentável podem variar caso a caso, mas geralmente incluem, nos países emergentes de conflitos, a reintegração social de ex-combatentes, a criação de instituições administrativas, judiciárias, de segurança e de proteção aos direitos humanos, o restabelecimento do estado de direito e de serviços básicos essenciais – como saúde e educação – além do fortalecimento da sociedade civil e implementação de programas de capacitação e ocupação econômica. A experiência acumulada das Nações Unidas no tratamento de conflitos, em particular ao longo dos anos 90, demonstrou que, em que pese a ausência de conceito universal de *peacebuilding*, há certas atividades comuns aos processos de consolidação da paz, determinantes para o êxito do esforço empreendido pela comunidade internacional para prevenir a recorrência de conflito, particularmente em Estados institucionalmente falidos.

Reiteramos que para as ações de construção da paz, de acordo com a Comissão, deverá ser construída uma relação positiva com a população, uma aceitação do tipo de trabalho a ser oferecido. A ONU possui este conhecimento, esta experiência e somada a esta dimensão da Paz como construção em meio aos finais de guerra ou zonas muito violentas nos levam a argumentar no sentido de aproximação ao já dito sobre a Educação para a Paz, que como área de conhecimento em construção, precisa apresentar mais elementos sólidos para sua estruturação.

A discussão iniciada aqui mostra que a ONU já vem empreendendo esforços da tentativa de disseminar a Cultura de Paz há algumas décadas. Mas é uma forma de Paz mais ligada ao hemisfério Norte, mais tradicional, mais conservadora, ainda fortemente baseada no binômio - violências e paz. Já nos últimos anos, com a criação da Comissão, a perspectiva de conflito passa a ter destaque central, e a noção de Paz ganha em amplitude. Então, cabe lembrar que o contexto da guerra precisa ser pensado também como relação entre pessoas. É nisso que se apoia Neves (2009, p. 68) dizendo:

> Em última instância, o que provavelmente oferecerá legitimidade às atividades de *peacebuilding* será sua aceitação popular e a superveniência de dividendos da paz, perceptível para a população. É necessário examinar sempre, com cuidado, as realidades locais e valer-se da participação crescente de atores locais na identificação de prioridades e na execução de projetos, de forma não só a não agredir peculiaridades culturais locais, mas também a aproveitar a experiência e o conhecimento locais**,** muitas vezes negligenciados. Além de puramente ineficazes, certos esforços de consolidação da paz poderão ser rejeitados pela população, se percebidos como colonialismo cultural.

Em nossa discussão em favor de uma Cultura de Paz, um aspecto chama a atenção, a importância da presença dos atores locais na identificação e estruturação de projetos,

respeitados sempre a cultura local. Por isso, como já dito, não podemos acreditar em conteúdos universais, ou valores universais para pensar uma única forma de paz. Talvez aqui resida a melhor contribuição dos elementos das políticas internacionais referentes à Paz, para uma Cultura de Paz. Aqui podemos encontrar elementos que apontem para a valorização da vida, das relações humanas e dos pontos ordenados por Morin (2011b) ao falar dos pilares da educação, como estar aberto às incertezas, compreender as diferenças, valorizar a identidade terrena e repudiar as cegueiras do conhecimento, que no caso das armas das guerras, tem seu momento sublime.

Outro ponto a explorarmos desta discussão para reflexão sobre a Cultura de Paz como paradigma desejável ao século XXI é quando Neves (2009) diz que os processos de consolidação da paz com visões imediatistas, muitas vezes não percebem os motivos dos conflitos que levaram às guerras ficam latentes e tendem a aflorar novamente assim que a pressão e as sanções internacionais sejam afrouxadas. Literalmente, se expressa Neves (2009, p. 71):

> Nesse contexto, se permanecem latentes, deficiências sociais, estruturas econômicas injustas, intolerâncias étnicas e religiosas que determinaram o conflito ou o alimentaram – é grande a probabilidade de recorrência do conflito. Para além do alto custo em vidas humanas, tal hipótese alcançará inevitavelmente o mesmo resultado mencionado anteriormente – maior custo financeiro do estabelecimento da paz.

O mesmo raciocínio podemos ter em relação à Cultura de Paz, onde as ações precisam ter este alcance nas pessoas, que estas desejem pensar diferente nas situações de convivências e violências nos espaços educacionais. Portanto, projetos voltados à paz na educação não podem restringir-se, como ainda se vê muito nas escolas, a um "Dia da Paz" ou "Semana da Paz" quando serão feitos desenhos, apresentações artísticas, torneios esportivos, ou seja, múltiplas atividades como se dessa forma, o entendimento de Paz fosse adquirido.

Na discussão sobre a Comissão de Consolidação da Paz e a perspectiva brasileira outra coisa que chama a atenção é a necessidade de tomada de posição. Manter uma linha, nesse caso, pela tradição não belicista do país, aliado a sua vocação relacionada ao futebol como elemento altamente utilizado em países no pós-guerra, apresentando uma imagem conciliatória. Isso faz crer que seja um ingrediente positivo a mais para que a Cultura de Paz seja entendida mais rapidamente no país, especialmente nas reflexões conceituais e teóricas. A tomada de posição a que nos referimos, vem nas palavras de Neves (2009, p. 122):

> O Brasil encampou, portanto, a idéia de criar a Comissão, por seu mérito intrínseco – suprir a deficiência do sistema na prevenção de conflitos e na consolidação da paz pós-conflito – e pelo atrativo adicional de servir de elemento catalisador de reformas mais profundas. As atividades típicas de consolidação da paz, o investimento na

> sustentabilidade da paz – como combate à pobreza, ocupação econômica para os jovens, capacitação e reintegração social de ex-combatentes, promoção dos direitos humanos, combate ao tráfico de armas pequenas – faziam parte da posição brasileira no âmbito da negociação dos mandatos das operações de paz. Em seus dois últimos mandatos como membro eleito no Conselho de Segurança (1998-99 e 2004-05), em particular, essa evolução da posição brasileira é bastante nítida. Entre 2004-05, o país conseguiu reunir consenso suficiente no âmbito do Conselho para que questões relacionadas a desenvolvimento passassem a ser incluídas de forma sistemática, ainda que nem sempre com a mesma ênfase, nos mandatos das operações de paz.

Como analisa Neves (2009), a contribuição brasileira nas políticas internacionais da Paz não se pretende decisiva, até por força histórica, política e econômica, mas representa elementos a ser pensados pela comunidade internacional em relação à restauração de relações diplomáticas bilaterais, seja por laços culturais ou ainda pela própria visibilidade como país em desenvolvimento. Ainda para o autor, a tradição brasileira não está no envio de grandes contingentes militares, mas em contribuir com práticas humanizadoras e socialmente positivas, como no caso do terremoto no Haiti, como destaca Neves (2009, p. 176):

> A experiência no Haiti demonstrou que o Brasil pode ampliar sua participação, sobretudo nas operações que incluam atividades de consolidação da paz, com mandato das Nações Unidas (ou de outro organismo internacional de que seja membro), inclusive mediante a contribuição de pessoal civil para áreas-chave, como a organização de eleições e mecanismos de proteção e promoção de direitos humanos.

Construir Cultura de Paz não é só pensar no contrário das guerras e tragédias, é reconstruir condições melhores também nas situações não ideias, na retomada dos direitos humanos, no esclarecimento sobre a necessidade de transmutar violências em não-violências, em garantir aspectos fundamentais de sobrevivência e de convivência das populações. Ainda que de forma inicial, as políticas internacionais referentes à consolidação da Paz nos provocam e ajudam a compreender as relações macro e micro, em como políticas sociais podem ser levadas a termo tendo a paz como uma referência fundamental. Nesse caso, Neves (2009, p. 183-184) finaliza dizendo:

> [...] o papel presente e futuro do Brasil na área da consolidação da paz e, especificamente no âmbito da Comissão para Consolidação da Paz assume duas vertentes: uma, de princípio, e outra pragmática. A vertente de princípio consiste em promover consistentemente a percepção de desenvolvimento e segurança como conceitos interdependentes e a atuação equilibrada das Nações Unidas no trinômio segurança/reconciliação/desenvolvimento – o que se deve fazer não só na Comissão para a Consolidação da Paz, mas em todos os foros multilaterais, relacionadas direta ou indiretamente à questão da paz (incluindo os de proteção dos direitos humanos, desarmamento, ambientais, de comércio internacional, humanitários, culturais).

O que objetivamos, na organização deste tópico, foi estruturar uma linha de argumentação que envolvesse princípios gerais, aspectos conceituais e políticos referentes à Paz. Quanto aos princípios gerais nos remetemos à ideia de imaginar a Paz, quando levantamos algumas reflexões sobre a existência de uma noção de paz que fosse viável à Cultura de Paz. Vimos que diferentes autores propõe uma que a violência e os conflitos são dimensões intrínsecas às convivências humanas e, como tal, são elementos para supor uma reflexão sobre a Cultura de Paz.

Só podemos imaginar a paz se imaginarmos contraditoriamente ou, de forma complementar o contrário da paz, as violências, os conflitos e as convivências. Não imaginá-las como oposição, mas como, dimensões que flutuam na vida em sociedade. Obviamente que os pensamentos, a energia enfim, as boas vibrações são elementos que a Física Quântica vai desvendando e acreditando. Porém, argumentamos em dimensões mais concretas, materiais, onde noções de bem e mal dependem muito mais da forma como são entendidas e tratadas praticamente.

Num segundo momento, apontamos aspectos conceituais referentes à violência e conflito, baseado nos estudos da Comissão de Estudos da Paz, refletindo em aproximação das questões presentes na América Latina, demonstrando que um critério importante nos estudos das violências é a visibilidade das mesmas, que provoca a pensarmos em mecanismos de prevenção e de educação. A terceira dimensão tratou de perceber dentro de políticas da ONU, também de forma geral, como a paz, que durante algumas décadas do século XX foi tratada apenas como uma intenção passou do final dos anos 1990 e na entrada do século XXI a organizar-se no sentido de pensar a consolidação da paz a partir da noção de paz com sustentabilidade. Neste sentido, repensar as próprias condições que levaram às guerras ou às mazelas sociais, além de encontrar não soluções rápidas, mas aquelas que mudem culturas, que abram novas possibilidades de vivências e convivências para os povos, entendidos como países ou grupos étnicos minoritários.

Ainda presenciamos que tais eventos também guardam certa diferenciação Norte e Sul, no sentido das nações desenvolvidas atuarem de forma mais pragmática em relação às formas de tratar os conflitos, diferentemente das nações em desenvolvimento que já possuem experiências exitosas nas questões mais profundas dos direitos humanos, combate a fome e outros problemas sociais.

De empréstimo destes argumentos, nos aproximamos de caminhos interessantes para supor a Cultura de Paz, especialmente em nosso contexto. Igualmente, neste caminho, uma Educação para a Paz só pode ser entendida nesse universo complexo, onde reflexões filosóficas,

estudos regionais e internacionais baseados em perspectivas concretas da sociedade podem ser pensados em suas conexões. A paz, uma Cultura de Paz ou uma Educação para a Paz não podem prescindir, por parte de quem vai pensá-la concretamente como campo de estudo e intervenção, como uma ação motivada unicamente pela boa intenção. Reconhecendo o alto valor disso, pode-se correr o risco de tornar estas boas intenções em prática que reproduzam desigualdades, que sejam a intenção eterna em "dar o peixe" pelo assistencialismo, pela codependência, ou pela continuidade de políticas assistencialistas que não libertam as pessoas.

Além disso, uma Educação para a Paz está no conjunto de elementos entrecruzados como os direitos humanos, valores humanos, mediação de conflitos, pedagogia da convivência, além de perspectivas do meio ambiente entre tantos que sejam passíveis ao critério da visibilidade. Aqui podemos dizer também que a Educação para a Paz precisa dar visibilidade também aos elementos da paz, ao diálogo positivo entre as religiões, às convivências solidárias e gentis entre as pessoas, às ações do bem de caráter voluntário, enfim, a todas as dimensões não midiáticas que acontecem na vida vivida cotidianamente e que não estampam as páginas policiais.

Dizemos ao mesmo tempo, que o protagonismo evidenciado pelo Brasil, na Comissão de Consolidação da Paz na ONU é um fator que demonstra que as ações podem entrar em fluxo macro e micro, entre questões políticas internacionais e o almoço comunitário entre vizinhos, entre ações bilaterais de países com dificuldades e entre os parentes que se ajudam mutuamente. Depende de lá e depende de cá. São fluxos contínuos de construção de Paz que precisam ser apresentados uns aos outros. Há que se visibilizar a paz, os avanços da paz, as práticas da paz nos espaços educacionais, a sistematização de tantas boas experiências para encontrarmos alguns caminhos comuns que contribuam para sua disseminação, seja no cotidiano escolar e dos projetos socioeducativos, como na formação de professores, como na academia, e, especialmente, nos espaços mais frágeis, com as pessoas que mais sofrem pelas violências, sejam diretas ou indiretas, nos tapas, nos olhares, no medo, na dor, mas visando o amor, o abraço, outros olhares, agora de acolhimento.

1.5.2 Educação para a Cidadania Global: horizontes da Cultura de Paz para 2030

Além dos estudos já encaminhados, este tópico levanta as perspectivas mais recentes da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) quanto à Cultura de Paz e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Os dois temas, paz e sustentabilidade, fazem parte da agenda da ONU e

UNESCO há muitas décadas, e, cada vez mais, são reafirmados e caminham para a integração com maior vigor. A partir do ano de 2012 vemos um fortalecimento no debate sobre Cultura de Paz que precisamos considerar.

Esta integração surge, em termos documentais, a partir de 2014, com a explicitação do termo "Educação para a Cidadania Global" como fruto de grupos internacionais de trabalho e avaliação sobre duas dimensões desenvolvidas pela UNESCO desde a década de 2000. A primeira, com a adoção da "Década Internacional da Cultura da Paz e Não-violência para as crianças do mundo" (2001-2010). A segunda, o mesmo caminho feito em relação a "Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável - (2004-2015)".

É necessário e importante entender que, os movimentos da ONU e da UNESCO pretendem o duplo sentido das ações – locais e globais. Ainda podemos estender que elas são mais que locais e globais ou vice-versa. Constituem-se em locais/globais, inseparáveis, ne medida em que o local está no global e o global é tecido pelo conjunto dos locais, tal como prevê a complexidade. A avaliação do percurso destes movimentos, somado à análise do avanço dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs)[7], foram decisivas para o pensamento sobre um novo movimento, chamado de Educação para a Cidadania Global (ECG). Tal perspectiva, que compõe a Agenda da ONU para pós-2015, é assentada nos chamados "5 Ps" da sustentabilidade definidos pela ONU: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parceria. De acordo com a própria ONU podemos buscar ações concretas entre 2015 e 2030, focadas nestes cinco pontos e nos seus desdobramentos nas práticas sociais. Assim vislumbra-se o seguinte, de acordo com a ONU (2015, p. 2):

> **Pessoas:** Estamos determinados a acabar com a pobreza e a fome, em todas as suas formas e dimensões, e garantir que todos os seres humanos possam realizar o seu potencial em dignidade e igualdade, em um ambiente saudável. **Planeta:** Estamos determinados a proteger o planeta da degradação, sobretudo por meio do consumo e da produção sustentáveis, da gestão sustentável dos seus recursos naturais e tomando medidas urgentes sobre a mudança climática, para que ele possa suportar as necessidades das gerações presentes e futuras. **Prosperidade:** Estamos determinados a assegurar que todos os seres humanos possam desfrutar de uma vida próspera e de plena realização pessoal, e que o progresso econômico, social e tecnológico ocorra em harmonia com a natureza. **Paz:** Estamos determinados a promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estão livres do medo e da violência. Não pode haver desenvolvimento sustentável sem paz e não há paz sem desenvolvimento sustentável. **Parceria:** Estamos determinados a mobilizar os meios necessários para executar esta Agenda através de uma Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável revitalizada, com base num espírito de solidariedade global reforçada, concentrada em

[7] Também conhecidos como "8 Jeitos de Mudar o Mundo", os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM) são um conjunto de metas firmadas pelos governos dos países-membros da ONU com a finalidade de tornar o mundo um lugar mais justo, solidário e melhor. O compromisso foi assinado na Cúpula do Milênio, em setembro de 2000, após uma reflexão e análise sobre os maiores desafios globais, e previu um conjunto de oito grandes objetivos, nas áreas de saúde, renda, educação e sustentabilidade, a serem alcançados pelas nações até 2015.

> especial nas necessidades dos mais pobres e mais vulneráveis e com a participação de todos os países, todas as partes interessadas e todas as pessoas. (Grifo nosso)

Como fica claro, há uma abordagem complexa neste caminho, pois não se abre apenas uma ou duas frentes de atuação, tão pouco se procura abordar vários temas sem relacioná-los. Existe uma dimensão que reconhece e entende que são inúmeras ações, com caminhos específicos (estudos, pesquisas, dados e metodologia de trabalho) para enfrentar cada um deles. Existem pessoas, grupos e organizações que se dedicam, por exemplo, ao trabalho humanitário no desenvolvimento de pessoas. Outros grupos, igualmente dedicam-se ao planeta, atendo-se mais diretamente às questões ambientais. Outros grupos atuam no fomento de parcerias locais e globais, na gestão de processos de empoderamento, etc.

Mesmo reconhecendo esta complexidade, composta de inúmeros temas relacionados, concordamos com Morin (2013a) quando diz: "O todo é muito mais do que a forma global. Ele é também, nós o vimos, qualidades emergentes. Ele é mais: o todo retroage enquanto todo (totalidade organizada) sobre as partes". O que Morin (2013a) faz refletir com este argumento é que, a ONU, ao propor ECG não está buscando qualquer pensamento ingênuo de união de partes, que também envolveria a Educação para os Direitos Humanos (EDH). Seria fácil desconstruir a intenção da ECG dizendo que não há necessidade urgente de pensar na sobrevivência de baleias e golfinhos sendo que ainda temos milhões de crianças morrendo de fome no planeta. Ou ainda, que é impossível pensar num mundo de paz e justiça se existem inúmeras guerras e violências de diversas formas na sociedade. Tais argumentos são maniqueístas de um mundo do século XX, onde a linguagem de oposição é predominante e a perspectiva do ganhar-perder é valorizada.

Ainda seguindo o argumento de Morin, vemos que o todo também tem sua organização, tal como as partes. Assim, o todo também pode interferir nas partes. Justamente nisso reside esta proposta da ECG, em ser articuladora de diferentes perspectivas que a própria ONU, especialmente com a UNESCO, desenvolveu historicamente e que, até pouco tempo vinham separadas. Isso é explicitado pela UNESCO (2015, p. 9) como uma mudança paradigmática:

> A ECG é um marco paradigmático que sintetiza o modo como a educação pode desenvolver conhecimentos, habilidades, valores e atitudes de que os alunos precisam para assegurar um mundo mais justo, pacífico, tolerante, inclusivo, seguro e sustentável. Ela representa uma mudança conceitual, pois reconhece a relevância da educação para a compreensão e a resolução de questões globais em suas dimensões sociais, políticas, culturais, econômicas e ambientais. Também reconhece o papel da educação em ir além do desenvolvimento do conhecimento e de habilidades cognitivas e passar a construir valores, habilidades socioemocionais (soft skills) e atitudes entre alunos que possam facilitar a cooperação internacional e promover a transformação social. A ECG aplica uma abordagem multifacetada e utiliza conceitos, metodologias e teorias já implementadas em diferentes campos e temas, incluindo

> EDH, educação para a paz, EDS e educação para o entendimento internacional. Como tal, visa a avançar suas agendas superpostas, que compartilham um objetivo comum de fomentar um mundo mais justo, pacífico e sustentável.

Ao falar em "avançar em suas agendas superpostas", a UNESCO reconhece o paradigma da complexidade como alternativa concreta na busca do esperado encontro entre ações relacionadas com as pessoas, o planeta, a paz, a prosperidade e as parcerias indispensáveis para esta construção. Portanto, as agendas dos diferentes processos que levam ao desenvolvimento sustentável precisam ser integradas de fato, para que as perspectivas pós-2015 sejam efetivamente construídas e que, finalmente, as amarras do século passado permitam construir uma visão diferenciada para o século XXI, com todos os problemas e possibilidades decorrentes das mudanças recentes na vida, no mundo e no planeta. Isso representa mais determinação coletiva planetária no caminho da construção de um novo paradigma, o paradigma da complexidade, que na prática é expressa por uma nova ética, que é o "trabalhar pelo pensar bem", assim descrita por Morin (2011a, p. 63):

> Trabalhar pelo pensar bem" reconhece a complexidade humana: não dissocia indivíduo/sociedade/espécie, essas três instâncias interligam-se, gerando-se reciprocamente, sendo fim e meio entre elas, mas, ao mesmo tempo, continuando potencialmente antagônicas. O indivíduo é *sapiens/demens*, *faber/mitologicus*, *economicus/ludens*, prosaico/poético, uno e múltiplo.

Portanto, ao propor a ECG, num movimento de integração entre a perspectiva da Cultura de Paz aproximando-se decisivamente ao movimento da EDS, ao mesmo tempo em que considera a mudança das ODMs para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável, a ONU e a UNESCO sinalizam que o ser humano, para caminhar no sentido de Cultura de Paz, precisa envolver-se em dimensões objetivas e subjetivas, individuais e coletivas, racionais e emocionais, locais e globais na busca de soluções para os desafios postos no presente, sempre considerando experiências positivas já construídas e considerando tendências futuras. Um paradigma complexo, embora prescinda de muita disposição para movimentar-se, é seguramente, uma das alternativas mais coerentes para nosso tempo.

Que a "Educação para a Cidadania Global" passa a ser realidade nos documentos dos organismos internacionais é inquestionável. Que as múltiplas experiências construídas em diversos países (em todos os continentes) precisam ser consideradas é igualmente fato. Que muitas resistências e conflitos teóricos e práticas sociais se oponham a esta perspectiva é certamente verdadeiro. Porém, o que temos sob a denominação de ECG são movimentos locais e globais gestados ao longo de quinze anos, primeiramente relacionadas à Cultura de Paz (2001-

2010) e depois da EDS (2005-2014). O primeiro movimento, marcadamente relacionado às questões humanas e o segundo orientado pelas questões ambientais/planetárias. Tais movimentos, crescentes na mesma proporção que as ações relacionadas às ODMs, foram os pilares para o que a UNESCO (2015, p. 11) afirme atualmente:

> A UNESCO, a agência especializada da ONU para a educação, considera a educação para a paz e o desenvolvimento sustentável como o objetivo maior de seu programa de educação para os próximos oito anos, com cidadãos globais empoderados como um de seus objetivos.

Como deixa clara a UNESCO, educar para a paz e para o desenvolvimento sustentável são seus pilares nos próximos anos. Porém, observa-se que foram construções distintas em muitos aspectos da prática, envolvendo objetivos diferenciados, metodologias próprias para ações e experiências concretas. O que se busca com a perspectiva da ECG é justamente a integração de ambas, a paz, com sua trajetória relacionada aos valores humanos, direitos humanos entre outras áreas, e o desenvolvimento sustentável marcado por ações ambientais, modelos de consumo e de preservação do planeta. Esta integração, já presente em muitas práticas educacionais e sociais ao redor do mundo, agora ganha a força conjunta nos documentos, nos conceitos, e porque não dizer, a força da esperança na diversidade, na multicultura e na construção de tempos melhores para a humanidade.

Neste cenário, que busca elementos para subsidiar a perspectiva da ECG, temos a aproximação com "Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável" da ONU, documento recente e que apresenta os "17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável", desdobrados em 169 metas a serem estimuladas pelos países-membros da ONU ao longo do período entre 2015 e 2030, em áreas estratégicas e cruciais para a o desenvolvimento humano e do planeta, visando à construção de uma Cultura da Paz. Ressaltamos que os 17 Objetivos estão estreitamente ligados aos princípios da sustentabilidade da ONU já citados: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parceria.

Para não restar dúvida de como os documentos da ONU e UNESCO seguem certa circularidade e coerência neste período entre 2000 e 2015 relembramos os seis pontos do Manifesto 2000 da UNESCO já discutidos, que estão nas entrelinhas deste texto: R*espeitar a vida*, relacionado às pessoas e convivências; *Rejeitar a violência*, pensando na construção da paz; *Ser generoso*, acreditando na prosperidade; *Ouvir para compreender*, abrindo espaços às parcerias; *Preservar o planeta*, preocupado com a meio ambiente e uma ecoformação, e, *Redescobrir a solidariedade*, que abrange o contexto do século XXI. Inegavelmente, as propostas da ONU, alinhadas à UNESCO e às outras agências internacionais das diversas áreas,

ganham densidade com a perspectiva da ECG, embasada pelas experiências da Cultura de Paz e da EDS dos últimos anos.

Para compreender melhor, elencamos os Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, que vem sob o seguinte argumento geral da ONU (2015, p. 3):

> Nós resolvemos, entre agora e 2030, acabar com a pobreza e a fome em todos os lugares; combater as desigualdades dentro e entre os países; construir sociedades pacíficas, justas e inclusivas; proteger os direitos humanos e promover a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas; e assegurar a proteção duradoura do planeta e seus recursos naturais. Resolvemos também criar condições para um crescimento sustentável, inclusivo e economicamente sustentado, prosperidade compartilhada e trabalho decente para todos, tendo em conta os diferentes níveis de desenvolvimento e capacidades nacionais.

Mesmo que existam críticas aos documentos e ações da ONU e UNESCO, dizendo que são utópicos, sem objetividade ou voltados ao favorecimento de determinadas ideologias, consideramos críticas sem aprofundamento sobre a história, os fundamentos e o contexto das ações destes organismos internacionais. De fato, tais instituições fomentam pactos mundiais pela humanidade e pelo planeta. São mediadoras de interesses, perspectivas e culturas muitos diferentes, o que torna sua missão ainda mais difícil e igualmente importante.

O que é comum a toda esta complexidade são as inúmeras formas de violência, das diretas (mortes e guerras) às estruturais (fome e miséria). A cultura de violência que segue avassaladora no século XXI, é a prova de que falhamos na modernidade, pois com toda a tecnologia e desenvolvimento em alguns aspectos, nos barbarizamos diante da necessária tarefa de cuidar da vida humana e do planeta. Assim, os 17 objetivos para o desenvolvimento sustentável representam, tanto para a Educação para a Paz quanto para a ECG, um conjunto de perspectivas que merecem ser examinadas e adequadas às práticas pedagógicas que tenham por finalidade promover a Cultura de Paz de maneira ampla. Agora, passamos a tecer comentários básicos sobre os objetivos e sua relação com a Educação para a Paz e a ECG[8]:

Iniciamos com objetivo 1- Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares; que remete ao conjunto de políticas e ações humanitárias que sejam sensíveis às populações e grupos mais vulneráveis, numa clara perspectiva do respeito à vida. Em seguida o objetivo 2 - Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável; aponta que, assim como a pobreza, a fome também é uma violência estrutural que ainda afeta milhões de pessoas. Acabar com a desnutrição e a forme,

[8] No Capítulo 3 retomamos e aprofundamos na discussão sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da ONU, como elemento constituinte da Pedagogia da Ecoformação.

além de promover a sustentabilidade da produção de alimentos são caminhos de construção de uma sociedade de paz, considerando também o respeito à vida.

Na sequência, o objetivo 3 - Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades; concentra-se na mortalidade por doenças, na falta de condições de acesso à saúde e pela desinformação, que devem ser combatidas com prevenção, com educação e informação adequada. Educar para a Paz e ECG pretendem educar para uma vida saudável, que permitirá níveis pessoais e coletivos maiores de existência plena. O próximo, objetivo 4 - Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos; é evidenciado pela seguinte redação da ONU (2015, p. 22):

> [...] até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável.

Acreditamos que este ponto seja articulador de todos os objetivos, uma vez que a educação, tanto formal como não-formal e informal, é espaço privilegiado para dialogar qualitativamente com a comunidade, além de promover novos conhecimentos para crianças, jovens e adultos. Não obstante todos os esforços em várias frentes, a educação é efetivamente um vetor de mudanças inestimável.

Em seguida, o objetivo 5 - Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas; fala da igualdade de gênero como uma busca constante em um mundo com forte domínio masculino. Educar para a Paz passa por discutir esta questão com disposição, na prevenção à violência contra as mulheres. Avançamos ao objetivo 6 - Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos; de onde diz Morin (2013b, p. 117): “a água é parte constitutiva de todas as células e de todos os organismos vivos, trata-se de uma necessidade cotidiana para cada um de nós”. Assim como o ar, a água é vida, portanto a garantia dela é construir paz, pois, o contrário, já é motivo de embates políticos, econômicos e sociais, infelizmente com dimensões crescentes.

Outras dimensões urgentes surgem com evidência, ligadas ao planeta e à sustentabilidade, como o objetivo 7 - Assegurar acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos; que vai ao caminho da produção de formas de energia alternativas, “limpas” e sustentáveis, valorizando novas tecnologias e diminuindo impactos ao ser humano. Igualmente, temos o objetivo 8 - Promover o crescimento econômico sustentado,

inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos: promover a paz é supor um crescimento econômico com sustentabilidade, com avanços e segurança; que entende que onde imperam desemprego, subempregos ou instabilidade econômica são espaços de vulnerabilidade, desigualdade e violência.

Pensando nas convivências comunitárias positivas temos outras categorias a analisar, como o objetivo 9 - Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação; que reconhece muitas regiões do planeta carentes de infraestrutura mínima para garantir vida plena e saudável. A violência é característica presente em locais com pobreza extrema e infraestrutura precária. Alinhado ao anterior, temos o objetivo 10 - Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles; afirmando que a desigualdade e as injustiças sociais são destruidoras de sociedades pacíficas, portanto a necessidade deste objetivo se dá pela reflexão e crítica aos modelos socioeconômicos atuais. No mesmo sentido, o objetivo 11 - Tornar as cidades e assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis; prevê cuidar das localidades, do impacto ambiental sobre elas, além de cuidar das populações mais vulneráveis. Repensar a vida nas cidades e a vida das próprias cidades é uma das grandes tarefas do século XXI.

Ainda na perspectiva de sustentabilidade no cuidado com o planeta explicitamos outras quatro perspectivas, iniciadas pelo objetivo 12 - Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis; que inclui atitudes relativamente simples, como reduzir drasticamente o desperdício de alimentos, além de prever o manejo de produtos químicos. O objetivo 13 - Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos; formula que a partir de legislação e fundos específicos para enfrentar os efeitos advindos das mudanças no clima, é possível avançar. Já o objetivo 14 - Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável; visa assegurar o cuidado do oceano e das zonas costeiras a fim de preservar a biodiversidade e eliminar a pesca ilegal. Incluímos nesta perspectiva o objetivo 15: Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e a perda de biodiversidade; que propõe atuar para a conservação dos ecossistemas do globo, com gestão sustentável e reparação de problemas ambientais já em curso.

Como encaminhamentos finais do documento da ONU, o objetivo 16: Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis:

podemos observar a intenção a partir de suas metas iniciais; é expresso por alguns pontos de partida (ONU, 2015, p. 35):

> 16.1 reduzir significativamente todas as formas de violência e as taxas de mortalidade relacionada, em todos os lugares 16.2 acabar com abuso, exploração, tráfico e todas as formas de violência e tortura contra crianças 16.3 promover o Estado de Direito, em nível nacional e internacional, e garantir a igualdade de acesso à justiça, para todos.

Neste objetivo 16, constatamos de que grande parte dos objetivos anteriores, mais do que nunca, nos próximos anos precisa das perspectivas de direitos humanos, igualdade em todas as suas formas e de uma justiça local e global atuantes, para que os processos de conflitos, inclusive paradigmáticos, possam ocorrer em bom termo. Fechamos esta análise com o objetivo 17 - Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável; que explicita a necessidade de incentivar fortemente as parcerias entre os países, em transferência de tecnologia, experiência e financiamento, visando à construção de equilíbrio global.

Como vimos as Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável é uma proposta internacional, firmada pelos países que participam da ONU. Trata-se de um documento robusto e denso que aponta para os grandes desafios dos próximos anos, na busca de um mundo mais equilibrado, justo e sustentável. O texto, através dos 17 Objetivos e suas 169 metas aponta para a sustentabilidade do ser humano (pessoas), do planeta, da prosperidade (como desenvolvimento dos povos mais vulneráveis), da parceria fundamental entre grupos e nações e para a construção de uma Cultura de Paz. Neste contexto a ECG surge como uma alternativa educacional que aproxima os dois pontos estabelecidos pela UNESCO como prioritários para os próximos anos em suas ações: a Educação para a Paz e a EDS. Assim, podemos entender a percepção da UNESCO (2015, p. 2) como:

> A ECG visa a equipar alunos de todas as idades com valores, conhecimentos e habilidades que sejam baseados e promovam o respeito aos direitos humanos, à justiça social, à diversidade, à igualdade de gênero e à sustentabilidade ambiental. Além de empoderar os alunos para que sejam cidadãos globais responsáveis, a ECG oferece as competências e as oportunidades de concretizar seus direitos e suas obrigações, com vistas a promover um mundo e um futuro melhores para todos. A ECG recorre à ajuda de muitas áreas correlatas, como educação para os direitos humanos, a educação para a paz e a educação para a compreensão internacional, e está alinhada aos objetivos da educação para o desenvolvimento sustentável (EDS).

Reafirmamos que a ideia da ECG é uma construção muito interessante, que precisa ser compreendida pelos países e pelos profissionais que desenvolvem ações educacionais visando

transformações positivas em suas comunidades, países e no planeta. Nesse sentido, concordamos com Morin (2012b, p. 38) quando diz que Educação para a Paz "não significa ensinar que a paz é uma coisa muito boa, mas significa ensinar a compreensão humana". Ou seja, a construção de uma Cultura de Paz é o encontro, reencontro e reconciliação entre os nacionalismos e fundamentalismos, e é isso que as propostas da ONU e UNESCO reforçam mais uma vez, para a agenda pós-2015.

"O futuro chegou?" Com esta pergunta, Domenico De Masi discute sobre onde chegamos como humanidade e para onde pretendemos ir. Ele diz que a falta de um modelo, diante da complexidade que se coloca, é um dos grandes problemas em nosso tempo. De Masi (2014, p. 728) escreve que:

> A minha tese é que nossa desorientação deriva da carência de um modelo universal, compartilhado, aderente à sociedade pós-industrial, que permita traçar as coordenadas de nosso presente e decidir com lucidez as rotas e os destinos de nosso futuro. O não-modelo enfraquece os laços sociais e a tenacidade em buscar objetivos [...] .

O que nos propusemos até então foi mostrar caminhos para nosso tempo. Certamente o agora, o tempo presente é o "nosso tempo"! Sabemos que ao chegar para nossa existência terrena o filme do mundo já está passando. Quando partimos desta existência o filme continuará, ou seja, o que podemos fazer é viver com os desafios de nosso tempo. Isso significa acolher, entender, desdobrar, pensar e agir diante dos problemas locais e globais com mais protagonismo, maior proatividade, pautado na solidariedade, guiado por um pensamento crítico, porém amoroso.

A passagem do século XX para o século XXI ainda está em curso, nossa visão não alcança mais o longo prazo, pois a cada ano vemos reconfigurações econômicas, sociais e planetárias que não poderíamos supor. O que temos em mão para o presente é a construção de cenários mais inclusivos, mais humanos, com mais sustentabilidade, menos violentos, numa palavra, pacíficos. Para isso apontam as perspectivas da ONU e UNESCO. Seus documentos recentes não são meras intenções de boa vontade, uma vez que vêm apoiados em trabalhos anteriores, que podem ser vistos com clareza e continuidade. Ao propor a ECG como síntese da Educação para a Paz e EDS para os próximos anos, a UNESCO demostra seu papel articulador de um futuro melhor, com um modelo bem orientado com pistas claras para seu desenvolvimento.

A Cultura de Paz é a mudança paradigmática em curso na complexidade, a metamorfose de culturas de violência para outras formas de convivências, que acolhe as diferenças, os conflitos, que procura a mediação através do diálogo e entendimento, que repudia a violência

sob as diversas formas, que olha o planeta, a vida, o ser humano e a preservação de todos de forma integrada, que finalmente, venda a conceber e fazer da cidadania global um alternativa viável aos problemas de nosso tempo. O futuro chegou e já está em construção rumo à Cultura de Paz, pois: “Tudo começa sempre com uma iniciativa, uma inovação, uma nova mensagem desviante, marginal, com frequência invisível aos contemporâneos” (MORIN, 2013b, p. 41-42). A mensagem desviante, que acredita na mudança está dada e vai acontecendo em todo o planeta, é só estar atento, olhar e ouvir com sensibilidade e atenção!

De posse deste conjunto de reflexões e argumentos, caminharemos para o Capítulo 2, entendendo a educação no pensamento complexo de Edgar Morin e os fundamentos que permitam supor a Educação para a Paz como elemento pedagógico concreto na construção de uma Cultura de Paz, ou ainda como uma Educação para a Cidadania Global.

CAPÍTULO 2

OS SABERES DA EDUCAÇÃO E DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ À LUZ DA COMPLEXIDADE

> Pensar a paz em nosso tempo significa, em primeiro lugar, ter de reconhecermo-nos como participantes de uma época na qual se tornou possível a autodestruição da humanidade, condição "conquistada" graças ao "desenvolvimento" do espírito bélico e ao exercício do que,na filosofia, consideramos uma racionalidade estratégica . Por outro lado, também caracteriza nosso mundo, a pluralidade teórica e metodológica inherente ao pensamento pós-metafísico, decorrente do advento da ciência e dos conseqüentes "avanços" tecnológicos. Conscientes deste complexo contexto culturale de suas conseqüências para nossa vida cotidiana, não podemos mais ignorar a importância que adquire em nossas vidas um processo de transformação cultural capaz de garantir as condições para a vida presente e futura, um proceso que somente se tornará possível mediante a educação para a paz (GUIMARÃES, 2005, p. 14).

Ao longo do primeiro capítulo apresentamos um quadro amplo, argumentando sobre a relação entre complexidade e Cultura de Paz, justamente na busca da relação entre ambas, tecida no conjunto de inúmeros elementos entrecruzados, tanto em questões objetivas, subjetivas e também na relação entre ambas. Tais conexões aprofundam nas ligações entre ciência, conhecimento, humanidade, educação e relações humanas cotidianas, carregadas de emoções, sensações e histórias de vida. Para a ciência do século XXI não bastam apenas argumentos científicos demonstráveis pela estatística, particularmente nas ciências humanas. De outro lado, não cabe apenas a reconstituição de pequenos casos visando alguma totalidade possível. Igualmente, serão importantes as duas perspectivas, as aproximações entre argumentos teóricos, entre perspectivas cotidianas, nos diferentes olhares estabelecidos para os temas que se constituem em demandas atuais de nosso tempo.

Nesse sentido, encontrar uma abordagem complexa na pesquisa apresenta maior complexidade do que declará-la. Porém, ao explicitar esta intenção, há a mobilização para entendermos, inicialmente, o que representa tal perspectiva, para, em seguida, constituirmos o artesanato necessário à construção que buscamos. Em nosso caso, uma abordagem complexa, constitui o cerne do entendimento da Cultura de Paz e da Educação para a Paz com dimensões fundamentais nos processos de convivência, entre saber ser e saber conhecer nos espaços educacionais.

Neste segundo capítulo, o objetivo é argumentar na construção de uma abordagem complexa tanto para a Educação quanto para a Educação para a Paz, que surja dos fenômenos

sociais atuais e não de um "raio luminoso" ou na ideia de "fazer as pazes", como se fossem qualidades externas aos conflitos, convivências e violências escolares. Acreditamos que qualquer intenção pedagógica está relacionada às situações reais, sociais e humanas, vividas no universo complexo e ao mesmo tempo, avalizadas pelo cotidiano das relações.

Para isso, a construção passa pela discussão da Educação na perspectiva do pensamento complexo de Edgar Morin, especialmente a partir do que ele declara sobre os "sete saberes para a educação do futuro". Antes disso, faremos uma breve retrospectiva sobre o primeiro capítulo, que é importante para continuarmos. Sendo que esta pesquisa de caráter teórico, exploratório e qualitativo, precisa desta conexão a um conjunto de informações e reflexões que precisam ser explicitadas na medida em que são arranjos conceituais relativamente recentes na literatura – tanto a Educação para a Paz como sua relação com a complexidade. Além disso, esta retomada pretende inserir argumentos sobre a Educação e a Educação para a Paz, os quais serão tratados neste capítulo, uma vez que, até aqui, as questões foram mais amplas sobre Cultura de Paz, sociedade e conhecimento.

Retomamos os operadores cognitivos do pensamento complexo, apresentados no primeiro capítulo, pois eles servirão para balizar o conteúdo e as reflexões deste momento. Para Moraes e Valente (2008) os operadores são: o princípio sistêmico-operacional, que neste momento será importante para entendermos as relações do objeto com o contexto, ou, da Educação para a Paz com contextos amplos nos quais pode acontecer e desenvolver-se. O princípio hologramático é o operador cognitivo que, nesse momento da pesquisa, vai buscar as relações entre paz, violências, conflitos e convivências, valores e direitos humanos, meio ambiente, ou seja, não destinando a nenhuma delas a grande resposta, mas encontrando melhores perguntas e respostas mais adequadas ao contexto onde são retroalimentadas, nas relações amplas e miúdas, no sentido das relações cotidianas.

Outro operador cognitivo e que neste capítulo é essencial é o princípio retroativo, ou seja, onde as causas agem sobre os efeitos e os efeitos sobre as causas, o que permite dizer que a Educação para a Paz é uma causa, ou uma resposta para conferir à Educação e à Cultura de Paz, caminhos alternativos e positivos, por superação ou reativos por oposição, o que nos permite aventar que a ideia da Paz pode não ser consenso ou necessariamente aceita sem questionamentos ou críticas.

O próximo operador cognitivo é o princípio recursivo, que é um dos mais importantes em nossa abordagem, pois, mesmo que denota uma impressão de "repetição" ou "vai-e-volta" no texto e nos argumentos é justamente o que procura conferir ao objeto uma nova rede de possibilidades argumentativas, que circularmente possam desmistificar abordagens simples ou

maniqueístas. Isto é fundamental para a Educação e a Educação para a Paz, onde na diversidade que as caracteriza, não há modelos simples de abordagem que sejam absolutamente adequados. O princípio dialógico, como operador cognitivo está no esforço em aproximar o que parece antagônico, neste caso, as questões sociais, educacionais, psicológicas, sociológicas, que recortam abordagens da violência, paz e conflitos, aprofundadas nos valores humanos, direitos humanos, meio ambiente e outros temas, como se cada um deles em separado, constituísse uma ideia de paz. Aqui, com a tentativa de respeitar tais perspectivas, nos arriscaremos a buscar suas convergências mais profundas.

O princípio da auto-eco-organização é o operador cognitivo que diz que toda "autonomia é inseparável de sua dependência" (MORAES; VALENTE, 2008, p. 42), ou seja, que a noção de paz, Educação e a Educação para a Paz só são possíveis ao entendermos seus condicionantes, ou a complexidade que as compõem. Auto-eco-organização significa o indivíduo que se forma e reforma, junto às suas vivências, convivências, dentro da sociedade planetária, com todas estas áreas em integração constante. O último operador cognitivo é o princípio de re-introdução do sujeito cognoscente, que valoriza a experiência do sujeito na pesquisa. Em nosso caso, por se tratar de uma pesquisa teórica, mas fruto da reflexão profissional de quase uma década atuando com a temática pesquisada, consideramos nossa organização intelectual como relevante na proposição, estruturação e organização do estudo. No caso da Educação e da Educação para a Paz é assumir o ser humano além dos processos, dos conteúdos ou temas, mas valorizar o indivíduo e suas relações.

Conforme a discussão ao longo da tese, nosso interesse não é descobrir uma grande verdade ou certeza para os estudos da Cultura de Paz e Educação para a Paz nos espaços educacionais, mas sim, projetá-las numa perspectiva complexa, que refute tentativas de transformá-la numa "matéria escolar" ou como uma "prática salvadora" em momentos pedagógicos, mas sim, como um tema transversal, que merece ser entendido junto aos contextos, inclusive em diferentes contextos, como uma forma de articulação de diferentes saberes, ou pedagogias, a serem discutidas adiante (as cinco Pedagogias da Paz - Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia dos Direitos Humanos, Pedagogia da Conflitologia, Pedagogia da Ecoformação e Pedagogia da Vivência/Convivência) como estratégia para supor uma educação que efetivamente crie novas formas de relações e contribua na qualificação das convivências na educação atual, nos diversos e diferentes níveis e modalidades de ensino.

Aliados aos operadores cognitivos retomamos também os argumentos centrais de Morin no conjunto de obras "O Método", já tratados no primeiro capítulo, igualmente para fazer a transição da Cultura de Paz para o universo da Educação e da Educação para a Paz. "O Método

1" possibilita valorizar e entender a importância da ciência avançada, mas que igualmente reconhece seus limites para salvar a humanidade pelo recrudescimento daquilo que chamamos de humanização. Como dissemos anteriormente, do homem que chega à lua ao homem que morre de fome, precisamos reencontrar a humanidade. Uma das vias nesse reencontro é a Educação e também a Educação para a Paz. Do "Método 2" relembramos a importância de aproximar razão e emoção como elementos inseparáveis se quisermos fazer qualquer análise que envolve os seres humanos no processo de humanização. Especialmente em relação ao entendimento sobre Educação e Educação para a Paz, como caminhos, não como produtos, entendemos a ciência, a humanidade, a razão e a emoção como dimensões flutuantes e retroativas, ou seja, que todas se conectem e produzam outras perspectivas.

Ao relembrar/retomar o "Método 3", reavivamos que o conhecimento do conhecimento é aquele que une na diferença, ou seja que vê na ligação de saberes de diferentes áreas, as possibilidades de aproximação como forma de avançar no conhecimento, não só na complexidade, mas das diversas áreas. Sendo o cérebro o espaço de encontro destes conhecimentos, e a vida como local onde se vivem estes conhecimentos, vemos que a Educação é um espaço privilegiado para a complexidade ser explorada. Em Educação para a Paz, portanto, nos primeiros livros "O Método", traz para nossa reflexão: ciência, humanização, razão, emoção, conhecimento como religação de saberes e a Educação como eixo fundamental em todo o processo do conhecer humano.

No "Método 4" vamos revisitar a ideia de que o conhecimento sempre será situado e influenciado pela cultura de forma ampla (família, etnia, identidade nacional, de civilização) e com muitas nuances por vezes contraditórias e não-lineares, logo, não objetivas nas causas e efeitos. Tal noção é fundamental ao relacionar Educação e Educação para a Paz, pois quebra qualquer pensamento simples para resolver problemas. Se existem problemas de convivências, violências e relações nas escolas, além da limitação em relação aos conhecimentos, precisamos enfrentá-los em toda sua complexidade. Já o "Método 5" revigora a perspectiva da humanidade pela dimensão na *noosfera* como espaço de tudo o que é objetivo, subjetivo, intersubjetivo, mítico, espiritual. É nesse espaço que o ser humano habita como identidade humana, como espécie humana, como ser no mundo. Educação e Educação para a Paz compõem este cenário de forma complementar e fundamentadas no fazer humano, preenchido da diversidade que o caracteriza. O "Método 6" relembra a ética no sentido das relações mais verdadeiras entre as pessoas, na amizade essencial, na cooperação, solidariedade e todas as novas formas que tanto são faladas, mas que não encontram sustentação prática (ética) para obter sustentabilidade nas sociedades atuais. Portanto, ética do ser no mundo, diversidade e identidade humana em toda

sua plenitude são as pistas dos três últimos livros de Morin (2013), que vamos estar atentos ao empreender nossa caminhada do segundo capítulo, procurando dialogar entre a Educação e a Educação para a Paz à luz da complexidade.

Neste capítulo, portanto, tratamos dos "sete saberes da educação", propostos por Edgar Morin (2011b), os quais apontam aspectos importantes à Educação e passíveis de serem estendidos à Educação para a Paz. Antes de aprofundarmos nas questões, apresentamos rapidamente os "sete saberes". O primeiro trata das cegueiras do conhecimento, onde se discute até que ponto todo o desenvolvimento tecnológico do último século efetivamente tem contribuído com o bem estar da humanidade. O segundo saber trata dos princípios do conhecimento pertinente, onde as relações entre conhecimento e vida ficam cada vez mais conectadas. Portanto, o conhecimento pertinente é aquele do cotidiano, das formas de viver, relacionar e conviver. Logo a complexidade precisa ser valorizada como alternativa de uma nova re-união dos saberes.

O terceiro dos sete saberes é o ensino da condição humana, entendido como a valorização da cultura de forma ampla (família, comunidade, sociedade) além do cérebro no processo de auto-organização do ser humano. Ensinar a condição humana requer entender o ser humano mergulhado em seu cotidiano, tanto na objetividade como na subjetividade, em sua razão e emoção. Ensinar a identidade terrena é outro saber da educação na complexidade. Significa o reconhecimento do ser humano na sua dimensão mais terrena, ou seja, perceber suas relações com sua cultura, com a natureza e com todos os seres vivos. Numa palavra, sintonizado com a busca por uma Cultura de Paz.

O quinto saber é enfrentar as incertezas, que está relacionado a acolher as dúvidas, medos e projeções futuras como características importantes no século XXI. Isso é necessário, pois, enfrentamos e enfrentaremos inúmeros problemas sociais e mundiais nos próximos anos e décadas, onde não teremos todas as respostas. Ensinar a compreensão como outro dos saberes o qual aponta para a urgência e cuidado com o outro e com o planeta, particularmente na preservação da vida. Compreender que dependemos uns dos outros, tanto em conhecimento como em sentimento, nos aproxima da solidariedade como princípio de conduta. A ética do gênero humano é o último dos saberes elencados por Morin (2011a) e significa que a ética é condição fundamental para existência humana. Não uma "ética profissional" descrita em documentos, mas, uma ética das relações de solidariedade necessárias ao desenvolvimento humano. Afinal, os sete saberes necessários à educação estarão presentes ao longo do segundo capítulo de maneira implícita, procurando elementos de argumentação a partir da bibliografia

pesquisada. Tais saberes não se constituem em receitas ou indicadores, mas pistas para reflexão e encaminhamento das questões da Educação para a Paz.

2.1 A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE DE EDGAR MORIN

Ao ampliarmos o entendimento do pensamento complexo de Edgar Morin, passamos a analisar o universo educacional subjacente à complexidade. Reafirmamos que para a tese proposta, que pretende aprofundar a discussão da Cultura de Paz e Educação para a Paz, é necessário compreendê-la à luz do conjunto de espaços simbólicos, sociais, econômicos nos quais a vida se desdobra. Este é o primeiro alerta e o primeiro pressuposto do entendimento da educação na complexidade, a não separatividade de geral e local, de contexto e ações pontuais, das dimensões macro e micro. Isso tem base na discussão levantada por Edgar Morin no primeiro volume de "O Método", quando aponta para o problema da fragmentação científica. Mas ao discutir especificamente a educação Morin (2012b, p. 17-18) expõe o seguinte:

> A grande separação entre a cultura das humanidades e a cultura científica, iniciada no século passado e agravada neste século XX, desencadeia sérias consequências para ambas. A cultura humanística é uma cultura genérica, que, pela *via* da filosofia, do ensaio, do romance, alimenta a inteligência geral, enfrenta as grandes interrogações humanas, estimula a reflexão sobre o saber e favorece a integração pessoal dos conhecimentos. A cultura científica, bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência. A cultura das humanidades tende a se tornar um moinho despossuído do grão das conquistas científicas sobre o mundo e sobre a vida, que deveria alimentar suas grandes interrogações; a segunda, privada da reflexão sobre os problemas gerais e globais, torna-se incapaz de pensar sobre si mesma e de pensar os problemas sociais e humanos que coloca.

Nesse sentido, entendemos que a ciência e a técnica consideram as humanidades como artigo de luxo e as humanidades, por sua vez, consideram a ciência como uma grande quantidade de saberes fragmentados e sem utilidade. Tal perspectiva gera uma situação de divisão e até conflitos entre muitos aspectos, em relação aos quais poderíamos avançar muito na história humana, como a aproximação entre razão e emoção, entre ciência e espiritualidade, que se tornam opostas, por vezes inimigas, sustentadas por paradigmas, bases filosóficas ou epistemológicas inegociáveis, irredutíveis e, infelizmente, incompletas na possibilidade de entender o mundo com mais atenção e equilíbrio.

Ao aprofundar na relação sobre a incorporação do conhecimento ao ser humano, Morin (2012b, p. 24) destaca com propriedade:

> Todo conhecimento constitui, ao mesmo tempo, uma tradução e uma reconstrução, a partir de sinais, signos, símbolos, sob a forma de representações, ideias, teorias, discursos. A organização dos conhecimentos é realizada em função de princípios e regras que não cabe analisar aqui; comporta operações de ligação (conjunção, inclusão, implicação) e de separação (diferenciação, oposição, seleção, exclusão). O processo é circular, passando na separação à ligação, da ligação à separação, e, além disso, da análise à síntese, da síntese a análise. Ou seja: o conhecimento comporta, ao mesmo tempo, separação e ligação, análise e síntese.

Aqui, Morin (2012b) apresenta uma questão fundamental que servirá como baliza na discussão sobre a educação na perspectiva da complexidade. Inicialmente o reconhecimento que o conhecimento comporta a separação e a ligação, ou religação. Isso quer dizer que não pode existir separação entre aquilo que é considerado como ciência em fragmentos e o mundo das ideias e representações humanas. No limite, isso remete a importância da relação entre o que chamava de paradigma cartesiano e o paradigma holístico. Vistos por muitos, ou ainda, por muito tempo, como paradigmas diametralmente opostos, quando um evidencia os avanços nas pesquisas com grande rigor e especialização e outro com o olhar total para a vida humana, de certa forma repudiando o conhecimento fruto da fragmentação das análises superespecializadas, vemos que ambos precisam, podem e são complementares.

Esta questão é claramente observada na educação em todos os níveis de ensino, com maior ou menor grau de articulação. Vemos na educação das crianças menores, onde a ludicidade e as práticas corporais são valorizadas, assim como as experiências da criança em desenvolvimento. Ao pensarmos em tais práticas, fundamentadas à luz da psicologia clássica aplicada à educação, já presenciamos disputas entre Jean Piaget, com a psicologia genética e Lev Vigostky com o socioconstrutivismo. Mesmo que no cotidiano escolar, tais pesquisadores sejam transmutados em relações interpessoais concretas, aprendizagens operatórias, zona de desenvolvimento proximal, entre outros conceitos criados por ambos, e porque não dizer da integração da afetividade, defendida com mais veemência por Henry Wallon, todas as representações, signos, ideias, relacionamentos e o próprio desenvolvimento da sociedade, com ciência, tecnologia, direitos humanos, aponta para que novas abordagens precisem ser feitas, pois, efetivamente, as crianças, mesmo possuindo "aparelhos biológicos" praticamente iguais aos de algumas décadas, a forma e a informações de entrada, processamento e saída das informações são absolutamente diferentes em contexto e valorização.

Portanto, no caso de crianças menores, certamente se devem considerar os estudos clássicos, a união das diferenças teóricas efetivamente coerentes, fruto da ciência fragmentada, para compor um quadro de perspectivas frente às demandas e espaços-tempos atuais, quando entram em cena inúmeros outros fatores, como classes sociais, sistemas de governo, no que tange à forma de organização política, econômica e social, além da religiosidade, formação

cultural entre muitas. Aqui voltamos ao argumento inicial relacionado às crianças menores, onde, no final das contas são "toleradas" atividades práticas, lúdicas e corporais, para o desenvolvimento da aprendizagem, por dizer que é uma fase mais "concreta".

Na sequência considerada lógica da ciência da educação, chegaríamos à adolescência, onde uma fase de abstração contribuiria para qualificar o aspecto intelectual do ser humano. Isso bastaria, não fosse a adolescência também uma fase concreta, onde a formação da personalidade é permeada por contradições biológicas, emocionais, relacionais, revistas em velocidade cada vez maior, com a tecnologia inventando ou reinventando formas de viver, amar, chorar e até mesmo, aprender e estudar. Seguindo nesse caminho, o que poderíamos dizer da educação de jovens e adultos? O que temos a relacionar além dos cálculos matemáticos, das interpretações de textos e das fórmulas de química e física? Isso sem aprofundar na educação com o foco na pessoa idosa, com grupos especiais, com múltiplas realidades culturais e econômicas?

Em todas estas questões, nem acreditamos que os especialistas poderão resolvê-las e nem tão pouco que um olhar amoroso e sensível, sem fundamentos pedagógicos, podem efetivamente, gerar algum tipo de mudança nas pessoas, na sociedade e no planeta. A esse respeito, vejamos como Morin (2012b, p. 40) se posiciona:

> O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. O cérebro, por meio do qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais. O que há de mais biológico – o sexo, o nascimento, a morte – é também, o que há de mais impregnado de cultura. Nossas atividades biológicas mais elementares – comer, beber, defecar – estão estreitamente ligadas a normas, proibições, valores, símbolos, mitos, ritos, ou seja, ao que há de mais especificamente cultural; nossas atividades mais culturais – falar, cantar, dançar, amar, meditar – põem em movimento nossos corpos, nossos órgãos; portanto, o cérebro.

A afirmação acima, que sintetiza o pensamento de Morin (2012b) e o coloca em destaque no campo educacional, é efetivamente a integração entre elementos biológicos e culturais em nossas ações mais simples durante a vida. A cultura imprime normas, regras e mitos à nossa forma de viver e conviver. A educação é diretamente influenciada por isso. Nesse sentido, podemos dizer que a maneira como as normas, regras, mitos e valores são construídos, reconstruídos, redimensionados, revistos e modificados (ou não) é o espaço fundamental da educação. Logo, uma educação que promova a reflexão, aprendizado, debate e formas de agir em relação às violências, convivências, conflitos e paz, demanda entender essa relação biológica e cultural, na medida em que ações violentas e não-violentas são expressas nas duas

dimensões, particularmente na agressividade, diretamente biológica às normas consentidas ou repudiadas em dada cultura.

Um exemplo disso se dá na questão da violência de gênero, onde apenas a dimensão biológica diria que homens são mais fortes e violentos biologicamente e, por isso, são mais agressores que as mulheres. Por outro lado, tal manifestação de violência está calcada em um número muito grande de "verdades" e "permissividades" culturais, que aceitam veladamente tal manifestação. Isso é decisivo para pensarmos que o mundo das ideias prescinde e alimenta-se das práticas sociais, particularmente relacionadas à violência ou paz, pois ajuda a equilibrar nossa percepção, como diz Morin (2012b, p. 54): "O aluno precisa saber que os homens não matam apenas à sombra de suas paixões, mas também à luz de suas racionalizações".

Entender a educação à luz da complexidade é perceber as relações amplas das questões da vida e do mundo, é repudiar a relação causa-efeito de forma simplificada, é posicionar-se, mas não a partir de um único prisma, verdade ou ainda, sobre uma única doutrina. É reconhecer que as diferentes visões de mundo precisam ser colocadas na mesa, não para ser apenas comparadas, mas para encontrar seus pontos em comum, suas proximidades e não seus afastamentos. Ainda, a educação na complexidade aproxima ciência, técnicas, vida, sentimento, humanização dos saberes científicos. Assim, o contexto educacional passa da diminuta guerra dos fragmentos de mundo para a integração das diferenças vivas. As diversas áreas do conhecimento são provocadas a buscar respostas integradas, os conhecimentos ditos "absolutos" passam pelo crivo da reflexão, da proatividade do saber mais e com mais qualidade, inclusive pela integração de novas referências, como, por exemplo, as neurociências. Reconhecer, como faz Morin (2012b) que há um "circuito" entre sociedade e escola, uma produzindo a outra, faz com que acreditemos que as mudanças que afetam uma afetam também a outra. Mudanças positivas ou negativas, mas afetam-se mutuamente.

Aos que apontam que a educação na complexidade seria utopia, Morin (2012b, p. 101) diz: "É preciso saber começar, e o começo só pode ser desviante e marginal". Com isso Morin (2012b) está dizendo que toda e qualquer tentativa de mudança pode e vai sofrer críticas ou tentativas de sufocamento, na medida em que retira as pessoas e estruturas de suas "zonas de conforto". Isso é particularmente importante para a educação de maneira geral, e para a Educação para a Paz de modo específico. Em relação à educação discute-se a necessidade de mudança de olhares, de trazer mais a vida para a escola, de colocar lado a lado o conhecimento e as práticas humanas.

No caso da Educação para a Paz, como demanda exigida a partir da crescente violência no meio educacional, que tem como base as convivências e os conflitos, trataríamos de

redimensionar inúmeras questões relativas às formas de violência, não apenas a direta, entre as pessoas, como também as estruturais, fruto das desigualdades sociais e das políticas públicas deficientes, como até adentrar o universo da violência institucional, o que seria abrir a própria "caixa-preta" do reconhecimento que as instituições educacionais também produzem formas relacionais violentas. Portanto, a dimensão "desviante ou marginal" estaria, no caso da Educação para a Paz, inclusive no próprio questionamento sobre como a questão da Paz tem sido tratada pela educação, de forma simplista, baseada no senso comum de que a paz seria algo externo às pessoas, uma luz ou harmonia interior, quando, em verdade, é uma construção de relações não violentas, baseadas nos conflitos e na forma de redimensionar ações e atitudes violentas.

Nisso, encontram-se algumas "finalidades educativas" apontadas por Edgar Morin (2012), a primeira que ele chama "a cabeça bem feita", que é a capacidade de construir uma percepção e aptidão para organizar o conhecimento, ou seja, um olhar sensível e ao mesmo tempo objetivo e integrador, que não busca excluir e sim perceber as ligações entre dimensões que parecem desconectadas. A condição humana e o ensino da condição humana também se apresentam como uma finalidade educativa, pois segundo Morin (2012b, p. 103):

> Hoje, já não basta problematizar o homem, a natureza, o mundo, Deus; é preciso problematizar o progresso, a ciência, a técnica, a razão. A nova laicidade deve problematizar a ciência revelando suas profundas ambivalências. Deve problematizar a razão, opondo a racionalidade aberta à racionalização fechada; deve problematizar o progresso, que depende não de uma necessidade histórica, mas de uma vontade consciente dos humanos. A laicidade, assim regenerada, talvez criasse as condições para um novo Renascimento.

No caso de ensinar a condição humana, o objetivo principal é a problematização, como descrito acima. Não podemos simplesmente aceitar, por exemplo, que o progresso seja sinônimo de industrialização, sem questionar o impacto desta na vida e na natureza. Também não podemos aceitar ingenuamente que um pseudo-progresso traga consigo a violência e fomente a desigualdade social. Nestas relações, Morin (2012b, p. 115) fala da necessidade de haver uma conexão de perspectivas que em algum momento ficam prejudicadas em meio à polissemia dos termos, conforme expressa;

> Voltemos aos termos *interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade,* difíceis de definir, porque são polissêmicos e imprecisos. Por exemplo: a interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica. A multidisciplinaridade

> constitui uma associação de disciplinas, por conta de um projeto ou de um objeto que lhes sejam comuns; as disciplinas ora são convocadas como técnicos especializados para resolver tal ou qual problema; ora, ao contrário, estão em completa interação para conceber esse objeto e esse projeto, como no exemplo da hominização. No que concerne à transdisciplinaridade, trata-se frequentemente de esquemas cognitivos que podem atravessar as disciplinas, as vezes com tal virulência, que as deixam em transe. De fato, são os complexos de inter-multi-trans-disciplinaridade que realizaram e desempenharam um fecundo papel na história das ciências; é preciso conservar as noções chave que estão implicadas nisso, ou seja, cooperação; melhor, objeto comum; e, melhor ainda, projeto comum.

Portanto, a educação na perspectiva da complexidade deve preservar uma parte fechada, no sentido da garantia de cada área do conhecimento e outra parte aberta, no sentido das conexões possíveis. Interessam-nos particularmente, as questões da cooperação, objeto comum e de um projeto comum. Isso significa que, ao contrário da educação "dividida" em "verdades prontas" das diferentes disciplinas, agora passam a ter valor outras dimensões complementares, como a necessidade de olhar para um projeto comum de ser humano e planeta. Tal projeto só pode ser construído a partir da problematização do presente vinda de diferentes dimensões articuladas.

Uma escola não é apenas o conjunto das "matérias" (áreas de conhecimento). Tão pouco a relação professor e aluno é a condição para determinar a função da escola. Nem o somatório burocrático e a legislação fazem desse espaço uma instituição educacional. Além destes condicionantes objetivos, precisamos somar a comunidade onde a escola está inserida, com sua história, cultura, símbolos e as diversas características específicas que se engendram nesta construção. Também precisamos valorizar os aprendizados sociais e afetivos, fruto das convivências que se darão através da educação, da intersubjetividade que marca a vida humana. A educação é tudo isso, uma rede complexa de significados que precisam ser entendidos nas especificidades da relação entre estas, sob a pena de, ao pautar-se por apenas um dos aspectos, seja cognitivo relacionado ao mercado de trabalho, ou no afetivo-emocional, relacionado ao desenvolvimento dos valores para a vida, não realizar plenamente sua tarefa, que é a de contribuir com pessoas que detenham saberes e conhecimentos adequados e que possam fazer diferença positivamente para a humanidade.

Aqui residem as outras finalidades educativas apontadas por Morin (2012b) que são a aprendizagem do viver, enfrentar a incerteza e a aprendizagem cidadã que estão profundamente relacionadas. Aprender a viver no sentido de que "nenhum conhecimento possa dispensar interpretação" (MORIN, 2012b, p. 52). Com isso, provoca-se que uma aprendizagem do viver não comporta simplesmente o viver, mas o refletir, estar aberto ao contraditório, não conformar-se com verdades acabadas. Isso é importante, pois traz a filosofia como centro de uma educação

complexa, como maneira de provocar autonomia de pensamento e ação. É o que propõe Morin (2012b) para desde a escola primária. Aprender a viver só é possível com o enfrentar à incerteza, outra finalidade educativa. De início a clareza de que a "condição humana está marcada por duas grandes incertezas: a incerteza cognitiva e a incerteza histórica" (MORIN, 2012b, p. 59) e ainda "conhecer e pensar não é chegar a uma verdade absolutamente certa, mas dialogar com a incerteza" (MORIN, 2012b, p. 59). Incerteza cognitiva pelos avanços das neurociências e da tecnologia que nos levam a perder a noção de como projetar o mundo adiante e a incerteza histórica ao reconhecer que a história, em que pesem fortes condicionantes econômicos e culturais é definida, muitas vezes, por ações e situações aleatórias, que também fogem das projeções e suposições sobre futuro. Mais uma vez, portanto, a autonomia é um dos traços fundamentais da educação na perspectiva da complexidade, como diz Morin (2012b, p. 118):

> A autonomia de que falo não é mais uma liberdade absoluta, emancipada de qualquer dependência, mas uma autonomia que depende de seu meio ambiente, seja ele biológico, cultural ou social. Assim, um ser vivo, para salvaguardar sua autonomia, trabalha, despende energia, e deve, obviamente, abastecer-se de energia em seu meio, do qual depende. Quanto a nós, seres culturais e sociais, só podemos ser autônomos a partir de uma dependência original em relação à cultura, em relação a uma língua, em relação a um saber. A autonomia não é possível em termos absolutos, mas em termos relacionais e relativos.

Se a autonomia não é possível em termos absolutos, vale dizer que em educação não existe a possibilidade de grandes sistemas unificadores e padronizados, sendo adequado pensarmos em indicações ou parâmetros básicos. Os alunos precisam dos contextos e da mesma forma dos saberes das áreas de conhecimento. Caso contrário, autonomia é transformada em reprodução de padrões, normalmente os dominantes, elegidos por grupos que ditam formas de ser e viver. Por isso, considerar contextos e diferenças não é mais ser "contra" ou a "favor" isso ou aquilo, no sentido estreito. Assim, emerge a aprendizagem cidadã como finalidade educativa no projeto de Morin. Cidadania nos princípios da solidariedade e responsabilidade em relação ao mundo, o que é chamado por Morin (2012b) de comunidade de destino, como uma identidade terrena, não mais marcada por linhas geográficas dos países, mas pelo entendimento das relações inevitáveis entre todos. Não uma relação direta, mas a interdependência, onde catástrofes ambientais, guerras, vírus mortais, desastres econômicos afetam a muitos, por todo o planeta.

Finalmente, não podemos deixar de apontar e concordar com Morin (2012b, p. 127) quando diz que:

> Uma grande parte, a parte mais importante, a mais rica, a mais ardorosa da vida social, vem das relações intersubjetivas. Cabe até dizer que o caráter intersubjetivo das interações no meio da sociedade, o qual tece a própria vida dessa sociedade, é fundamental. Para conhecer o que é humano, individual, interindividual e social, é preciso unir explicação e compreensão.

Ao considerarmos a complexidade como ponto de partida, deparamo-nos com um "universo" de dimensões, ações e retroações, de alternativas e limites, das possibilidades criadoras às mazelas humanas e sociais, com a vida e a morte. Mesmo neste cenário, Morin (2012b) aponta como uma das possibilidades mais encantadoras e transformadoras da educação, a importância das relações humanas. Portanto, como diz ele, são as interações, entendidas a luz das explicações, compreensões, contraditórias é que "abrem a cabeça" ou produzem o que chama de "cabeça bem feita", onde fundamentalismos, certezas egoístas, verdades absolutizadas, especialmente dos mais fortes contra os mais fracos, perdem o sentido e a força, dando espaço para outras verdades, mais racionais e também mais humanas e afetivas, que não querem ferir nem enfrentar, mas que buscam aproximar, intercambiar e encontrar os caminhos no que as une e não pelo que as afasta. Este é o princípio de uma educação complexa. Todo e partes, valorizando suas diferenças, mas encontrando objetivos e projetos comuns, neste caso, ligados à nossa comunidade de destino, o planeta terra. Exemplificamos isso, apoiados em Morin (2012c, p. 38) que diz:

> Em uma comunidade, como a dos índios amazonenses, é muito grande o sentido de comunidade, de ligação uns com os outros. É na civilização ocidental que ela é reduzida, que é pequena. No dia em que reencontrarmos o sentido fundamental de comunidade que existe em várias civilizações antigas e tradicionais, mas readaptadas ao mundo moderno atual, readaptada ao planeta terra, será possível falar em educação para a paz. 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. Também é um berço de incertezas. Parece-me cada vez mais importante que a consciência das incertezas esteja crescendo. Crescem as incertezas em relação ao futuro da humanidade planetária. Incertezas reveladas pelas diversas crises provocadas pela mundialização, entre elas, a crise econômica. Crise do meio ambiente, onde os elementos climáticos fazem imigrar muitas populações. Hoje, são muitos os problemas de imigração. A incerteza está presente em todos os setores. Há também a incerteza em relação à vida pessoal, desde o momento em que se nasce. Felicidade, infelicidade, amor, ódio, nunca se sabe o que vai acontecer. Então, digamos que ensinar a conviver com a incerteza também é algo fundamental.

Fundamentalmente a educação, na perspectiva da complexidade de Morin (2012c) é uma construção a partir de diferentes dimensões da vida humana e não apenas da escola. Ela também acontece na interconexão entre os saberes sobre a vida, o mundo e o conhecimento. Educação na ótica da complexidade rejeita fragmentos, uma educação descolada da vida, que

só quer "transmitir conteúdos", uma educação que impõe medo ou apatia, seja pelo "poder" do conhecimento ou dos docentes. A educação na complexidade não propõe totalidades impossíveis, crenças na utopia da vida perfeita. Mas, o que Morin (2011b, 2012b, 2012c) pretende, e, com isso, tem influenciado muitos educadores, em vários países é uma aproximação entre fragmentos e totalidade, não como somatório, mas como convergência, ou seja, valorizar o conhecimento científico clássico, porém reconhecendo seus limites na humanização. Por outro lado, valorizar a dimensão subjetiva do ser humano, a seara da afetividade e dos afetos, em processo de comunhão, de criação de novas formas de ver, perceber e ser.

2.1.1 Os sete saberes necessários à educação do futuro? Do presente?

> Diante de um cenário educacional que, há séculos, privilegiou a formação disciplinar e especializada, necessitamos de um tipo de pensamento que seja uno e múltiplo, ao seu tempo, para dar conta dos fenômenos contemporâneos, cada vez mais abrangentes. Precisamos substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento que seja complexo – *complexus*: o que é tecido junto. Um pensamento complexo religa os pensamentos racional-lógico-dedutivo aos mítico-mágico-imaginários, para a compreensão do mundo e da condição humana (PETRAGLIA, 2012, p. 141).

Após a abordagem geral da perspectiva da complexidade na educação, traremos a discussão sobre "os sete saberes necessários à educação para o futuro", defendidos por Morin (2011b) na obra original de 1999, escrita para a UNESCO. Ao mesmo tempo em que apontamos cada uma das dimensões, faremos pequenas inserções de outra obra, que trata dos "sete saberes necessários à educação do presente" (ALMEIDA; MORAES, 2012) que é uma reflexão feita por diversos estudiosos, inclusive o próprio Morin, a partir de sua visita ao Brasil, no ano de 2010, que marcou os dez anos do lançamento do primeiro livro.

Na obra de Almeida e Moraes (2012) os autores refletem sobre os dez anos de discussões sobre a educação na perspectiva da complexidade, no Brasil e na Europa, e quais são os desdobramentos e perspectivas para os próximos anos. Importante destacar a importância do Brasil no cenário de discussão da educação na perspectiva da complexidade, particularmente com os educadores Edgar Assis de Carvalho (PUC-SP), Izabel Petraglia (UNINOVE-SP) e Maria da Conceição de Almeida (UFRN).

Quando da presença de Morin no Brasil, na cidade de Fortaleza, diversas universidades nacionais e internacionais, conduzidas pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e a Universidade Católica de Brasília (UCB) encontraram consensos importantes, estabelecidos na "Carta de Fortaleza", um documento síntese, que em linhas gerais, direciona para as seguintes questões: os sete saberes necessários elencados por Edgar Morin é um legado a ser promovido

nas instituições educacionais nas próximas décadas; é necessário promover o pensamento complexo capaz de religar diferentes saberes ou dimensões da vida a partir de mentes abertas, escuta sensível e pessoas responsáveis com a transformação de si e do mundo; é fundamental criar espaços democráticos que sejam criativos, dialógicos, reflexivos, que viabilize novas práticas pedagógicas, baseadas na ética, na paz, na justiça social e solidariedade; se faz necessária uma educação que valorize a condição humana formando pessoas para enfrentar os diversos desafios do agora e das próximas décadas, como as crises sociais, políticas, econômicas e ambientais; promover novas práticas pedagógicas fundamentadas na compreensão, na sensibilidade e na ética, que entenda diversidade cultural, pluralidade dos indivíduos e que, com todos estes ingredientes, construa um conhecimento multidisciplinar. Considerando as premissas elencadas, passemos à apropriação dos "sete saberes necessários à educação", na perspectiva de Morin, sempre guardando a reflexão de Petraglia (2012, p. 135) no enfoque da complexidade.

> O sujeito é um ser inacabado, que se constrói ao longo de toda a via, na partilha e solidariedade das relações de alteridade. É autônomo e dependente, dialogicamente. Experimenta sentimentos e emoções contraditórios. É egoísta e também altruísta; é racional e afetivo; prosaico e poético; lúdico; imaginário; estético. É infantil, jovem, adulto e velho em todas as idades e fases da vida. A afetividade é consequência da existência subjetiva do sujeito e é o que liga o *homo sapiens* ao *homo demens*, cujas manifestações o invade, reciprocamente.

.

Assim, vamos caminhar, na percepção dos "sete saberes necessários à educação", propostos por Edgar Morin (2011b), procurando encontrar outras pistas para pensarmos a educação e considerarmos uma Educação para a Paz como alternativa às violências e convivências escolares. Uma educação no seio da complexidade é uma educação que caminha para construir novos padrões, mais relacionais, afetivos, redimensionando processos de ensinar-aprender-reaprender!

2.1.2 As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão

Ao principiar a reflexão sobre os "sete saberes", Morin (2011b) inicia com sua tese recorrente sobre um conhecimento que seja amplo, múltiplo, complexo. Nesse caso, o autor aponta para a importância das emoções, da afetividade na construção e produção do conhecimento humano ou mesmo na sua destruição. Fato é que não é possível descolar a emoção da razão, pois uma está intimamente ligada à outra, por declaração ou negação. Portanto, no século XXI, a educação precisa incluir decisivamente a dimensão emocional em

suas práticas pedagógicas. Não mais como "ideia" ou "projeto isolado", mas como parte integrante do contexto escolar cotidiano. Ao reconhecer, como faz Arroyo (2012, p. 31) que todo conhecimento resulta das práticas sociais, podemos avaliar a proposição de Morin (2011b, p. 20) que diz:

> Poder-se-ia na possibilidade de eliminar o risco de erro, recalcando toda a afetividade. De fato, o sentimento, a raiva, o amor e a amizade podem-nos cegar. Mas é preciso dizer que já no mundo mamífero e, sobretudo, do mundo humano, o desenvolvimento da inteligência é inseparável do mundo da afetividade, isto é, da curiosidade, da paixão, que, por sua vez, são a mola da pesquisa filosófica e científica. A afetividade pode asfixiar o conhecimento, mas pode também fortalecê-lo. Há estreita relação entre inteligência e afetividade: a faculdade de raciocinar pode ser diminuída, ou mesmo destruída, pelo déficit de emoção; o enfraquecimento da capacidade de reagir emocionalmente pode mesmo estar na raiz de comportamentos irracionais.

Diante desta condição inevitável aos seres humanos, porque a insistência, nos discursos e práticas escolares, de situações que procuram em vão, "varrer" as questões emocionais da educação? Mesmo com prováveis avanços, como a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, a abertura ao sistema de cotas para alunos afrodescendentes, a discussão sobre homofobia e todas as formas de violência nas escolas, o que temos percebido é o aumento destas violências. Seriam ondas de neoconservadorismo em meio à diversidade que surge com mais visibilidade? Seria a preconceito não dito, mas arraigado em padrões (práticas de vida) que reproduzem formas de viver e conviver que buscam a padronização das relações humanas?

Todas as "paixões" e tomadas de decisão, tanto na abertura quanto no fechamento de perspectivas, são permeadas pela dimensão emocional. Nesse caso, supor uma educação, especialmente uma Educação para a Paz é considerar, como aspecto relevante, a dimensão relacional, seja na percepção intrapessoal com o conhecimento de si mesmo ou na questão interpessoal, intersubjetiva que é desdobrada nas relações cotidianas.

Para superar as cegueiras do conhecimento, na constituição de uma educação para o século XXI que transcenda aos vazios educacionais constituídos nos últimos séculos, é importante adotar a perspectiva da complexidade da educação. Uma perspectiva que procura a religação de dimensões fragmentadas que separa razão e emoção, pensamento e sentimento, que burocratiza as instituições, transforma o mundo educacional e a própria vida numa massa de dados a ser comparada com outras realidades, outros países, acreditando que assim podemos nos "desenvolver" plenamente.

Adotar a perspectiva da complexidade é efetivamente difícil e trabalhosa, pois requer atenção, vigilância, capacidade de tolerância, diálogo e conhecimento, por outro lado, o que

temos é um modelo clássico de educação que não tem mais sustentabilidade diante do século XXI. Por isso, concordamos novamente com Morin (2011b, p. 23) que diz:

> A verdadeira racionalidade, aberta por natureza, dialoga com o real que resiste. Opera ao ir e vir incessante entre a instância lógica e a instância empírica; é o fruto do debate argumentado das ideias, e não a propriedade de um sistema de ideias. O racionalismo que ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e a vida é irracional. A racionalidade deve reconhecer a parte de afeto, de amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo; sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a realidade comporta mistério. Negocia com a irracionalidade, o obscuro, o irracionalizável. É não só crítica, mas autocrítica. Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências.

Reconhecendo que os modelos educacionais são organizados pelos fragmentos, desde as áreas do conhecimento, nas esferas administrativas e burocráticas, não estamos propondo nenhuma revolução ou discurso ingênuo. Trazemos a discussão da teoria da complexidade de Edgar Morin justamente para lançar olhares integradores de várias dimensões já presentes no mundo do conhecimento e no mundo da vida, em universidades e templos religiosos, na mídia e nas confraternizações, nas práticas humanas e sociais da vida.

Dicotomias como razão e emoção, acertos e erros, vencedores e perdedores, não representam de fato, a vida em sua complexidade. São construções, via de regra, das instâncias que tem mais poder em determinado momento e constroem os discursos que se tornam hegemônicos. Por isso, trazer ao mundo e às instituições educacionais, uma perspectiva integradora, um tema transversal, pautado na noção de paz como a mediação destas perspectivas, com o esclarecimento crítico, com amorosidade, com olhar para o futuro, da vida com mais dignidade, com projeção de sustentabilidade, de direitos e de valores, com um olhar mais solidário, proativo e, especialmente, aberto à incerteza, como afirma Morin (2011b, p. 29):

> Daí decorre a necessidade de destacar, em qualquer educação, as grandes interrogações sobre nossas possibilidades de conhecer. Pôr em prática essas interrogações constitui o oxigênio de qualquer proposta de conhecimento. Assim, como o oxigênio matava os seres vivos primitivos até que a vida utilizasse esse corruptor como desintoxicante, da mesma forma a incerteza, que mata o conhecimento simplista, é o desintoxicante do conhecimento complexo. De qualquer forma, o conhecimento permanece como uma aventura para a qual a educação deve fornecer o apoio indispensável.

Desintoxicar as teorias, não quer dizer desvalorizá-las, tão pouco descartá-las. Ao contrário, significa repensar e articular os saberes ao nosso tempo, com rigor crítico e com abertura a novos enfoques. Na educação, por exemplo, como já foi mencionado ao longo desta pesquisa, não temos mais tempo para persistir entre enfoques de origem macro ou micro, que disputem a razão maior dos problemas ou das possibilidades da educação. Pensamento

sociológico e pensamento psicológico, teorias, metodologias, relações humanas, afetos, currículos e políticas educacionais devem acelerar suas imbricações, seus encontros e diálogos, não como fragmentos em comunicação, mas como uma relação em totalidade consciente e criadora. Assim, para Morin (2011b, p. 30): "Necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver uma nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto-reformar".

Enfrentar as cegueiras do conhecimento não será apenas com outros conhecimentos, igualmente míopes. É supor o ser humano como o elemento chave em toda sua complexidade, que vai do pessoal ao profissional, do mundo do trabalho à espiritualidade, da seriedade ao lúdico, das violências à busca da paz, da necessidade da vida e do medo da morte. Acreditamos que isso se faz com a religação de saberes, mas sabemos que isso demanda tempo, reflexões, pequenas mudanças. Por isso, supomos que a Educação para a Paz, como área de intervenção transversal pode ser, nestes anos, uma perspectiva articuladora, pois caminha na dialogia da vida da complexidade.

2.1.3 Os princípios do conhecimento pertinente

Como o segundo dos "sete saberes", Morin (2011b) aponta para a busca de princípios para um conhecimento pertinente, diante da gravidade dos saberes compartimentados em relação aos grandes problemas da humanidade na passagem do século XX para o século XXI. Embora sejam problemas que afetam o indivíduo em sua vida direta, são questões transversais e multidisciplinares, na medida em que encontram fronteiras, pois são globais e planetários. Isso não faz referência apenas aos problemas ambientais diretos, que hoje mudam o clima em todo o planeta e que afetam especialmente os mais pobres da Terra. Existem também questões intricadas da economia global que empurram países pobres aos abismos sociais, como a epidemia da fome e doenças na África, o tráfico de drogas que afeta países emergentes e alienação predatória em relação ao consumo e à exploração dos recursos naturais pelos países ditos desenvolvidos.

O cenário acima, relacionado à globalização da informação, generaliza a sensação que não há outra saída para o ser humano senão a adequação a este mundo e modelo. Cria-se uma paródia do que seja desenvolvimento. Remédios e alta tecnologia da medicina são criados para curar doenças que são fruto do próprio "desenvolvimento", como altos índices de depressão, câncer e cardiopatias, doenças crescentes da "modernidade". Enfrentar isso não é ir contra os avanços, mas discutir realmente até que ponto eles representam caminhos melhores para a

humanidade. Não negá-los, mas entendê-los na complexidade, para inclusive, relacionar-se melhor com eles e redimensioná-los. Como escreve Morin (2011b, p. 36):

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

Buscar os princípios do conhecimento pertinente, portanto, não é a busca de verdades, mas a qualificação das perguntas e respostas, dos textos nos contextos, da vida presente nas estatísticas, é favorecer o diálogo no processo retroativo, ou seja, ir aos problemas, analisá-los sobre os diversos fatores que estão em jogo, nos desdobramentos de ações humanas individuais, coletivas, políticas e planetárias. Para isso, o conjunto de conhecimentos da educação já presentes nos currículos escolares não precisa, nem deve ser descartado, porém o fragmento das matérias escolares, despejadas na frente dos alunos como única e absoluta verdade deve ser repudiado cada vez mais no século XXI.

Como descreve Morin (2011b) o cérebro fica confinado aos estudos dos departamentos de biologia, ao passo que as dimensões sociais e psíquicas vão os departamentos de ciências humanas e as questões existenciais e emocionais ficam para os departamentos de filosofia e literatura. Assim, os problemas humanos, acabam em campos fechados, com respostas parciais que não atendem às necessidades de superação. Para Morin (2011b, p. 37):

> Nestas condições, as mentes formadas pelas disciplinas perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais. O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos).

Esta é uma das questões que nos levou a acreditar que o pensamento complexo, como abordagem na educação e como alternativa para a discussão da Educação para a Paz é um caminho a ser qualificado em reflexão e ação. Tomemos a questão da criminalidade na adolescência que têm altos índices no Brasil. A explicação clássica diria que os jovens "pobres e negros" são mais violentos e que devem ser presos, além da necessária redução da maioridade penal. Uma solução simples para um problema complexo. Sabemos que uma dimensão da questão envolve a família, mas não no sentido tradicional do termo, mas com seus novos arranjos, com pais divorciados, padrastos, madrastas, avós e tios. Isso é transpassado por

inúmeras outras questões, como a economia, que tem a ver com empregos, os programas de transferência de renda, moradia, escola de qualidade, espaços de lazer, entre tantos outros. Além disso, a mídia, processos de globalização e consumo, fatores religiosos, políticos, culturais são o grande pano de fundo de onde as ações devem ser pensadas, de maneira transdisciplinar.

Não bastam apenas programas interdisciplinares, onde acreditar que as partes ligadas com outras partes levariam ao todo, pois como vimos o todo também interage com as partes. No caso do exemplo dos jovens, o trabalho com famílias só tem sentido se buscar as pontes com a escola. Da mesma forma, um adolescente que cumpre regime fechado, ou medidas socioeducativas, ao voltar para a escola e a família, encontrará um ambiente preparado para acolhê-lo? O mercado de trabalho o aceitará como aprendiz? Portanto, podemos supor que por melhor que os profissionais das diferentes áreas possam realizar seu trabalho (professor, educador social, psicólogo, assistente social, juiz da infância, entre tantos), ainda existe grande possibilidade do processo não funcionar para colaborar para a mudança de vida deste adolescente. Nesse caminho, ainda entram em cena questões subjetivas, que é a relação do adolescente com a religiosidade, com a cultura local, com os amigos etc.

Aqui residem os limites contraditórios que devemos enfrentar ao optar pela complexidade. Os fragmentos, por melhor que sejam, perdem a noção do todo. Não afirmamos que exista em algum tempo futuro uma articulação perfeita de todos os aspectos, mas que, todos precisam reconhecer a complexidade e adotá-la como princípio de entendimento e objetivo de projetos comuns, é fato! Portanto, convém reafirmar o alerta de Morin (2011b, p. 39) quando diz:

> O princípio de redução leva naturalmente a restringir o complexo simples. Assim, aplica às complexidades vivas e humanas a lógica mecânica e determinista da máquina artificial. Pode também cegar e conduzir a excluir tudo aquilo que não seja quantificável e mensurável, eliminando, dessa forma, o elemento humano do humano, isto é, paixões, emoções, dores e alegrias. Da mesma forma, quando obedece estritamente ao postulado determinista, o princípio de redução oculta o imprevisto, o novo e a invenção.

Tal argumento é importante no universo dos estudos da paz e também em uma Educação para a Paz na medida em que os estudos, em parte, vêm do campo das violências e da massa de dados sobre elas. Assim, podemos medir a quantidade de violência observável em determinado local e período de tempo. Mas, não conseguimos medir ou quantificar as violências não visíveis, ocultas nas casas e instituições. Mais difícil ainda é mapear a não-violência ou a paz. Podemos dizer que estamos em paz apenas pela não existência de uma violência direta observável? Nesse caso, os locais onde não há ocorrências dentro dos padrões, demonstrariam que há a paz? Ainda, há paz em um local onde a repressão ou a ditadura imperam?

Estas são questões que precisam constar na pauta das reflexões sobre pessoas, sociedades, instituições e a escola, como espaço onde a socialização tem um lugar importante na formação da pessoa. Neste cenário, Morin (2011b, p. 37) afirma:

> A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar.

Como vimos, trata-se de vislumbrar uma inteligência geral que a mediação dos conhecimentos na construção de novos significados para o próprio conhecimento e para sua utilização em contextos mais claros e com maior objetividade, valorizando e aproximando da subjetividade. Há que se enfrentar uma falsa racionalidade, como diz Morin (2011b), composta por argumentos científicos que desprezam o ser humano com sua experiência, suas emoções, medos e alegrias. A educação que valorize tais dimensões pode lançar novas e positivas contribuições para o mundo e a vida.

Uma Educação para a Paz, como espaço de acolhimento e tolerância à diversidade, que valorize os conflitos como crescimento, que seja fundamentada na solidariedade e na ética, pode ser terreno fértil para a reflexão e redimensionamento dos valores humanos, dos direitos humanos, da ecologia planetária e das relações pautadas na justiça social. Uma Educação para a Paz dependerá, assim como a educação, de uma inteligência que relacione, integre e transforme o conhecimento em práticas sociais, retornando os conhecimentos requalificados a partir das próprias práticas sociais.

2.1.4 Ensinar a condição humana

O terceiro saber eleito por Morin (2011b) como necessário à educação é ensinar a condição humana nos seus desdobramentos cósmico, físico, terrestre e humano. Assim, a condição humana buscaria a integração em vários níveis, como na integração entre cérebro, mente a cultura, entre razão afeto e pulsão e entre indivíduo, sociedade e espécie. Logo, ao pensar na condição humana, buscamos enraizamentos, identidade, o que nos tornará indivíduos advindos de uma espécie, dotados da biologia que nos determina, porém perpassados por inúmeras dimensões que nos condicionarão de acordo com nossas histórias e experiências.

Dotados da individualidade, das diferenças, que parecem nos afastar, nos aproximamos nessa condição de seres de busca, num projeto que precisa ser de todos, ligado ao futuro de nossa própria espécie. Vale ressaltar que este projeto não tem uma data definida, posto que, é o presente construído, que aponta para a tensão e os conflitos inerentes à vida e a convivência.

Portanto, quando do lançamento da obra de Morin (1999) sobre os "sete saberes" até a presente data (são mais de quinze anos) acreditamos que a educação pensada para o futuro está viva nas tentativas, nos avanços e recuos, nas pequenas aberturas, nas práticas pedagógicas inovadoras que ainda vão encontrando espaços, mas que indicam que há uma convergência quanto à necessidade de outras bases para a educação, que aos poucos ecoam nas políticas educacionais e na sociedade, mesmo que ainda sofrendo com as resistências da continuidade. Nesse quadro temos a própria ideia da Cultura de Paz e da Educação para a Paz, que saem do senso comum da primeira década do século XXI, para ser entendidas como uma área em crescimento e possibilidade real de melhorias na educação. No que reforça Morin (2011b, p. 43):

> A educação do futuro deverá ser o ensino primário e universal, centrado na condição humana. Estamos na era planetária; uma aventura comum conduz os seres humanos, onde quer que se encontrem. Estes devem reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano.

Estamos enraizados, como espécie, como gênero humano, como seres sociais e também individuais, como cidadãos, pais, mães, filhos, seres da religião e do mundo do trabalho, também das alegrias das festas e tristezas do luto. Tudo isso se dá na interface (ou circuito) entre cérebro, mente e cultura. Não podemos prescindir desta ideia para conceber uma educação na perspectiva da complexidade. O cérebro que opera a mente que dá consciência e a cultura que é meio, pois alimenta e retroalimenta o circuito.

A educação na complexidade coloca o cérebro em movimento a partir dos dados e das experiências vividas, que vão sendo apoiadas na consciência que advém das operações (quanto maior número de experiências alimentando o cérebro, maior a capacidade de consciência). Isso ligado ao "caldo" cultural, que valoriza, desvaloriza, dá significado, cria mitos, símbolos etc. A educação carece do estimulo do cérebro, requer que haja consciência das informações e sua reorganização, além de precisar do meio cultural para obter significação. Lembrando que o homem nasce e vive em determinada cultura, o circuito relatado só tem sentido, ou, a vida só pode ter sentido, na cultura. Morin (2011b, p. 47-48) diz a esse respeito que:

> O homem somente se realiza plenamente como ser humano pela cultura e na cultura. Não há cultura sem cérebro humano (aparelho biológico dotado de competência para agir, perceber, saber, aprender), mas não a mente (*mind*), isto é, capacidade de consciência e pensamento, sem cultura. A mente humana é uma criação que emerge e se afirma na relação cérebro-cultura. Com o surgimento da mente, ela intervém no funcionamento cerebral e retroage sobre ele. Há, portanto, uma tríade em circuito entre cérebro/mente/cultura, em que cada um dos termos é necessário ao outro. A mente é o surgimento do cérebro que suscita a cultura, que não existiria sem o cérebro.

Seguindo no caminho do ensino da condição humana no aspecto do desenvolvimento humano, Morin (2011b) discute também a importância do entendimento mais detalhado do cérebro. Embora não aprofunde na discussão, percebemos a necessidade e a importância da educação estar sintonizada com os avanços nas neurociências, que explicam, cada vez com mais adequação o funcionamento do cérebro na relação com o mundo vivido.

Conforme o próprio Morin (2011b) argumenta, ao pensar em complexidade, não se exclui o conhecimento científico, ao contrário, procura-se um conjunto de relações mais coerentes, que consigam situar melhor as formas de compreensão sobre o homem vivendo seu cotidiano, mergulhado em objetividade, subjetividade, intersubjetividade, com toda a força de sua razão, muitas vezes desconectada da sua emoção, ou na luta entre encontros e desencontros dos sentimentos e pensamentos. De acordo com Morin (2011b, p. 48):

> Encontramos ao mesmo tempo, uma tríade bioantropológica distinta de cérebro/mente/cultura: decorre da concepção do cérebro triúnico de Mec Lean. O cérebro humano contém: a) *paleocéfalo*, herdeiro do cérebro reptiliano, fonte da agressividade, do cio, das pulsões primárias, b) *mesocéfalo*, herdeiro do cérebro dos antigos mamíferos, no qual o hipocampo parece ligado ao desenvolvimento da afetividade e da memória a longo prazo, c) o *córtex*, que, já bem desenvolvido nos mamíferos, chegando a envolver todas as estruturas do encéfalo e a formar os dois hemisférios cerebrais, hipertrofia-se nos humanos no neocórtex, que é a sede das aptidões analíticas, lógicas, estratégicas, que a cultura permite atualizar completamente. Assim, emerge outra face da complexidade humana, que integra a animalidade (mamífero e réptil) na humanidade e a humanidade na animalidade. As relações entre as três instâncias não são apenas complementares, mas também antagônicas, comportando conflitos bem conhecidos entre a pulsão, o coração e a razão; correlativamente a relação triúnica não obedece a hierarquia razão/afetividade/pulsão; há uma relação instável, permutante, rotativa entre essas três instâncias.

O reconhecimento do papel do cérebro integral em nossa vida abre indicadores importantes para a educação. Se os pensamentos e sentimentos, se nossa bagagem antropológica nos sustenta na biologia e na cultura, não é possível apostar numa educação que negue tais questões. Então, o que temos em muitas instituições educacionais é o que podemos chamar de "instrução" sobre algum conhecimento ou técnica. Nesse caso, não se justificaria a presente tese.

Mas, ao considerarmos a educação formal como uma dimensão importante na formação da pessoa, não apenas na aquisição de conhecimentos específicos, mas como a própria ressignificação deste conhecimento para um projeto de mundo diferente, precisamos abrir a perspectiva da complexidade. A escola como espaço privilegiado de convivência de crianças e jovens, as instituições educativas de forma geral, os processos de educação ao longo de toda a vida, passam a figurar como instâncias onde é possível fazer mais a favor do presente e do

futuro da humanidade. Não através de fórmulas mágica ou "fazer mais que sua função", mas por olhar as relações amplas que existem entre os fenômenos que a influenciam.

A educação, nos ambientes formais e não-formais pode garantir a interlocução entre indivíduo, espécie e sociedade. Até porque tais relações são inerentes aos seres humanos e precisam, em certa medida, serem entendidas, vivenciadas, praticadas para serem assumidas como possibilidade de realização humana. Tal articulação, como indicador do ensino da condição humana é bem explicitada por Morin (2011b, p. 49) que diz:

> No nível antropológico, a sociedade vive para o indivíduo, o qual vive para a sociedade; a sociedade e o indivíduo vivem para a espécie, que vive para o indivíduo e para a sociedade. Cada um desses termos é ao mesmo tempo meio e fim: é a cultura e a sociedade que garantem a realização dos indivíduos, e são as interações entre indivíduos que permitem a perpetuação da cultura e a auto-organização da sociedade. Entretanto, podemos considerar que a plenitude e a livre expressão dos indivíduos-sujeitos constituem nosso propósito ético e político, sem, entretanto, pensarmos que constituem a própria finalidade da tríade indivíduo/sociedade/espécie. A complexidade humana não poderia ser compreendida dissociada dos elementos que a constituem: **todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana.**

Podemos utilizar a questão final, destacada por Morin (2011b), para pensar a educação como desenvolvimento integral deve estimular as autonomias individuais, o envolvimento comunitário e o sentimento de pertença à espécie, calcado na ideia de uma cidadania planetária, que dirige ao cuidado essencial com a preservação da vida e das relações humanas de qualidade. Como vemos, o ensino da condição da condição humana é um dos saberes articuladores fundamentais para a educação na complexidade.

Uma Educação para a Paz, nesse caminho, é um ponto de convergência das questões postas até aqui. Unidade e diversidade, razão e emoção, relações macro e micro que valorizam tanto os olhares sociológicos, culturais, quando os individuais, biológicos e psicológicos. A reflexão teórica pode ter o mesmo valor da vivência da espiritualidade, num sentido complementar. As políticas públicas tendem a ser tão efetivas quanto mais explicitarem as pessoas que estão além dos números e estatísticas. A diversidade é fantástica enquanto possibilidade das diferenças, mas só terá sentido se for conectada com a unidade, com a individualidade que nos caracteriza. Inevitavelmente, este conjunto unidade-diversidade estará no universo dos conflitos, consensos, diálogos, debates e contradições, o que caracterizam uma Educação para a Paz como o processo privilegiado para questões dos valores e direitos humanos, mediação de conflitos e construção de uma humanidade mais atenta e que enfrente melhor as situações de violência.

Respeito à diversidade, mas o igual respeito à individualidade são aspectos que precisam ser entendidos na sociedade e na educação. Princípios democráticos (de fato) dependem deste respeito, que está ligado à tolerância ao que é diferente, pensa, veste-se e vive em outros padrões. Nesse sentido, as reflexões e analises em profundidade sobre este conjunto de valores de convivência é relevante, o que faremos adiante, nessa pesquisa. Por tudo isso, concordamos com Morin (2011, p. 49-50) quando diz:

> 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 sua diversidade não apague a da unidade. Há uma unidade humana. A unidade não está apenas nos traços biológicos da espécie Homo sapiens. A diversidade não está apenas nos traços psicológicos, culturais, sociais do ser humano. Existe também a diversidade propriamente biológica no seio da unidade humana; não apenas existe unidade cerebral, mas mental, psíquica, afetiva, intelectual; além disso, as mais diversas culturas e sociedades têm princípios geradores ou organizacionais comuns. É a unidade humana que traz em si os princípios de suas múltiplas diversidades. Compreender o humano é compreender sua unidade na diversidade, sua diversidade na unidade. É preciso conceber a unidade do múltiplo a multiplicidade do uno.

Ensinar a condição humana é o grande desafio da educação para o século XXI. A condição de ser no mundo, das relações cotidianas às esferas sociais amplas, no entendimento da dependência ou independência que pode pautar nossa vida. Isso só será viável se em todos os campos, na formação de profissionais das diferentes áreas, avance a percepção do certo esgotamento de modelo em que vivemos. Um modelo hegemônico de vida baseada em tecnologia e ciência, mas que se distancia, ou desvia, sentimentos e emoções.

Argumentamos que as instituições educacionais, através de projetos diferenciados e inovadores, baseados em cultura de paz, através da Educação para a Paz como tema transversal é importante nesse caminho. Porém, para isso é fundamental que educadores passem a tais reflexões e a uma formação nesse sentido. Igualmente assistentes sociais e psicólogos, que atuam com as famílias dos alunos, também em projetos ou outros espaços sociais (como Centros de Referência em Assistência Social – CRAS, ou em igrejas, organização não governamentais etc.). Advogados e juízes, formados em questões da justiça restaurativa, poderão entender melhor os contextos e orientar não só com punições como castigo. Profissionais da saúde, com olhar na cultura de paz acreditam que a prevenção da violência é indicador de saúde e paz. Mesmo assim, particularmente, o profissional da intervenção educacional precisa de uma formação humana e técnica apropriada para promover reflexões diferenciadas. Tal formação e ação passam por algumas questões-chave, como apresenta Batalloso Navas (2012, p. 150):

> Se os problemas mais importantes da vida, da humanidade, do planeta e das pessoas, como sujeitos individuais e coletivos, são sempre globais, contextuais e relacionais, necessariamente teremos que buscar e encontrar estratégias, procedimentos, métodos e ações que nos permitam contextualizar, relacionar, vincular, conectar e religar saberes e conhecimentos e disciplinas. E é a educação, e especialmente todas suas instituições formais e não formais, privadas ou públicas, presenciais ou virtuais, a que corresponde assumir a responsabilidade de construir uma 'ecologia de saberes', já tendo como fim e meio a aprendizagem e o ensino da condição humana, já que do contrário, dificilmente poderemos manifestar no cotidiano e concretizar que outro mundo é realmente possível e necessário.

Neste caminho seguimos, encontrando nos argumentos da complexidade, elementos para pensar a educação, para supor uma Educação para a Paz, que aponte 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.

2.1.5 Ensinar a identidade terrena

O quarto dos sete saberes elencados por Morin (2011b) é ensinar a identidade terrena que implica em situar o ser humano no contexto imediato à suas questões limites da transição entre os séculos XX e XXI. Fiel à tese sobre uma ciência profundamente competente em descobrir detalhes, mas igualmente prodigiosa em relegar o humano a números e dados, Morin (2011b, p. 61) relembra:

> O século XX foi o da aliança entre duas barbáries: a primeira vem das profundezas dos tempos e traz guerra, massacre, deportação, fanatismo. A segunda, gélida, anônima, vem do âmago da racionalização, que só conhece o cálculo e ignora o indivíduo, seu corpo, seus sentimentos, sua alma, e que multiplica o poderio da morte e da servidão técnico-industriais. Para ultrapassar esta era de barbárie, é preciso antes de tudo reconhecer sua herança. Tal herança é dupla, a um só tempo herança de morte e herança de nascimento.

Além da continuidade das guerras, fruto de fanatismos religiosos e a incessante busca de poderio econômico e político entre as nações, o mundo atual vem enfrentando outros tipos de ameaça, como a proliferação de novas doenças, que traz o medo de epidemias mortais. A poluição, os dejetos do "desenvolvimento" aliado às armas nucleares também compõe esse cenário da morte que nos acompanha cotidianamente.

Diante deste contexto complexo e assustador, obviamente uma educação para o século XXI não se justifica mais na reprodução e transmissão de um conhecimento que trouxe avanços de algum lado, mas igualmente protagonizou um esvaziamento da humanização, a deterioração de inúmeros valores humanos (ética, tolerância, fraternidade etc.) em nome de verdades

marcadas unicamente pelo indicador econômico. Uma verdade que dividiu o mundo entre ricos e pobres, entre quem determina as regras e explora os demais. A noção de um progresso infinito esbarrou nos milhões de mortos das guerras mundiais e nas demais do século XX, na mortalidade infantil dos países pobres, no esgotamento do meio ambiente e especialmente, na desumanização do ser humano. De maneira otimista e relembrando que a perspectiva da complexidade nasce das "entranhas" do cenário atual e não de um "pensamento puro e iluminado", Morin (2011b, p. 63) destaca que:

> Se é verdade que o gênero humano, cuja dialógica cérebro/mente não está encerrada, possui em si mesmos recursos criativos inesgotáveis, pode-se então vislumbrar para o terceiro milênio a possibilidade de nova criação cujos germes e embriões foram trazidos pelo século XX: a cidadania terrestre. E a educação, que é ao mesmo tempo transmissão do antigo e abertura da mente para receber o novo, encontra-se no cerne dessa nova missão.

Este argumento é fundamental para a educação, pois não busca acabar ou jogar fora o que temos até então. Como já foi dito ao longo desta tese, a perspectiva da complexidade rompe com a noção idealizada de um "novo mundo" nascido de novas e grandes ideias. Ao contrário, é um exercício continuo de observação, crítica, criatividade e adequação de novos olhares, considerando contextos ampliados, negando a fragmentação simplista que reduz os problemas a soluções óbvias e totalmente ineficazes.

Uma educação na perspectiva da complexidade, pelo olhar de Edgar Morin (2011b), já encontra suas bases nos próprios movimentos ou como ele chama as contracorrentes regeneradoras, que são movimentos surgidos justamente para relembrar, enfrentar, discutir e propor novas formas de pensar os graves problemas humanos nascidos até o século XX. Como estas contracorrentes, Morin (2011b) destaca: a corrente ecológica, atenta e buscando novas possibilidades para enfrentar as catástrofes evitáveis; a corrente qualitativa, que busca a igualdade aos modelos quantitativos, especialmente em relação à qualidade de vida, onde não bastam apenas indicadores estatísticos, mas é necessário observar a vida como um todo; a corrente de valorização à vida simples, que valoriza muito as pessoas e os sentimentos, em oposição à vida puramente utilitária; a corrente de resistência, que é contra a padronização do consumo, que procura esclarecer os limites e desvios humanos no excesso da valorização do "ter" e esvaziamento do "ser"; a corrente que enfrenta a valorização do dinheiro em detrimento das relações solidárias, tanto em nível local como global e finalmente a corrente que reage às violências humanas, nutrindo éticas de pacificação de almas e mentes.

O reconhecimento das novas correntes (ou contracorrentes), muitas ainda tímidas em relação aos graves problemas individuais e sociais, mas existentes em muitas organizações,

instituições e países, são a marca das possibilidades de entender a complexidade a entender e construir. Diz Morin (2011b, p. 64) “essas correntes prometem intensificar-se e ampliar-se ao longo do século XXI e constituir múltiplos focos de transformação”. A Educação para a Paz é, em nosso entendimento, uma das formas de transformação possível, ao engrossar a contracorrente de enfrentamento às violências crescentes e concentrar-se em pensar alternativas educacionais coerentes e viáveis para ampliar as ideias da Cultura de Paz. Nessa busca Morin (2011b, p. 68) contribui dizendo:

> Estamos comprometidos, na escala da humanidade planetária, com a obra essencial da vida, que é resistir à morte. Civilizar e solidarizar a Terra, transformar a espécie humana em verdadeira humanidade torna-se o objetivo fundamental e global de toda a educação que aspira não somente o progresso, mas à sobrevida da humanidade. A consciência de nossa humanidade, nesta era planetária deveria conduzir-nos à solidariedade e a comiseração recíproca, de indivíduo para indivíduo, de todos para todos. A educação para o futuro deverá ensinar a ética da compreensão planetária.

O desafio proposto por Morin (2011b), portanto, está em uma educação que reconheça que mesmo com tantas diferenças sociais, culturais, econômicas, religiosas, e milhares de outras, expressas por todo o planeta, que exista o início de um olhar convergente. Isso não é deixar de reconhecer as diferenças e especificidades, mas significa que, em tese, grande parte das pessoas busca a felicidade e a preservação da vida, salvo desvios limites do fanatismo.

De maneira geral na humanidade, as pessoas reúnem-se em comemorações, celebram a vida e a morte, cultuam antepassados, trabalham, constroem famílias. Mesmo com valores diferenciados pelas diferentes culturas, existe uma tendência ao cuidado e a preservação dos seus, da vida. Com base nesses princípios temos a contribuição de Petraglia (2012, p. 138) que aponta dizendo:

> A convivência amorosa com outro pressupõe o exercício do respeito às diferenças. Não se trata da tolerância arrogante que julga com hierarquia ou com discriminação, mas do debate ético que faz emergir a solidariedade. Compartilhar não significa fazer prevalecer o consenso ou a convergência de ideias, mas, deve pressupor, necessariamente, a disposição para o diálogo com o diverso.

A identidade terrena, como um dos saberes da educação aposta na esperança construída pelas possibilidades de mudanças possíveis no campo das ideias, experiências e práticas sociais. Como vemos as convivências que explicitem a amorosidade como o cuidado essencial com as pessoas e situações, pode ser a grande mudança de olhar sobre nossa vida e nossas relações. Pensar isso em educação é acreditar na força das convivências em práticas escolares e pedagógicas. Em Educação para a Paz, mesmo que a dimensão do cuidado amoroso seja importante, isso não quer dizer que se encerre nisso. Tal dimensão é uma forma de interagir no mundo, o que não exclui os conflitos, o diálogo, tensões que envolvam violências, direitos

humanos, injustiças sociais. Lembramos que não há uma única certeza sobre os fenômenos da vida.

2.1.6. Enfrentar as incertezas

Ao apresentar o próximo dos sete saberes necessários à educação, Edgar Morin (2011b) abre para um tema importante de reflexão, especialmente no universo educacional. Trata-se de pensar sobre o "fim das certezas" ou uma linearidade que parece dada ao longo da história. Como se o processo de evolução da humanidade seguisse protocolos simples, onde não se registram retrocessos, fatos inesperados que mudam os tempos, tensões, contradições e silenciamentos. Conforme argumentos de Morin (2011b, p. 72-73):

> A história não constitui, portanto, uma evolução linear. Conhece turbulências, bifurcações, desvios, fases imóveis, êxtases, períodos de latência seguidos de virulências, como o cristianismo, que ficou incubado dois séculos antes de submergir o Império Romano; processos epidêmicos extremamente rápidos, como a difusão do Islamismo. Trata-se da sobreposição de devenires que se entrechocam com imprevistos, incertezas, que comportam evoluções, involuções, progressões, regressões, rupturas. E quando se constitui a história planetária, esta comportou, como vimos neste século, duas guerras mundiais e erupções totalitárias. A história é um complexo de ordem, desordem e organização. Obedece ao mesmo tempo a determinismo e aos acasos em que surgem incessantemente o "barulho e o furor". Ela tem sempre duas faces opostas: civilização e barbárie, criação e destruição, gênese e morte [...].

Ao elencar os pontos acima, Morin (2011b) traz seus conceitos fundamentais da teoria da complexidade que são: ordem, desordem, organização, auto-organização. Ao ensinar a história como uma "sequência lógica de desenvolvimento" parece que advogamos que ela independe do ser humano, de sua dúvida, de seu protagonismo e perceber novas possibilidades, ou seja, olha para o retrovisor da história e segue-se adiante na mesma estrada. Já vimos que a mesma estrada, nesse caso, é perdurar ou ampliar situações que não toleramos mais, como o esgotamento das relações humanas, dos recursos ambientais, da desigualdade social e de todos os problemas gerados pela "civilização", especialmente em nome da grande ciência do século XX.

Precisamos, então, na formação dos profissionais nas universidades, nas escolas, desde a infância e aprofundando ao longo da vida, aceitar que as incertezas podem servir como ponto de partida para novas possibilidades. Vale lembrar que a lógica de saber de onde viemos e para onde iremos, com as certezas de projeções e estatísticas, talvez seja o que mais tem sido contraproducente em educação, pois tiram das pessoas os sonhos, a possibilidade de criação, de encontrar saídas que as aproximem e não as transformem em zumbis do consumo de tecnologia

e apáticos para estender a mão a uma pessoa que precise de ajuda, por onde se encontra a semente da violência, justamente na falta de olhar o outro. Quanto a isso Morin (2011b, p. 74) contribui ao dizer:

> Tantos problemas dramaticamente unidos nos fazem pensar que o mundo não só está em crise; encontra-se em violento estado no qual se enfrentam as forças de morte e as forças de vida, que se pode chamar de agonia. Ainda que solidários, os humanos permanecem inimigos uns dos outros, e o desencadeamento de ódios de raça, religião, ideologia conduz sempre a guerras, massacres, torturas, ódios, desprezo. Os processos são destruidores de um mundo antigo, aqui multimilenar, ali, multissecular. A humanidade não consegue gerar a Humanidade. Não sabemos ainda se se trata só de agonia de um velho mundo – prenúncio do novo nascimento – ou da agonia mortal. Nova consciência começa a surgir: a humanidade é conduzida para uma nova aventura desconhecida.

A solidariedade quando fazemos uma doação, motivados pela campanha da televisão, sentados em confortavelmente em nossas casas, muitas vezes ignorando as pessoas com suas carências em nosso próprio bairro ou cidade, não deixa de ser uma contribuição. Porém, precisamos lembrar a relação entre local e global. A tolerância, que se faz do respeito e acolhimento das diferenças é construída nas relações cotidianas, nos entre olhares das pessoas vivendo e convivendo.

Como vemos, a intolerância como construção de uma cultura de violência, está na base da perpetuação da figura do outro como "inimigo" que, no limite, é alguém a ser eliminado da convivência. Nisso, crescem as violências de todas as formas ao longo nas cidades, como micro guerras adaptadas dos últimos séculos ao mundo atual: as violências ligadas à religião, ao tráfico, corrupção, nas famílias, mais recentemente ao trânsito e com um ingrediente novo permanente em nossa mente, a mídia. São alguns desdobramentos atuais sobre as violências que as tornam uma das demandas e preocupação mais urgentes de nosso tempo. Reproduzindo esta forma de conceber a vida e a sociedade, teremos tempos futuros com mais guerras, entre o bem e o mal, entre mocinhos e bandidos, com mais mortes e violência, que são reproduções históricas dentro do mesmo paradigma ou, deste esgotamento de modelo.

Por isso, a importância de repensar e incluir uma nova possibilidade para abordar a questão das violências e convivências humanas. Assim, como devemos repensar estes conceitos, devemos fazer o mesmo quando falamos em paz. Não como oposição ou como grande salvação, reproduzindo ideias de utopia, mas como contribuição coerente ao nosso tempo. Educar para a paz, assim como a educação na perspectiva da complexidade são aprimoradas com uma abordagem mais ampla sobre o significado de oposição entre "bons e maus" na sociedade, pois este argumento é uma "certeza" que não é mais sustentável, ao

incluirmos todos os aspectos que compõe nossa vida, como a desigualdade social, cultural, o poder e dominação de grupos, entre tantos fatores. Logo, enfrentar as incertezas não é buscarmos tantas certezas parciais em fragmentos de boas intenções sou soluções fáceis para questões profundas. Enfrentar a incerteza requer o reconhecimento da complexidade, da necessidade de articulação de diferentes pessoas e grupos para atuar melhor frente a tantos desafios. Ao menos uma certeza é aceitável, a de que as incertezas são inevitáveis, e reconhecê-las abre nossa mente a buscar alternativas mais viáveis ao nosso tempo.

No âmbito educacional, podemos entender conforme Moraes (2012, p. 66) que:

> A mediação pedagógica, sob olhar da complexidade, valoriza não apenas a presença enriquecedora do outro, mas também a humildade, a abertura, o rigor e a tolerância, ao reconhecer a presença de múltiplas realidades, a provisoriedade do conhecimento e a emergência do incerto e do aleatório em nossas vidas. Reconhece a incerteza presente na realidade e nos processos de construção do conhecimento, e valoriza a humildade como porta de entrada da sabedoria humana.

Enfrentar a incerteza não é agir aleatoriamente como se, na falta das certezas, fizéssemos qualquer coisa. Ao contrário, acolher a incerteza é ampliar perguntas e supor respostas mais completas ao desdobramento das situações, problemas e crises humanas. Enfrentar a incerteza na educação é, igualmente, melhorar as perguntas e qualificar as respostas sobre as áreas do conhecimento e sobre a própria vida.

Enfrentar a incerteza, supondo a Educação para a Paz é fugir das "certezas" sobre como as violências são geradas e resolvidas, como acreditar que só a pobreza gera violência e por isso precisamos aumentar as vagas carcerárias. Também é ir além das certezas de que os traficantes são "preguiçosos e aproveitadores", que não quiseram mais estudar, tomando os reflexos dos problemas sociais como adjetivos dos jovens da periferia. As mesmas certezas que dizem que homens são mais violentos e que as mulheres são as culpadas pelos estupros que sofrem devido às "roupas provocantes" que vestem. Ainda, a certeza de que "tapinha não dói" na educação das crianças ou entre casais, pois a sociedade sempre "foi" assim. Mais ainda, que sonegar "impostos" ou "levar vantagem" no trânsito, nas compras e vendas não fossem formas de desrespeito, desonestidade, como se a corrupção não fosse uma forma de violência.

Uma Educação para a Paz, como vemos, não é uma teoria de mundo perfeito e pacífico, mas é uma abordagem crítica e ampla sobre o mundo, a vida, os valores humanos, direitos humanos, conflitos e convivências, que podem ser repensadas e redimensionadas. Nisso concordamos com Batalloso Navas (2012, p. 151-152) quando diz:

> Desta maneira, fica, pelo menos, claro que é impossível ensinar a condição humana no sentido escolarizado e burocrático ao que estamos acostumados, como, também, a absoluta impossibilidade de ensinar algo sobre nossa condição humana, se não estamos profundamente implicados em sua aprendizagem. Portanto, ensinar a condição humana não é um processo de transmissão, nem sequer o exercício de condutas testemunhais, mas, sim, um processo de autoaprendizagem, de compromisso e de experiências vitais em relação a tudo aquilo que forma parte de nossa complexa e contraditória natureza. Daí o fato de que não podemos entender o tal ensino/aprendizagem sem o reconhecimento do outro em seu legitimo outro, sem o surgimento e o desenvolvimento de processos afetivos e amorosos que são, ao mesmo tempo, dialógicos, interativos e autoeco-organizadores.

Vemos, portanto, que ensinar a condição humana é viver e refletir sobre a própria condição humana, além de criar e recriar novos processos para essa convivência como "ser no mundo" e como coautor da própria existência. Nesse sentido, podemos dizer que a Cultura de Paz e a Educação para a Paz podem ser criadas a partir de novas formas de ser e conviver, a partir de outras perspectivas, que entendemos serem novas alternativas pedagógicas.

2.1.7 Ensinar a compreensão

Outro dos saberes necessários para a educação do século XXI é o ensino da compreensão. Compreender, perceber, sentir, avaliar e analisar os fenômenos. A compreensão é uma condição do mundo em sua complexidade, que busca elementos amplos para saber melhor sobre as situações da vida e da existência humana. Para Morin (2011b), essa tarefa da educação é especial tanto para a abertura ao outro como para a interiorização da tolerância.

Há a urgência de um "bem pensar" e de "introspecção", pois a compreensão se dá num olhar sensível e profundo. Nisso, cabe dizer que podemos compreender de perto ou de longe. Nem sempre a proximidade é garantia da compreensão, pois carrega muitas certezas sobre o que pretendemos ver. De início, alguns apontamentos são necessários, no entendimento de Morin (2011b, p. 81):

> A situação é paradoxal sobre a nossa Terra. As interdependências multiplicaram-se. A consciência de ser solidários com a vida e a morte, de agora em diante, une os humanos uns aos outros. A comunicação triunfa, o planeta é atravessado por redes, fax, telefones celulares, modems, Internet. Entretanto, a incompreensão permanece geral. Sem dúvida, há importantes e múltiplos progressos da compreensão, mas o avanço da incompreensão parece ainda maior.

Ao tratar tais questões, Morin (2011b) lança essa dúvida, de que se avançamos tanto nas possíveis formas de compreender, porque a incompreensão parece aumentar? Aqui, retornamos a alguns saberes anteriores: o homem cheio de certezas fragmentadas, acreditando apenas na ciência comprovada, esquecendo a humanidade de si e do outro, ou seja, nas "cegueiras do

conhecimento". A objetividade do século XX, que insiste em arrastar-se no século XXI é um ponto chave nisso. Ao redescobrir, numa obviedade assombrosa, que dependemos uns dos outros, tanto em conhecimento científico, como em afetividades, emoções e relações de qualidade e, ao mesmo tempo em que podemos transcender nossos pensamentos na imaginação, criatividade e espiritualidade, recriando nossa vida e nosso mundo, abrimos o universo da existência, abrimos também as bases de uma nova educação.

Ao ressaltar a importância da subjetividade para nossa vida, como elemento inevitável e incessante, posto que, está presente cotidianamente, Morin (2011b, p. 82) exemplifica com clareza, dizendo:

> Esta comporta um conhecimento de sujeito a sujeito. Por conseguinte, se vejo uma criança chorando, vou compreendê-la, não por medir o grau de salinidade de suas lágrimas, mas por buscar em mim minhas aflições infantis, identificando-a comigo e identificando-me com ela. O outro não apenas é percebido objetivamente, é percebido como outro sujeito com o qual nos identificamos e que identificamos conosco, o ego alter que se torna o alter ego. Compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade.

Ensinar a compreensão humana como perspectiva da educação e da Educação para a Paz, como possibilidade transversal de ampliar as dimensões da interação entre objetividade, subjetividade e intersubjetividade, são dimensões importantes na pauta da educação do século XXI. Por isso, ao longo do texto procuramos essa ponte retroativa dos princípios da complexidade, para não esquecermos que não é a objetividade que triunfará sobre a subjetividade, nem o bem sobre o mal, nem a ciência sobre o conhecimento das práticas sociais. São dimensões interconectadas, mas tratadas historicamente como divergentes e até opostas.

A subjetividade nos dá informações sensíveis e experienciais importantes, mas que sozinhas podem me afastar da compreensão ampla. A objetividade nos apresenta a racionalidade, que isolada nos faz perder a noção dos dramas e alegrias do outro. Nesse caso, a intersubjetividade nos conecta como humanos, e a partir de dados como a abertura, a simpatia e a generosidade citados por Morin (2011b) podemos interagir com outros elementos do conhecimento, pois as trocas ficam abertas e coletivas. O exemplo abaixo é ilustrativo deste circuito relacional, que é explicado por Morin (2011b, p. 86):

> A ética da compreensão é a arte de viver que nos demanda em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado. Demanda grande esforço, pois não pode esperar nenhuma reciprocidade: aquele que é ameaçado de morte por um fanático compreende por que o fanático quer matá-lo, sabendo que este jamais o compreenderá. Compreender o fanático que é incapaz de nos compreender é compreender as raízes, as formas e as manifestações do fanatismo humano. É compreender porque e como se odeia ou se despreza. A ética da compreensão pede que se compreenda a intercompreensão.

Existe uma ética da compreensão, que para Morin (2011b) prescinde de dois elementos, a responsabilidade e a solidariedade. Quando nos sentimos responsáveis pelas coisas temos tendência a ser mais solidários e se somos solidários estaremos mais comprometidos, responsáveis. A responsabilidade, de sua parte, requer um mínimo de protagonismo em direção às questões, no sentido de entendê-las com mais clareza. Lembramos que se o entendimento foi raso, curto, fragmentado, não existirá a responsabilidade, nem a solidariedade. O contrário também é verdadeiro. Se formos solidários com uma campanha de doação na televisão, estaremos nos sensibilizando com a realidade mostrada, mas se isso não nos fizer realmente responsáveis, em relacionarmos isso com um contexto maior, na própria vida de cada um, comunidade ou cidade, isso também não será garantia da sustentabilidade da ética da compreensão.

Outro aspecto apresentado por Morin (2011b) diz respeito à tolerância como critério para a compreensão. Uma tolerância que pode vir da essência da democracia que é nutrir-se de opiniões antagônicas com respeito a todas elas. Também pode vir como a tolerância pelo respeito às diferenças a partir de mito, deuses etc. De qualquer modo, tolerar constitui-se na base para o processo de compreender, pois abre o canal para que possamos receber as informações e perspectivas, avaliá-las e entendê-las eu seus contextos, com as informações que traz e não com o julgamento das certezas que temos. Como diz Morin (2011b, p. 89) "A tolerância vale, com certeza, para as ideias, não para os insultos, agressões ou atos homicidas". Mas precisamos considerar o alerta de Batalloso Navas (2012, p. 153) quando diz:

> Qual será então, a missão dos educadores e educadoras no mundo no qual <<*homo consumens*>> se tem constituído como um referencial dominante e exclusivo do desenvolvimento e do bem estar individual e social? Qual será o papel por um mundo dominado pelas empresas multinacionais de telecomunicação as quais estão cada vez mais controladas pelas redes eletrônicas? Quais serão as prioridades educacionais de nosso tempo diante da avalanche de uma (in) cultura dominante impregnada de competitividade, violência, prejuízo e estereótipos? O que vai acontecer com a educação o trabalho e o ócio no novo "mundo feliz" do capitalismo globalizado e informacional?

No mundo onde o consumo cria pessoas individualistas que buscam bens materiais como única forma de realização, muitas questões terão que ser enfrentadas ao considerarmos a educação em outra perspectiva. Uma cultura de competição, de vitória a qualquer custo, que se desdobra em violência, oposição gratuita, e avalia as pessoas pela aparência física ou pela descendência étnica, não estará aberta para formas mais democráticas, flexíveis e adequadas ao entendimento da uma Cultura de Paz.

2.1.8 A ética do gênero humano

Ao propor um saber denominado de ética do gênero humano, Morin (2011b) fala sobre o princípio democrático relacionado diretamente ao processo dialógico. Para ele, o circuito indivíduo sociedade passa fortemente por este viés. A complexidade, com toda a diversidade, pontos de aproximação e de afastamento de pessoas, grupos e comunidades, tem nos conflitos sua expressão mais presente e, exige o diálogo como elemento chave. Sobre isso, reflete Morin (2011b, p. 95-96) dizendo:

> A democracia necessita ao mesmo tempo de conflitos de ideias e de opiniões, que lhe conferem sua vitalidade e produtividade. Mas a vitalidade e a produtividade dos conflitos só podem se expandir em obediência às regras democráticas que regulam os antagonismos, substituindo as lutas físicas pelas lutas de ideias, e que determinam, por meio de debates e das eleições, o vencedor provisório das ideias em conflito, aquele que tem, em troca, a responsabilidade de prestar contas da aplicação de suas ideias.

Para Morin (2011b) os aspectos centrais da democracia possuem caráter dialógico, expresso nas questões de consenso e conflito, liberdade, igualdade e fraternidade, além das questões relacionadas à sociedade e ideologia. Todas que são diversas, mas complementares de alguma forma. Para além da perpetuação dos antagonismos, é necessário redimensionar a noção da dialogia como apenas o antagonismo puro e simples, mas como o debate que busca a união das possibilidades ou diferenças, no exercício diferenciado do ganhar ou perder, e sim o ganhar e ganhar.

Uma lógica “ganhar-ganhar” tem a ver com a ética do gênero humano, pois quais os reais benefícios das bombas atômicas no Japão da Segunda Guerra Mundial? Buscar a paz pela morte de milhares de inocentes? Como entender a economia global que acha normal que milhões de crianças africanas morram de fome, pois é um equilíbrio inevitável? A lógica de uma democracia na complexidade é mais que dar voz às diferenças, pois isso pode suscitar ainda mais intolerância e violência. É efetivamente entender que mais do que partidos, organizações ou nações, somos do gênero humano, somos Humanidade, no melhor e mais amplo sentido do termo.

Entendemos com isso, que não haverá algum dia onde uma democracia plena reinará, até porque a diferença e a busca de poder sempre habitarão as mentes. Supor avanços, sob novos pressupostos, passa a ser inevitável diante da afirmação de Morin (2011b, p. 96):

> As democracias são frágeis, vivem conflitos, e estes podem fazê-la submergir. A democracia ainda não está generalizada em todo o planeta, que tanto comporta ditaduras e resíduos de totalitarismo do século XX, enquanto germes de novos

> totalitarismos. Continuará ameaçada no século XXI. Além disso, as democracias existentes não estão concluídas, mas incompletas ou inacabadas.

Ao cenário acima Morin (2011b) complementa que o futuro da democracia, no século XXI, está em certa medida comprometido diante nas sociedades tecnoburocratizadas, onde a superespecialização de funções acaba distanciando o cidadão da política, gerando refúgio na vida privada, na maior parte das vezes apática ao contexto e às vezes alterando para a revolta e violência, muito mais pelo clamor da mídia que pela ética em si mesma.

Isso, para a educação do século XXI é fundamental, pois os processos educacionais são espaços privilegiados para o exercício dos conflitos, dos consensos fruto da solidariedade e da tolerância, além da construção de novas formas, mais coerentes, coletivas e buscando caminhos para diminuir as mazelas atuais do mundo. A educação ainda está no caminho de descobrir muitas de suas possibilidades. Observando a complexidade podemos encontrá-las, olhando os fragmentos continuaremos colhendo os mesmo resultados, apatia, individualismo, competição, divisões e violência.

Ao caminhar na educação com a religação dos sete saberes propostos por Edgar Morin (2011b), vemos que algumas alternativas podem ser apresentadas já de início, como apontamos, a partir de Petraglia (2012, p. 136):

> Nesse sentido, a educação deve levar em conta as semelhanças, diferenças, relatividades e incertezas no cotidiano de seus processos e práticas que desenvolvem na escola e que interferem no ensino aprendizagem. Vale lembrar, que o mundo, a escola e as relações mudaram e mudam constantemente. Normas, conteúdos, métodos, programas, sistemas de avaliação são alterados periodicamente e a escola, não pode ficar obsoleta, à margem dessa cultura.

A humanidade como destino planetário, conforme pensa Morin (2011b) é a razão e a emoção que precisamos refundar. A grande invenção do futuro, gestada no presente, não pode ser mais a ciência que fragmenta a vida para buscar outros planetas. Ao saber mais do universo, precisamos reencontrar a humanidade da Humanidade. Redescobrir a solidariedade, a gentileza, a alegria e satisfação pela vida, uma prática do equilíbrio entre desenvolvimento científico e desenvolvimento humano.

Tais buscas são tarefas que só poderão ser construídas coletivamente, unindo corações e mentes, razão e emoção, sentimentos e pensamentos. Isso é possível, pois é construção, não é fato dado. Como construção humana precisa de reformas no pensamento, práticas sociais cotidianas e reflexões adequadas para avaliar suas possibilidades. Algumas destas possibilidades são levantadas por Petraglia (2012, p. 145) que diz:

> Um mundo melhor se constrói com o fim das guerras; com a melhoria das relações com o meio ambiente; a regulação dos conflitos; a possibilidade de remediar infelicidades humanas, a partir da melhoria das condições sociais e políticas; a preservação do planeta. Isso tudo pode ser possível, ainda que improvável. Por isso, é tão necessário quanto difícil. E, qualquer que seja a intensidade na melhoria do mundo, impõe às civilizações esperança e, ao mesmo tempo, coautoria. Trata-se de um problema antropológico e histórico, pois os seres humanos possuem as melhores e as piores potencialidades.

Concordando com Petraglia (2012), que os seres humanos não são necessariamente violentos ou pacíficos e que estas condições são o resultado de inúmeras interferências, que vão das relações humanas à cultura familiar e comunitárias, da forma de orientação das políticas nacionais e internacionais, das percepções sobre violência e não-violência, do entendimento sobre Cultura de Paz, reconhecemos que práticas educacionais têm um papel estratégico nesse sentido.

Relacionar a perspectiva da complexidade com a Educação para a Paz será nosso objetivo ao longo do capítulo II, onde discutiremos a educação na complexidade com fenômenos igualmente complexos e geradores de conflitos e violência na atualidade, buscando, a partir destes, estabelecer uma reflexão sobre a paz, conduzida a observar um pouco mais do Brasil neste cenário e caminhando para questões conceituais e metodológicas específicas da Educação para a Paz.

2.2 EDUCAÇÃO PARA A PAZ NA RELAÇÃO COM A COMPLEXIDADE

> Que fique bem claro: eu não procuro nem o saber geral nem a teoria unitária. É preciso, ao contrário e por princípio, recusar um conhecimento geral: este último escamoteia sempre as dificuldades do saber, ou seja, a resistência que o real impõe à ideia: ele é sempre abstrato, pobre, "ideológico", ele é sempre simplificador. Da mesma forma, a teoria unitária, para evitar a disjunção entre os saberes separados, obedece a uma simplificação redutora que prende todo o universo a uma só fórmula lógica. De fato, a pobreza, de todas as tentativas unitárias, de todas as respostas globais, consolida a ciência disciplinar na resignação do luto. A escola então, não é entre o saber particular, preciso, limitado à ideia geral abstrata. É entre o Luto e a pesquisa de um método que possa articular o que está separado e reunir o que está disjunto (MORIN, 2013a, p. 28).

Ao longo das últimas décadas nos habituamos a ouvir e falar da Cultura de Paz como uma busca, que para além da dimensão religiosa esteve ligada à espiritualidade, à abordagem holística e a uma ideia de valores universais. Através da Organização das Nações Unidas (ONU), o discurso sobre a Cultura de Paz tornou-se parte da humanidade, nos diferentes continentes, entre o período do final da Segunda Guerra Mundial (anos de 1940) até a primeira década do século XXI. Ocorre que tal discurso, não obstante os esforços empreendidos, ainda leva consigo uma perspectiva que é expressa por Guimarães (2003, p. 99) como:

> [...] uma concepção muito difundida no senso comum, especialmente sob o influxo dos meios de comunicação, os quais ligam estritamente o debate da violência com a temática da segurança. Em muitas escolas que enfrentam o desafio da violência em seu meio, essa tradição se visibiliza através dos guardas e das cercas, ao mesmo tempo que se faz comum ouvir educadores propor o aumento do aparato repressor e militar, como forma de combater a violência e a criminalidade.

Tal perspectiva tem forte influência da tradição romana da paz, onde a mesma é percebida como o contrário da guerra e o Estado seria o responsável em regular as relações sobre violência e não-violência. Nesse cenário, a única alternativa possível à violência é a repressão, ou a culpabilização de alguns, o enfrentamento e o não acolhimento de problemas sociais e humanos que geram as violências. Nesse sentido, há uma limitação à criação no desenvolvimento de caminhos pedagógicos ou educacionais, uma vez que paz e violência não são vistas em sua complementaridade, mas sim como antagônicas. Nesse caso, a única possibilidade de supor a paz passa a ser um discurso de "boas intenções" de uma "paz espiritual" ou "religiosa" que surgiria da autoconsciência e autoconhecimento do ser humano.

Nesse caso, símbolos da paz, como a cor branca e as "pombinhas da paz" acabam não repercutindo como elementos de provocação e mudança, mas sim, como questões utópicas e desprovidas de praticidade perante um mundo onde a violência é o paradigma. Importante pontuar que não negamos a importância das construções até aqui elaboradas pelos movimentos pró-paz, mas de provocar outras dimensões para o campo.

Como alerta sobre tomar a paz ingenuamente, Colombo (2006, p. 74) diz:

> Apesar de ser celebrada como um valor, ela é vivenciada como um intervalo, no melhor dos casos, intervalo entre a dor do nascimento e da morte. Todas as metáforas da paz estão baseadas no repouso ou em uma condição superior, espiritual, celestial, inumana. Todos nós amamos a paz, mas esta não se encontra em nosso pensamento; pelo contrário, estamos sempre pensando na resposta, na maneira como reagir.

Das questões elencadas, surgem perguntas necessárias para avançarmos: como pensar em uma Cultura de Paz, se os modelos e mecanismos nos quais temos nos apoiado reproduzem a cultura de violência? É possível construir cultura de paz se não explicitamos um conjunto de alternativas ao entendimento e abordagem das violências? Sabendo que as escolas são espaços de aprendizagem de convivências, como devemos proceder para ampliar as reflexões sobre uma Educação para a Paz integrada realmente ao fazer escolar cotidiano? Se a violência é aprendida, a paz também pode ser?

Observemos a provocação feita por Droit (2006, p. 210) quando procura inverter os argumentos que temos sobre guerras e violências, procurando pensar a paz:

> ‘Como eclode uma paz?’, ‘Qual será o objetivo dos seres humanos ao instaurar a paz?’, ‘O que os leva a empreender sempre novas tentativas?’. Debruçar-no-íamos sobre a economia da paz ou sobre as pazes de religião. Observaríamos que não há Ministério da Paz, nem navios de paz. Sublinharíamos que palavra ‘guerreiro’ não tem nenhum termo simétrico: não existe ‘pazeiro’ para contrapor a guerreiro; com efeito, os pacifistas não se opõe aos guerreiros mas aos belicistas, o que é diferente. Por último, tentaríamos escrever uma história das pazes, em particular, a história da Primeira Paz Mundial (1918-1939) ou da Segunda Paz Mundial (8 de maio de 1945 – 11 de setembro de 2001) etc.

Ao forçar este exercício, Droit (2006) aponta para a questão de que pensamos apenas em guerras e violência, supondo que a noção de paz já esteja dada, como um estado habitual e não conturbado da humanidade. Sua provocação serve para identificarmos este duplo aspecto: o primeiro é que a paz, uma Cultura de Paz ou Educação para a Paz precisam constituir campos próprios para mediar reflexões com a guerra e à violência; o segundo é que não podemos aceitar que a paz seja tão pouco, ou quase nada, ou apenas o contrário da guerra, numa perspectiva passiva.

Nesse sentido, reafirmamos que não é possível trabalhar com uma perspectiva de paz considerada já pronta, pelo imaginário e senso comum presentes ao tema. De outro lado, buscar essa definição através de representações de grupos parciais ou pouco representativos numericamente, também não dá o respaldo necessário à discussão ampla sobre o tema, visto que o objetivo é pensarmos sobre a paz na perspectiva da complexidade. Dizemos isso, pois quando pensamos essa paz tão sonhada, mas tão distante de nossas condutas humanas, do movimento da sociedade, do bombardeio da mídia e do consumo, encontramos realmente os limites e entraves que ainda precisamos superar para fortalecer a paz como um campo de estudos e análise, com independência e interdependência em relação às violências.

Todos os dados acumulados nos últimos anos sobre as diversas formas de violências e guerras na humanidade não servem para muita coisa, se não vierem acompanhados de uma análise qualitativa sobre as causas, motivos e desdobramentos das mesmas. Senão vejamos, quando falamos que os casos de violência contra a criança e a mulher, por exemplo, sofreu alterações, isso quer dizer que as mesmas aumentaram? Ou as denúncias são maiores? Ou as políticas e redes de proteção estão mais atuantes? Ou simplesmente dizemos que o mundo está mais violento e só pode piorar! Ainda, a análise das estatísticas nos ensina a pensar quais os procedimentos pedagógicos e preventivos devemos adotar para “acabar” com determinados casos de violência? Ou pensar as convivências é um exercício diferente, balizado por reflexões pedagógicas sobre o ser humano, as convivências, os valores humanos, os processos de mediação de conflitos, numa expressão, uma Educação para a Paz.

A violência que vemos hoje na sociedade faz parte de um processo cultural histórico, não sendo então um fenômeno recente. Questões históricas de configuração da sociedade e das relações humanas, o individualismo, a manipulação do poder, corrupção entre tantas questões, tornaram-se parte das relações do sistema social. Com isso muitas formas de violência foram sendo legitimadas na sociedade. Aqui, cabe destacar a reflexão feita por Gentilini e Mattos (2011, p. 20) sobre violências que dizem:

> 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).

Em relação à escola, existe a necessidade de pensarmos nas manifestações de violências que afetam o processo pedagógico e as convivências. As violências sociais tomam contornos próprios na escola, surgindo como formas de indisciplina, agressão, abusos verbais, *bullying*, que inviabilizam quase que complemente o processo pedagógico nas 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, as construções comunitárias e a forma que cada espaço se relaciona com tantas variáveis. Considerando as questões acima, abrimos a reflexão para a necessidade de construir no interior das escolas um caminho pedagógico da Educação para a Paz, considerando obviamente a noção de complexidade.

O conhecimento em geral sobre a Cultura da Paz tem sido estabelecido de maneira a mais acessível, em nível mundial, a partir da Resolução da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), nº 53/243 de setembro de 1999, denominada "Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz". O ano de 2000 foi proclamado pela Secretaria Geral das Nações Unidas, como sendo o "Ano Internacional da Cultura da Paz", cujo objetivo foi fomentar o diálogo e a troca de experiências sobre a paz. Em linhas gerais, a partir da proposição da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – ONU (UNESCO) aponta-se que a cultura de paz possui muitas dimensões relacionadas ao desenvolvimento, as oportunidades de maneira igual para todos e a justiça. A Cultura de Paz é a promoção em longo prazo de mudanças baseadas em atitudes pacíficas resultando positivamente numa melhor qualidade de vida como explicita Milani (2003, p. 131):

> Promover a cultura de paz significa e pressupõe trabalhar de forma integrada em prol das grandes mudanças ansiadas pela maioria da humanidade - justiça social, igualdade entre os sexos, eliminação do racismo, tolerância religiosa, respeito às minorias, educação universal, equilíbrio ecológico e liberdade política.

Outra dimensão a ser fundamentada em projetos que pretendam pesquisar temáticas referentes à prevenção das violências é a noção de conflito, na medida em que é o elemento pedagógico articulador das noções de violências e paz. Basicamente, entendemos conflito como uma situação de incompatibilidade de metas, ou a percepção de que estas são incompatíveis, as quais podem ocorrer em nível intrapessoal, interpessoal ou intergrupal. O conflito caracteriza-se por um tipo de situação em que as pessoas ou grupos sociais procuram ou preservam metas opostas, afirmam valores antagônicos ou têm interesses divergentes (JARES, 2002). Já para Lederach, (1984, apud JARES, 2002) o conflito é uma luta travada entre, pelo menos, duas pessoas ou grupos independentes, que perseguem objetivos incompatíveis, com recompensas escassas e interferências do outro na realização de suas metas. Segundo Callado (2004, p. 24):

> A partir da concepção negativa, vê-se o conflito como uma realidade não desejável, como algo que se deve evitar de qualquer jeito. De fato, a concepção tradicional da paz a define como ausência de conflito. Popularmente, o conflito é interpretado como um fato negativo. Falamos de 'pessoas conflitantes' para nos referirmos aqueles que manifestam condutas diferentes e tem críticas a determinados valores ou comportamentos estabelecidos.

Essa visão negativa do conflito também leva consigo um conceito igualmente negativo para dentro da escola, onde é visto sinônimo de "brigas" entre as pessoas. Podemos dizer que, na maioria das vezes, as situações de conflitos na escola, justamente pela falta de clareza da importância pedagógica da mediação, acabam sendo suprimidas, sufocadas e não trabalhadas. Isso pode ser pensado na imagem de dois adolescentes em frente a um adulto, após uma situação de conflito, onde, perante a tentativa de argumento de ambas as partes, o adulto diz: "não interessa o que houve, apertem as mãos e façam as pazes". Como sabemos esta situação não se resolve e na maior parte das vezes, ela continua com a "briga na saída da escola". É exatamente nesse processo que o entendimento sobre conflito e sua mediação acabam encontrando a justificativa concreta para a prevenção de uma parte significativa das violências escolares. Em relação a essa questão, Jares (2002, p. 133) diz:

> No âmbito escolar, o conflito configura-se igualmente de uma perspectiva negativa. A partir de opções ideológico-científicas tecnocrático-positivistas, o conflito apresenta-se como disfunção ou patologia e, consequentemente, como uma situação que é preciso corrigir e, sobretudo evitar.

Observamos novamente uma ideia inadequada de conflito no âmbito escolar, a perturbação da ordem da sala, e o desacordo entre necessidades, que geralmente leva à perturbação da aula. Nessa perspectiva Lozano e Rueda (1997 apud JARES, 2002, p. 31): "o conflito deve enfocar-se, não como um fator distanciador, mas como elemento que se una às partes enfrentadas, obrigando-as a trabalhar juntas, cooperando na busca das soluções". Sendo assim, podemos colocar que enfrentar o desacordo não equivale a um processo autodestrutivo.

Então, como resume Jares (2002) podemos e devemos entender o conflito não de forma negativa, mas sim, em uma concepção que busca o diálogo como elemento fundamental de mediação dessas situações. O conflito é um processo natural e necessário em toda a sociedade humana, é uma das forças motivadoras da mudança social e um elemento criativo essencial nas relações humanas. Essa concepção positiva do conflito, como um desafio, como uma das forças motivadoras da vida, é essencial para a vida social.

Exatamente nesta perspectiva da Educação para a Paz como a resolução não-violenta dos conflitos é que acreditamos que a Educação Física e o Esporte na escola podem propiciar momentos especiais, por meio das práticas pedagógicas, para mobilizar os alunos na discussão e vivência de realidades colaborativas, cooperativas, que provoquem novas interações e convivências, longe da visão ingênua de paz, mas como perspectiva de entendimento ampliado, como se segue.

Embora o conceito de paz já tenha sido visto em meados do século XX em muitos discursos, hoje se estudam os conceitos de "paz positiva" e "paz negativa", implicando que a paz não é apenas a ausência de violência, no sentido físico, mas em diferentes sentidos. Ao estudar esses conceitos busca-se a aplicação dos mesmos, para que através da Educação para a Paz possamos ter pessoas protagonistas das ações de não-violência. Em relação à temática referente à Educação para a Paz cabe ressaltarmos que, como campo teórico, seus estudos são desenvolvidos, especialmente na Europa, faz quase meio século, de acordo com o que diz Grasa (1988, p. 121 apud SERRANO, 2002, p. 91):

> Durante os anos 60 e 70, criou-se a expressão *education for peace* para aludir a outro significado de *peace educacion*, a saber: educação que aspira a mudar certas atitudes e valores (aproximando-os da paz, da justiça social, etc) preparar as pessoas para realizar ações destinadas a obter a paz e, de forma geral, incrementar a probabilidade de estados de paz (no sentido positivo) em determinadas sociedades.

No Brasil, especialmente na última década, houve um avanço significativo nesse sentido, fortemente relacionado aos movimentos internacionais, especialmente ligados à UNESCO. Assim, basicamente entendemos que a violência pode ser direta ou estrutural, como

fala Galtung (1985 apud JARES, 2002, p. 124) “O tipo de violência na qual existe um ator que comete a violência chamaremos de violência direta, e a violência na qual não há um ator chamaremos de violência estrutural ou indireta”. O conceito de violência estrutural já apresentado por Galtung (1985) é verificado não como forma de violência física, mas a violência social com as desigualdades entre as classes, grupos, na própria sociedade. Em grande parte das situações que envolvem violência direta, ocorre sofrimento, dor, dano (físico, psicológico e emocional), e por trás de toda violência existe um conflito que resultou em danos.

Observando o conceito acima, podemos dizer que é uma percepção relacionada à “paz negativa”, a qual implica em dizer a paz como ausência de guerra, violência, conflito, que resulta algumas vezes em passeatas, palestras, entre outros que até intencionam a paz, porém sem problematizá-la, ficando nas imagens como a “pombinha branca” ou frases de efeito vazias de sentido prático. Portanto, a noção de “paz negativa” traz como pano de fundo a ideia de que só alcançaremos a paz se não tivermos conflitos, violência e guerras. Nesse caso, justificam-se frases como “acabando com o inimigo teremos paz” ou ainda “a paz é a harmonia do ser”, que são objetivamente condições impossíveis de viabilizar nas sociedades e no momento histórico em que vivemos.

Entendemos que o conceito de paz vai além da ausência de guerra, violência ou conflitos. Como visto, no conceito de “paz positiva”, é uma paz que apresenta um nível reduzido de violência, e também como citado por Corrêa (2003, p. 109) “Procura-se harmonia social, a justiça, a igualdade e, portanto, a mudança radical da sociedade, a eliminação da violência estrutural.” O conceito de paz negativa é bastante observado na sociedade de hoje, sejam nas ruas, escolas, instituições, relacionando a paz como um estado absoluto, logo, como dito, inviável de ser pensado no cotidiano do emaranhado das relações humanas e sociais.

A Educação para a Paz, que poderia estar presente em muitos argumentos e práticas dos professores atuantes nas escolas hoje, e que, engloba o conceito de “paz positiva” procura trabalhar em cima destes conceitos com o intuito de que a ausência de violência seja vista não apenas como um ato com manifestações e cartazes sobre o tema, mas como uma postura humana que vai sendo trabalhada desde a igualdade entre as pessoas, a busca pela justiça e a eliminação da violência na harmonia social. De acordo com Serrano (2002, p. 95) a paz positiva possui alguns atributos necessários:

> Objetivar um grau reduzido de violência e um grau elevado de justiça; Perseguir e fomentar a igualdade, a justiça, a auto-realização e a harmonia social; Modificar as situações de violência estrutural que contribuam para desenvolver a violência direta; Conceber a paz como um processo dinâmico que começa pelas pessoas e que se desenvolve nas relações interpessoais e nos grupos; Enfrentar crises e conflitos de

> forma negativa; Reduzir os conflitos destrutivos lutando por uma solução não-violenta.

Assim, a perspectiva de "paz positiva" é dinâmica, considera as contradições e a diversidade, a qual está aberta para as diferentes realidades, conflitos e problemáticas da sociedade, abrindo interfaces com questões estruturais, dos valores humanos, do meio ambiente e relações interpessoais, no sentido de sua utilização como elemento pedagógico no interior das escolas. Nesse contexto, quando os conceitos de Educação para a Paz, no aprofundamento entre as diferenças da "paz positiva" e "paz negativa" são apresentados, podemos ampliar a visão sobre uma Educação para a Paz com forte sentido pedagógico, que se afaste do senso comum e imprima uma característica consistente nos processos de prevenção das violências e mediação de conflitos escolares.

Ao empreendermos uma especificidade sobre a Educação para a Paz no presente estudo**,** precisamos ter em mente alguns aspectos, retomados ao longo desta pesquisa:

1. Cultura de Paz é um movimento permanente de construção e a Educação para a Paz é o ramo pedagógico desta cultura.
2. A Educação para a Paz possui um campo conceitual próprio, já estudado há algumas décadas especialmente na Europa e na América do Norte e que só recentemente (primeira década do século XXI) passa a ser estudada com aprofundamento na América Latina e no Brasil;
3. Por não haver ainda consenso nem difusão maior dos conhecimentos relativos à Educação para a Paz no Brasil, é um tema ainda considerado "novo" ou "frágil" como objeto de pesquisa.
4. Não obstante, as práticas que podem ser relacionadas à Educação para a Paz, como: educação em valores, mediação de conflitos, prevenção de violências, direitos humanos, meio ambiente entre outras, são largamente utilizadas no cotidiano dos espaços educacionais (escolas, projetos socioeducativos, ONGs, movimentos sociais, trabalhos de evangelização, etc.).
5. A utilização em vários espaços educacionais sugere dizer que a Educação para a Paz trata pedagogicamente temas importantes relacionados ao universo interconectado das questões da paz-violência-conflitos e convivências que compõe o cotidiano das relações humanas e sociais, entre pessoas, grupos, comunidades, países e povos.
6. Dada a tal abrangência, consideramos improvável que quaisquer ações que objetivem prevenir as violências das mais diversas formas, se tomadas com simplicidade, sem a observação de tal conexão conceitual, possam realmente converter-se em solução em

longo prazo. Isso quer dizer que a violência referente ao uso do *crack*, por exemplo, que vitimiza individualmente e coletivamente as famílias e a sociedade, seja revolvida com alguma lei ou com o combate somente aos usuários. A questão é complexa e sistêmica e só será tratada adequadamente com um conjunto de ações que envolvam a área da saúde, sustentada com a educação, a geração de renda, oportunidades e tantas outras questões sociais.

7. Nesse sentido, podemos considerar que ao tratar da Educação para a Paz, na educação formal, não formal e informal, consideradas como contextos educacionais, onde as ações e práticas pedagógicas são planejadas e preparadas didaticamente, precisamos de uma abordagem ampla, complexa, que extrapole a noção inter ou multidisciplinar, mas que rompa a lógica mecanicista, ligando perspectivas vindas das diferentes áreas do conhecimento, mas não as hierarquizando, supondo algo mais importante, uma visão transdisciplinar.
8. Logo, a Educação para a Paz valoriza os avanços e estudos da filosofia, da sociologia, psicologia, das neurociências, e, ao mesmo tempo, procura suas bases no cotidiano das relações humanas, submersas nas convivências, nos conflitos que podem gerar violências ou não-violências, através das relações humanas interpessoais e coletivas, observando a ideia da ecologia humana ampliada, ou, uma ecoformação.
9. A Educação para a Paz não é tudo, nem tem vocação ao todo, porém, faz leituras e aproximações críticas/complementares entre as diversas contribuições, não apenas das ciências clássicas, mas abre também uma dimensão de respeito às subjetividades, as emoções que atuam na base de muitas motivações e decisões humanas, marcadas pelas questões da espiritualidade, relações com a vida e a morte, o mundo das sensações, as alegrias e tristezas humanas, que se não são medidas de início, compõe o cenário das doenças e violências da sociedade.
10. Por fim, Educação para a Paz é o ponto de encontro de alternativas viáveis para a educação do século XXI, que se abre aos poucos à tolerância como princípio, a não-violência como atitude e o respeito à toda a diversidade, biodiversidade na busca de uma família universal, uma identidade terrena, a Humanidade!

A este contexto amplo e complexo, uma questão de fundo é sempre recorrente e aparece no argumento de Guimarães (2005, p. 22) que diz:

> Nesse contexto, a educação para a paz tem aparecido como um instrumento importante para concretização de uma cultura de paz, emergindo na interlocução da comunidade internacional, não apenas, como uma nova área de pesquisa ou um campo relevante, mas como expressividade da ideia de bem, onde se joga a própria questão do sentido da humanidade e da finalidade da educação.

Portanto, como se vê, a Educação para a Paz emerge buscando uma reflexão coerente. Guimarães (2005) relata as críticas que a Educação para a Paz recebeu nas últimas décadas, quase todas apontando para o entendimento da paz como algo utilizado politicamente para certa doutrinação ou alienação, no sentido de fugir às raízes dos problemas profundos dos países. No Brasil, o autor cita que as críticas à Educação para a Paz deram-se mais claramente no momento em que eram definidas "algumas bases teóricas e metodológicas e buscavam-se as primeiras experiências do que mais tarde veio a ser chamada na América Latina de educação popular" (GUIMARÃES, 2005, p. 27). Vemos que a origem da crítica, muito presente nos anos da ditadura militar no Brasil (1964-1985) permanecem hoje, onde falar em Educação para a Paz remete a algo que seja contrário à conscientização e a crítica.

Conforme argumentamos ao longo da pesquisa, tais críticas atualmente, não fazem muito sentido, especialmente quando as questões da paz-violências-conflitos e convivências são discutidas de maneira crítica e aprofundamento. O que vale refletir e constitui-se numa observação necessária é a forma como as instituições privadas de ensino abordam as questões da Cultura de Paz, muitas vezes relacionadas a um pequeno conjunto de valores, que no bojo, reproduzem formas de perceber o mundo e a vida ainda relacionada às crenças de poder e manutenção do *status quo*. Nesse caso, o problema não está na Educação para a Paz em si, mas sim nas concepções de educação subjacentes nos diferentes contextos e espaços educacionais.

As contribuições de Guimarães (2005) são muito importantes para organizar nosso pensamento da Educação para a Paz. Em seus estudos, ele apresenta nove "tradições" ou perspectivas que ocorrem em momentos diferenciados: a primeira tradição são os movimentos ligados à renovação pedagógica do início do século XX, especialmente na Europa pós Primeira Guerra Mundial (194-1918), com educadores como Maria Montessori e Jean Piaget, onde o questionamento era sobre o ensino voltado à competição e a militarização, logo a paz como alternativa a este modelo. A segunda tradição apontada pelo autor é a da UNESCO, onde mostra que a partir de 1945, com a criação da ONU e 1946, com a criação da UNESCO, apontam-se, via organismos internacionais, a necessidade de uma educação que vise à paz entre os diferentes povos. Tal conceito foi sendo ampliado ao longo das décadas até que nos anos 1990 as noções de desenvolvimento, democracia e direitos humanos foram ficando mais claros e presentes, mostrando à dinâmica e a continuidade desta tradição nos atuais estudos da paz.

Na continuidade de sua construção, Guimarães (2005) diz que a terceira tradição da Educação para a Paz é a dos movimentos sindicais na guerra fria, mais presente a partir dos anos 1950, ligados especialmente ao fim da corrida armamentista, fruto da tensão entre os Estados Unidos e União Soviética. O argumento fundamental era o de cessar com o excesso de investimento na indústria bélica e canalizar mais recursos para o desenvolvimento dos povos e do planeta. Foi uma corrente mais preocupada com questões sociais que nos indivíduos. Como uma quarta tradição decorrente da Segunda Guerra Mundial, temos a investigação para a paz (*Peace Research*), que a partir dos anos 1950 advoga uma ciência da paz, na busca da pesquisa como fonte de respostas para pensar em promover ações que minimizassem os efeitos das guerras de toda ordem. A investigação para a paz é responsável por organizar vários conceitos presentes de maneira decisiva para o pensamento atual da Educação para a Paz, como as questões sobre conflitos, paz positiva, negativa, que apresentaremos adiante.

Como a quinta tradição da Educação para a Paz, Guimarães (2005) aponta para os movimentos de não-violência especialmente sistematizados por Mohandas Gandhi (1869-1948) nos conceitos de *ahimsa* (recusa de toda violência) e *satyagraha* (força que nasce da verdade e do amor). Tais princípios sugerem, portanto, uma não-violência ativa, o que configura como intenção fundamental de educar para a paz na ideia da desobediência diante das injustiças, domínio e opressão sofrida pelos diferentes povos. O princípio da não-violência também lança um novo olhar para os conflitos, na medida em que precisam ser mediados de maneira a não gerar atitudes violentas. O fato de Gandhi pregar suas ideias não apenas como propostas educativas, mas como uma forma de viver também é significativa para a intenção de realmente viver os princípios da paz.

Como a sexta tradição da Educação para a Paz, Guimarães (2005) elenca o movimento das pedagogias da libertação, surgido a partir dos anos 1960 na América Latina, tendo como referência o educador brasileiro Paulo Freire, mas que teve sua difusão inicialmente mais presente nas comunidades eclesiais de base. Em seguida, como forma de contrapor a violência social, a Educação para a Paz esteve na construção das ideias da educação popular, sendo percebidas como sinônimos e sendo abandonado o termo paz. De qualquer modo, há o reconhecimento de Paulo Freire como uma referência importante aos estudos da paz, especialmente pela tradição crítica de seu pensamento pedagógico. Pensando nessa possibilidade da Educação para a Paz que aproxime mundo acadêmico do saber-fazer educacional, temos a contribuição fundamental de Paulo Freire, apresentada por Ana Freire (2006, p. 391):

> [...] para Paulo a Paz não é um dado, um fato intrinsecamente humano comum a todos os povos, de quaisquer culturas. Precisamos desde a mais tenra idade formar as crianças na "Cultura da Paz", que necessita desvelar e não esconder, com criticidade ética, as práticas sociais injustas, incentivando a colaboração, a tolerância com o diferente, o espírito de justiça e da solidariedade.

Compartilhando dessa afirmação, apontamos para uma das principais questões da discussão pedagógica da paz, que é sua estreita relação com o olhar crítico e profundo do tema. A paz não é uma condição natural, assim como não o é a violência, posto que ambas são processuais e construídas. Sendo assim, parece aceitável que se explicite um corpo de conhecimento que pense a paz, na educação e na formação de professores, como um conjunto de saberes, práticas e experiências passíveis de reflexão, análise e sistematização. Ainda nesse caminho, ao receber o Prêmio UNESCO da Educação para a Paz de 1986, Paulo Freire se manifesta, segundo Ana Freire (2006, p. 388) da seguinte forma:

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

Portanto, a síntese do pensamento freiriano, que expressa uma luta pela paz especialmente na realidade da América Latina, nas últimas décadas do século XX ainda se mantém nos tempos atuais, especialmente em relação às desigualdades sociais e injustiças desta região. Assim, também é difícil pensarmos que existam educadores brasileiros, ou latino-americanos que afirmem que a paz, ou uma Educação para a Paz, não esteja diretamente relacionada com questões fundamentais de nosso tempo e sociedade, como apresenta Ana Freire (2006, p. 392) dizendo:

> A Paz tem sua grande possibilidade de concretização através do diálogo freireano porque ele inscreveu na sua epistemologia crítica a intenção de atingí-la. O diálogo que busca o saber fazer a Paz na relação entre subjetividades entre si e *com* o mundo e a objetividade do mundo, isto é, entre os cidadãos e a possibilidade da convivência pacífica, é a que autentica este inédito-viável.

Apontarmos para a relação entre subjetividade e objetividade, através do diálogo que busca a paz, nos aproxima também de questões que circundam e se entrelaçam na discussão da paz. Complexidade, teoria crítica, inter e multidisciplinaridade, transversalidade, pós-modernidade, entre tantas contribuições filosóficas e sociológicas que fazem parte dessa construção, com a atenção óbvia ao relativismo ou superficialidade, mas com abertura ao diálogo e aproximação.

Na sequência de seu estudo, Guimarães (2005) aponta a sétima tradição dos movimentos pedagógicos modernos e contemporâneos, onde cita Célestin Freinet nos anos 1950 onde entre suas ideias modernas para a educação falava da importância de relação com a sociedade e da negação de uma ilusão, que seria uma sociedade em paz. Para esta tradição, que mais tarde ecoa entre educadores americanos e ingleses (anos 1970 e 1980) a paz seria um desafio pedagógico importante para a educação. Como oitava tradição está à perspectiva socioafetiva que surge, segundo Guimarães (2005, p. 81) "da tomada de consciência dos limites das experiências nórdicas e anglo-saxônicas de educação para a paz, centradas na informação e nos conteúdos cognoscitivos". Isso mostra a limitação de experiências relacionadas apenas à discussão teórica nas salas de aula, que prescindem também de práticas vivenciais. Retoma o conhecimento do desenvolvimento moral de Piaget e Kolhberg (1927-1987) e postula a importância fundamental do indivíduo na transformação da sociedade, o indivíduo como criador de uma Cultura de Paz. É uma tradição que valoriza a ludicidade e o aspecto relacional, pensando em dinâmicas de grupo a atividades coletivas. De acordo com Rezende, esta é uma tradição com certa repercussão no Brasil, por concentrar-se nas práticas vivenciais.

Como a nona e última tradição descrita por Guimarães (2005), temos a dimensão holística, que tem como centro de sua proposta da Educação para a Paz a consciência e a interioridade da paz no indivíduo. O movimento holístico inicia-se no mundo a partir dos anos 1960, relacionado a movimentos de contracultura, especialmente na Europa e nos Estados Unidos, reagindo contra uma "falência" do modelo ocidental, com isso valorizando o orientalismo como condutor das reflexões. Guimarães (2005) comenta que um dos expoentes deste movimento no Brasil foi Pierre Weil, criador da Universidade Holística Internacional de Brasília, a UNIPAZ, que ao longo dos anos 1990 e 2000 disseminou suas ações no país.

Baseada nos estudos da física quântica, na psicologia transpessoal e na filosofia oriental, esta tradição busca a harmonia entre a intuição, razão, sentimento e sensação, como aprofundamento da consciência interior, que seria responsável em construir a paz nos indivíduos, que coletivamente contribuiriam para a paz geral. Assenta-se nas dimensões da arte de viver em paz consigo, com os outros e com a natureza. De acordo com Rezende (2005), a tradição holística é uma das que tem maior repercussão no Brasil, até por identificar-se e explicitar o tema Cultura de Paz na formação de pessoas e profissionais.

Após apresentarmos estas tradições, que obviamente trazem na base uma construção histórica, visões de mundo e pensamentos diversos sobre a paz, a Cultura de Paz e de uma Educação para a Paz, acreditamos que existem pontos a serem buscados, não como uma "mistura", mas como um encontro de perspectivas, fruto do próprio desenvolvimento humano

e das conexões necessárias entre pontos que historicamente foram separados, alvo de críticas de lado a lado, mas que aos poucos, foram sendo percebidos em suas incompletudes e complementaridades. É o que diz Guimarães (2005, p. 320):

> Essas nove tradições – a educação para a paz é bem mais que essas nove – sinalizam a multiplicidade e pluralidade que se esconde atrás da expressão educação para a paz. A educação para a paz é um campo, um campo aberto, um mar mesmo, onde não há lugar para restrições ou reduções. Qualquer tentativa de reduzir a educação para a paz a apenas uma tradição, sem ao menos acenar para a possibilidade do diferente e do distinto, poderá provocar uma obstrução do processo de cercamento dessa realidade. Talvez, se tenha mesmo de falar em *educações para a paz*, como recurso para referir-se a essa pluralidade que a constitui.

Considerando as questões abordadas aqui, sintetizamos no quadro 2 abaixo, a ideia básica de cada uma das tradições, bem como as práticas pedagógicas elencadas por Guimarães (2005) para cada uma das nove tradições estudadas.

Quadro 2: Aspectos gerais das tradições da Educação para a Paz.

Tradição/Origem	**Objetivo Central**	**Práticas Pedagógicas (conceituais, procedimentais ou atitudinais)**
Renovação Pedagógica Primeira Guerra Mundial/Maria Montessori	Criar formas de educar a humanidade, a partir da infância, para um futuro sem guerras.	Análise e crítica de textos; ensino do esperanto como língua universal; troca de correspondência escolar; atenção à mudança pessoal; intercâmbios escolares entre diversos países; atividades esportivas; fomento às diversas formas a ações em prol da cultura de paz; prática do escotismo etc.
UNESCO Segunda Guerra Mundial / Organismos internacionais (ONU, UNESCO)	Pensar a Cultura de Paz como dimensão necessárias na educação formal e não-formal, visando o desenvolvimento humano.	Estudo de documentos internacionais sobre a paz e os direitos humanos; debates sobre guerras, subdesenvolvimento e violação dos direitos humanos; cultivo de valores universais (tolerância, solidariedade e cooperação); resolução não-violenta dos conflitos; posicionamento frente ao racismo a xenofobia e problemas ambientais.
Movimentos sindicais no contexto da Guerra Fria Após Segunda Guerra / Movimentos antimilitares.	Trabalhar a favor do pacifismo, repudiando condições de exploração do ser humano e do planeta.	Discutir a necessidade de cessar com a corrida armamentista; desenvolver a compreensão internacional; mostrar as consequências nefastas da corrida armamentista, propondo investimentos para acabar com misérias, fome e tragédias humanas.
Investigação pela Paz Após Segunda Guerra / Pesquisadores Europeus / Johan Galtung	Pesquisar e criar um conjunto conceitual adequado para estudos da paz nas diferentes perspectivas, incluindo a Educação para a Paz.	Debates e exposições sobre o risco de lavagem cerebral nas informações; organização democrática do estudo; dramatização e jogos de simulação e papéis; trabalhos em grupo, estímulo à participação em projetos de paz e não-violência; resolução não violenta de conflitos.
Movimentos de Não-violência Anos 1970 em diante /, inspiração em Ghandi.	Difundir a não-violência ativa como forma de vida e de educação.	Promover ações e campanhas contra armas de brinquedo e armamentos militares; utilização de dinâmicas de grupo como aprofundamento teórico de temas; técnicas de conhecimento pessoal ou de grupos; jogos de simulação e mapas de conflitos para

		a resolução não-violenta de conflitos; criação de estratégias sociais para mudar situações culturais violentas para não-violentas; referência a biografia de pacifistas como exemplo para novas gerações.
Pedagogias da Libertação América Latina, anos 1960 em diante / Paulo Freire.	Enfrentar os mecanismos perpetuadores das diversas formas de violência que são perpetuadas na América Latina.	Incluir temas geradores; debates e diálogos sobre fatos da realidade; utilização da arte e do lúdico; valorização das relações humanas nos processos educativos; tomada conjunta de decisões nos processos educativos; o recurso dos círculos de cultura (reconhecidos como círculos de paz).
Movimentos pedagógicos modernos e contemporâneos Escola Nova / Célestin Freinet	Enfatizar a educação como um meio de mudança social, valorizando a paz como elemento importante nesse contexto.	Práticas de assembleia de aula e outros mecanismos de participação nas decisões; pesquisas na comunidade; análises de textos e outras produções culturais sob a perspectiva da violência; rodas de conversa, pesquisa em jornais; simulações, partilha de expectativas; dinâmicas de discussão e debate.
Socioafetiva Desenvolvimento moral/ Piaget e Kohlberg	Valorizar o indivíduo em suas dimensões emocional e social para que melhore a sociedade.	Jogos e exercícios de simulação para trabalhar situações reais ou hipotéticas, buscando aproximação afetiva entre os membros; dinâmicas de clarificação de valores; jogos de papéis; estudo de casos e análise de dilemas morais; análise textos literários; exercício de resolução não-violenta de conflitos; práticas de observação pessoal (diário da paz).
Holística Psicologia Transpessoal / Pierre Weil	Desenvolver a consciência interior e a paz individual como disposição para o protagonismo do bem.	Técnicas de terapia alternativa (ioga, acupuntura); alimentação natural; controle mental e meditação; massagens, bioenergética, biodança; métodos não-violentos e administração de conflitos; música, dança, tai-chi-chuan, artes plásticas, teatro; integração de culturas (xamanismo, budista, cristã, judaica etc.

Fonte: Adaptado de GUIMARÃES, M. **Educação para a Paz:** sentidos e dilemas. Caxias do Sul: Educs, 2005. Síntese dos aspectos centrais das nove "tradições da educação para a paz".

O que observamos claramente é que muitas práticas pedagógicas relacionadas à Educação para a Paz, com suas diversas denominações ocorrem ainda descoladas dos conceitos aos quais estão relacionados. Vemos muitas práticas e poucos objetivos, vemos inúmeras "ações da paz" que não encontram eco nos conceitos mais profundos e das reais necessidades para enfrentar as múltiplas formas de violência existentes.

Podemos considerar que as crianças, adolescentes ou adultos não consigam fazer todas as pontes e ligações amplas entre os fenômenos das violências e paz, mas podemos supor que os educadores, ao compreender tais relações, organizem seu trabalho procurando não apenas "resolver um problema pontual", mas que pense nas ações a médio e longo prazo, para realmente objetivar mudanças de comportamento individual, coletivo e comunitário.

São estas questões chamadas conceituais que acreditamos serem necessárias para reforçar um trabalho da Educação para a Paz e vamos, na sequência, fazer esta aproximação. A Educação para a Paz, para ser adequada a um contexto humano, social e cultural da América

Latina e do Brasil, buscar as bases pensadas especialmente por alguns pesquisadores largamente utilizados nos estudos da Educação para a Paz no Brasil como Serrano (2002), Jares (2002) e Rayo (2004). Todos eles podem ser incluídos na tradição da Investigação para a Paz (*Peace Research*), e que fazem análises claras e coerentes para a orientação que buscamos. Ressaltamos que os pesquisadores que balizarão este momento da pesquisa possuem atuarão desde os anos de 1980 (aproximadamente) com questões relacionadas à Educação para a Paz na Espanha, trazendo referências importantes em suas obras, por isso merecendo nosso destaque.

2.2.1 A Educação para a Paz nos estudos de Gloria Pérez Serrano (2002)

Como vimos anteriormente, o berço dos estudos e pesquisas sobre a paz foi na Europa, já nos anos 1960. Países como a Noruega e a Suécia foram os primeiros a se debruçar teoricamente na definição de conceitos e práticas da paz. Ao longo das décadas, naturalmente tais estudos migraram por outros países e continentes, originando outros grupos e com novas perspectivas. Portanto é fato dizer que a houve uma clivagem, ou uma inter-retroação entre teorias e experiências vivenciais. Diferentes países, com seus diferentes problemas e demandas em relação às violências, foram buscando adequações e modelos para pensar nas relação entre a paz e a violência.

Neste caminho, a Espanha foi uma dos países que, desde os anos 1980 tem se dedicado a pensar a Educação para a Paz como um movimento educacional estruturado, com dimensões pedagógicas definidas e com práticas vivencias mais elaboradas que as das experiências iniciais dos países nórdicos. Por isso, nesta etapa da pesquisa nos concentraremos em autores espanhóis que tem uma produção importante no campo da Educação para a Paz e que, de certa maneira, estão influenciando algumas perspectivas acadêmicas na América Latina, também pelo idioma espanhol e por características culturais semelhantes em muitos aspectos.

Iniciamos com os estudos de Serrano (2002) que utiliza o termo tolerância como uma dimensão importante da Educação para a Paz, dizendo que além de uma necessidade para a sociedade é importante mesmo para a sobrevivência humana. Para a autora, tolerar está na aceitação de ideias diferentes e no respeito aos direitos dos demais. Portanto, a tolerância requer uma interdependência entre as pessoas. Nesse sentido, Serrano (2002, p. 13) diz claramente: "É preciso praticar a tolerância para manter a paz, a justiça, os Direitos Humanos e promover o progresso social. A tolerância só pode manifestar-se em sua forma mais ativa em um ambiente no qual se respeitem a dignidade da pessoa e as liberdades públicas".

Portanto, o valor tolerância figura como um dos basilares no entendimento da paz, para uma Cultura de Paz e também para a Educação para a Paz. É importante refletirmos que a noção de tolerância também vem muito associada ao senso comum que a relaciona como "fraqueza", como se tolerar fosse "aguentar" outra opinião, ou "temer" as divergências, portanto tolerar seria "aceitar" certas condições mesmo que não ideais.

Examinando esta questão, dizemos que está ligada à lógica do "ganha-perde", ainda relacionadas à cultura de violência, onde alguém deve vencer e outro perder, onde os mais fortes perpetuam-se nas opiniões e reproduzem seus modelos vitoriosos. O que pretende-se com a Educação para a Paz, especialmente à luz da complexidade é questionar esse modelo, é pensar, planejar e concretizar propostas educacionais que contribuam para este repensar da cultura de violência, que introduza novas perspectivas, inclusive valorizando a tolerância como condição ativa, não de aceitação de qualquer condição negativa, mas um equilíbrio relacionado ao "ganha-ganha", onde não serão mais vitórias individuais, mas acordos onde as partes aprendam a respeitar-se mutuamente e cheguem a consensos razoáveis para todos, nesse caso, que favoreçam convivências positivas e sustentáveis. Argumenta Serrano (2002, p. 21):

> É urgente tomar consciência de que é preferível uma sociedade pluralista a uma sociedade uniforme. Esse tipo de sociedade pluralista e multiétnica, variada e mestiça, é mais complexa que uma sociedade homogênea. À medida que um sistema ganha em complexidade e globalidade, o número de incertezas aumenta e os acontecimentos inesperados também. A educação antecipatória deve preparar as pessoas para resolver problemas não apenas nos cenários a que estamos acostumados, mas também no que podem ser possíveis.

O reconhecimento de que a diversidade é fundamental para a Educação para a Paz, com o objetivo de reconhecimento do outro, no aprendizado de convivências, na ideia de solidariedade e cooperação, faz com que sejam revisto conceitos clássicos de aceitação do outro. Como já foi dito, na medida em que a sociedade fica mais complexa e global, novas demandas relacionais e sociais são necessárias. Sabemos que isso pode se dar por diversas formas, como pelos movimentos sociais, pela política partidária, entre outras, mas, efetivamente, o espaço para que isso seja pensado sistematicamente é o educacional, tanto nas escolas como nos projetos educacionais diferenciados, promovendo um olhar mais abrangente sobre as desigualdades sociais e humanas.

Podemos dizer que prevenir a intolerância é um passo inicial para prevenção das múltiplas formas de violência, na medida em que ser intolerante é fechar o canal dialógico com o outro, fechando possibilidades na mediação de conflitos, que leva inevitavelmente ao enfrentamento e à violência. Portanto, como diz Serrano (2002, p. 21):

> É necessário educar as novas gerações na convivência, no respeito e na tolerância entre pessoas de diferentes culturas e a educação em seus diversos graus e formas, tanto formal, não formal como informal, é chamada a desempenhar um papel relevante na preparação para a diversidade e, sobretudo, na prevenção da intolerância.

Concordamos com a referida autora de que nos diferentes espaços educacionais a Educação para a Paz pode ser desenvolvida, uma vez que encontra grupos, apresenta convivências, favorecendo situações dialogadas visando aproximação de ideias e de pessoas. Se considerarmos que a cultura resulta de um conjunto de aprendizagens e novas aprendizagens, concordamos com Serrano (2002, p. 30) que: "[...] "uma cultura de paz" requer um ensino orientado pelos valores da paz, dos Direitos Humanos, da democracia e da tolerância".

Portanto, a tolerância na Educação para a Paz é o que abre as portas ao diálogo e a comunicação com qualidade, que são as bases para a mediação de possíveis conflitos ou para o simples entendimento entre pessoas e grupos. Com o reconhecimento das inúmeras violências nas famílias, contra as crianças e mulheres, no trânsito, nas escolas, nos diferentes ambientes, acreditamos que a Educação para a Paz e o conceito de tolerância serão fundamentais para nosso tempo.

Para dimensionar a Educação para a Paz, a abertura à diversidade, aos direitos humanos e à democracia é necessária, pois permite acolher diferentes dinâmicas culturais e sociais. Como vimos no início do segundo capítulo, ao comentarmos sobre a Comissão de Consolidação para a Paz (ONU), vemos uma Educação para a Paz alinhada à concepção de desenvolvimento humano e valorização do pluralismo dos povos. São estas características que contribuirão para a construção da Cultura de Paz. Por isso, outra vez reconhecemos com Serrano (2002, p. 83):

> Consideramos que se deve fomentar nas escolas e nos centros universitários a educação para a paz, pois esse valor forma uma trama com outros valores, ligados entre si que se exigem uns aos outros. Assim, a educação para a paz exige formar o espírito crítico, a capacidade de dialogar, a veracidade, a coerência de meios-fins e a justiça. Ela não é compatível com o individualismo, a falta de solidariedade, a competitividade, a discriminação, etc.

Ao propor que a Educação para a Paz habite o ensino superior, Serrano (2002) faz uma colocação que está no conjunto de nossa reflexão. Mesmo jovens e adultos também precisam rever muitas questões sobre as violências, os conflitos, a paz e as convivências humanas. É absurda a forma com que muitas pessoas ou famílias relacionam-se em pleno século XXI, com a violência contra as mulheres e ao aumento das denúncias de abuso sexual contra crianças. Mesmo desconsiderando estes aspectos, sabemos que a deterioração do tecido social e familiar, tem a ver com a cultura do individualismo, da comparação, do egoísmo, da inveja e da falta de acreditar no potencial positivo das relações humanas.

Ao falar sobre o entendimento da paz, Serrano (2002) adverte que é um termo que parece de consenso e conciliador, onde ninguém de manifesta contrariamente. Porém, isso pode ser prejudicial, uma vez que pessoas ou grupos poderão adotar perspectivas diferentes ao falar da paz. Isso é importante e o que deve definir a busca por uma Educação para a Paz com definições básicas mínimas. Que a paz seja uma aspiração universal, podemos concordar, agora, os mecanismos para esta busca é que podem ser muito diferentes, inclusive a utilização da repressão e da violência para conseguir alguma "paz". Por isso Serrano (2002) fala em pensamento crítico, diálogo, busca da verdade, entre outros, que não buscam verdades, mas perspectivas concretas. Serão estas que guiarão também na forma de pensar pedagogicamente a Educação para a Paz, na medida em que a noção de paz conduz a formação de uma base metodológica para o ensino da paz.

Ao esclarecer sobre isso, a referida autora fala que a Educação para a Paz deve buscar na sua fundamentação a clareza do conceito de conflito, a ser entendido como ponto aceito e redimensionado em seu papel mediador das diferenças humanas. Lembramos que o conceito de tolerância deve ser articulado ao do conflito e sua mediação, uma vez que sabemos ser muito difícil a tolerância pura ou facilmente aplicável à vida das pessoas. Processos de mediação de conflitos serão necessários, pois os conflitos são inevitáveis na pluralidade.

Para Serrano (2002) um novo conceito para a paz estará sintonizado na noção de conflito como algo essencial ao homem e sociedade. Seria, nesse caso, dinamizar a paz como processo, o que requer necessariamente planejamento e objetivos. Vemos aqui, mais uma vez que a paz deixa de ser algo passivo, mas, uma abordagem de realidades conflituosas, que antecedem às violências, proporcionando equacioná-los para construções humanas e sociais mais justas e com menos violência. Podemos até dizer, conforme vimos com a CIIIP (2004) que da mesma forma como precisamos utilizar a noção de visibilidade para as violências, também podemos pensar assim em relação aos conflitos.

É importante que os conflitos entre pessoas ou grupos sejam explicitados e apresentados, para que se dialogue e se discutam as bases de sua mediação para que isso leve a não-violência. Quando conflitos são sufocados, permanecem latentes até que algo o desperte com maior força e intensidade. Para Serrano (2002, p. 89) ainda cabe mais uma distinção:

> Em resumo, devemos diferenciar entre os conflitos (divergência natural e necessária) e forma de resolvê-los (violenta ou não violenta); a consideração da paz como negação do conflito nos levará a uma concepção "passiva" da paz (a paz como ausência de guerra). Uma concepção construtiva na superação dos conflitos, e não em sua negação, é a que deverá conduzir-nos à "paz ativa", isto é, à paz como processo e não como meta.

No cenário descrito pela autora, vemos que as noções de conformismo e resignação, muito comuns nos movimentos pacifistas nas primeiras décadas após a criação da ONU impediram o aprofundamento das discussões sociais referentes às guerras ou conflitos internacionais, ainda relacionados à lógica "ganha-ganha". Com apresenta os estudos da paz, a relação da paz com desenvolvimento, tais discussões foram mudando o foco e dando mais visibilidade a ações de paz.

Ao buscar a sistematização para a Educação para a Paz, Serrano (2002, p. 115-117), aponta quatro dimensões necessárias a uma educação orientada para paz: desenvolver pessoas, potencializar as relações com o meio, fomentar o diálogo e o espírito crítico. Basicamente, estas quatro dimensões possuem como objetivos:

1. Desenvolver pessoas: qualificar a afetividade e o apreço pelas pessoas, pelo que se é e não valorizar apenas o mérito acadêmico; valorizar a diversidade ao invés de criar barreiras entre os diferentes conhecimentos; potencializar a identidade das pessoas e culturas; equidade como princípio, valorizando culturas majoritárias e as minorias como enriquecimento.
2. Potencializar as relações com o meio: ampliar a educação para além da sala de aula; abrir canais de comunicação com a comunidade; observar e valorizar a relação estabelecida entre o micro (espaço local de vida) com o macro (a sociedade ampliada).
3. Fomentar o diálogo e espírito crítico: valorizar e cultivar o diálogo como elemento imprescindível para a Educação para a Paz; reconhecer que o consenso pelas diferenças é fruto do reconhecimento e valorização do outros e da igualdade de direitos; aprimorar o debate e liberdade de expressão de forma respeitosa e recíproca; entender o papel da divergência como positivo nas relações cotidianas; reconhecer os diferentes valores como legítimos e necessárias à mediação quando consensos e caminhos comuns são importantes; praticar uma didática de aprofundar as interrogações e dúvidas, não apenas das respostas prontas.
4. Favorecer o compromisso: reconhecer que as teorias não superam os compromissos, portanto trata-se de agir pela paz; considerar que a paz e a tolerância como meios na busca por uma Cultura de Paz e não como fim.

Estabelecem-se dimensões importantes para fundamentar teoria e especialmente a prática pedagógica da Educação para a Paz. Primeiro o desenvolvimento das pessoas, o que aponta para a atenção e cuidado com cada um e com todos. Isso está na forma como propor a abordar atividades, na afetividade que se estabelece nos grupo entre educador e educando, na

forma de olhar, falar, ouvir e sentir o ser humano como fundamental em nossa vida. Isso aponta para, além do respeito e atenção com o outro, para as atividades lúdicas, como as dinâmicas de grupo, práticas corporais, atividades de harmonização (pequenos relaxamentos), enfim a uma gama de perspectivas emocionais ao mesmo tempo em que são pensadas questões concretas sobre convivências e violências.

O segundo aspecto, potencializar a relação com o meio refere-se, em pensando a prática pedagógica da Educação para a Paz, à efetivamente valorizar o local, o entorno da escola ou instituição, fazendo com que os projetos de prevenção de violências circulem mais entre os outros agentes da comunidade. Estabelecer parceria com as igrejas, comércio, associação de bairros, polícia, centro de referência de assistência social (CRAS), unidades de saúde, além da dimensão política, busca do diálogo com vereadores e outras autoridades, além dos conselhos (segurança, tutelar entre outros). Obviamente que tais convergências não são simples, mas servem para mostrar as incontáveis possibilidades de visibilizar as ações, caminhadas, festivais e todos os projetos de paz desenvolvidos na escola. Mobilizar para a mídia também é fundamental nesse processo, através das rádios, televisão e redes sociais.

Fomentar o diálogo e espírito crítico mostra o papel da Educação para a Paz, na não passividade, ao contrário, na proatividade a favor da não-violência e no repúdio às diferentes formas de violência. O conflito é, objetivamente, uma situação na qual tem-se apenas dois desdobramentos, a violência ou a não-violência. A violência direta ou a psicológica, mesmo quando não o enfrentamos, e a não-violência quando conseguimos dialogar, mediar a situação e continuar nossa caminhada mais coletivamente, ou ao menos com acordos firmados.

O último aspecto é favorecer o compromisso, o que liga a Educação para a Paz ao concreto do cotidiano. Projetos, planejamento e propostas de Educação para a Paz, nos diferentes espaços educacionais, precisam reconhecer que devem relacionar-se com as práticas sociais cotidianas dos alunos. Inicialmente na própria instituição educativa, onde podemos qualificar as formas de convivência, de participação e respeito. Depois na mobilização das famílias, da comunidade, sempre visando a uma informação de qualidade, o diálogo mediador e esperando que as pessoas pratiquem a não-violência em suas vidas, contribuindo no processo de Cultura de Paz. Serrano (2002), dessa forma, oferece elementos muito interessantes para estruturar a Educação para a Paz.

2.2.2 A Educação para a Paz nos estudos de Jose Tuvilla Rayo (2004)

Outro professor espanhol que contribui diretamente e com qualidade para o trabalho da Educação para a Paz é José Tuvilla Rayo (2004), que analisa várias dimensões pedagógicas possíveis para os fundamentos e metodologia para o trabalho educacional com a paz. Importante perceber que o enfoque geral de Rayo (2004, p. 29) alinha-se à nossa discussão sobre a amplitude e complexidade da Educação para a Paz:

> É necessário, antes de destacar algumas das contribuições que a ciência, a educação e a cultura apresentam na construção da paz, indicar sobre o que falamos, que elementos intervêm e que obstáculos desviam uma definição de paz que oriente nossas ações para melhorar a vida humana e resolver as problemáticas mundiais. Em primeiro lugar, deve-se assinalar que a paz é multidimensional e exige esforços não só para alcançar o desarmamento, mais também para alcançar um verdadeiro desenvolvimento humano, para afiançar o respeito aos direitos humanos, para resolver os conflitos e frear a deterioração do meio ambiente. Atualmente, o direito humano de viver em paz é a pedra angular de todos os demais direitos humanos e de sua interdependência. E isso exige um enfoque transdisciplinar para estudar mais adequadamente a complexidade do mundo atual. No aspecto conceitual, porque é necessário abordar de maneira questões que até agora haviam sido tratadas de maneira autônoma, ainda que sejam interdependentes: por um lado, o meio ambiente, a população e o desenvolvimento; por outro, os direitos humanos, a democracia, o entendimento internacional e a tolerância. Isso implica um novo enfoque metodológico, visto que se deve procurar combinar, dentro de um mesmo plano de ação, as contribuições da educação, das ciências, da cultura, da comunicação.

Ao propormos esta pesquisa intencionamos fortalecer a Educação para a Paz pela abordagem da complexidade para desmistificar o senso comum relacionado a estas práticas no Brasil. Como vemos, há muitos anos na Europa e observando educadores espanhóis mesmo não discutindo a complexidade, esta característica está presente nas questões referentes à Educação para a Paz. Novamente a noção de tolerância é evidenciada, assim como a relação com o desenvolvimento, aparecendo também o meio ambiente entre outras questões que estamos discorrendo ao longo deste capítulo. Uma questão importante levantada nos estudos de Rayo (2004) é dos componentes da Educação para a Paz. Para ele, tais componentes pedagógicos seriam: a Educação Cognitivo-Afetiva, Educação Sociopolítica e a Educação Ambiental. Nisso, o autor já coloca dimensões amplas, que serão importantes de aprofundar. Fundamentalmente são elementos intelectuais, sociais, afetivos e ambientais.

Rayo (2004) considera a paz como um direito humano e diz que a mesma é uma construção de todos os seres humanos, iniciando com o reconhecimento a uma vida digna, passando pelo diálogo e cooperação. Para o referido autor, o direito à paz relaciona-se com a rejeição da noção de que existem certos ou errados, melhores ou piores seres humanos. Há sim,

a diversidade que precisa ser colocada a serviço do desenvolvimento de todos. Isso é explicitado por Rayo (2004, p. 33) que diz:

> O direito humano à paz, de acordo com tudo que foi escrito anteriormente, precisa passar de uma cultura de guerra para uma cultura de paz, caracterizada por uma cultura de convivência e de participação, fundamentada nos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância e solidariedade, uma cultura que rechace a violência, que se dedique a prevenir os conflitos em suas causas e a resolver os problemas pelo caminho do diálogo e da negociação; uma cultura que assegure a todos os seres humanos o pleno exercício de seus direitos e os meios necessários para participar plenamente no desenvolvimento endógeno de sua sociedade.

Vemos aqui a ratificação do que tem sido evidenciada, a relação entre valores humanos, direitos humanos e formas de transformá-las em novas formas de viver, conviver, criando bases para uma Cultura de Paz. Observando num sentido amplo da paz, Rayo (2004) aponta baseado na UNESCO, que uma Cultura de Paz está relacionada aos seguintes pontos: a) direito à vida e aos direitos humanos em todas as suas formas; b) rejeitar a violência em todas as suas formas e o compromisso de prevenir e resolver conflitos; c) reconhecer a igualdade de direitos entre homens e mulheres; d) reconhecer o direito à liberdade de expressão e opinião; e) aderir aos valores positivos de justiça, pluralismo, cooperação entre outros, para o entendimento entre os diferentes grupos e nações; f) promover uma sociedade solidária, especialmente em função dos mais fracos, buscando ações sustentadas em longo prazo; g) compromisso no desenvolvimento e proteção ligada ao meio ambiente.

Os indicadores descritos apresentam contextos complexos, onde as diversas violências e fragilidades humanas, ou, aquilo que prejudica o estabelecimento da Cultura de Paz, passa a ser pensado de forma mais sistemática, com planejamento definido, com ações definidas que sejam adequadas ao tratamento das situações difíceis, sejam individual ou socialmente. É por isso que a Educação para a Paz, como tema transversal, como projeto educacional, pode atuar na dupla dimensão, nos indivíduos e seus valores e no coletivo com seus fluxos. Para Rayo (2004, p. 35) os contextos são:

> O futuro exige mais do que nunca a construção da paz através da ciência, da cultura, da educação e da comunicação, motivo pelo qual o respeito ao direito humano a paz, inspirado no ideal democrático de dignidade, igualdade e respeito à pessoa, é a vida mais segura para lutar contra a exclusão, a discriminação, a intolerância e a violência que ameaçam a coesão das sociedades e conduzem aos conflitos armados. Por outro lado, novas ameaças pesam hoje sobre a segurança internacional, como as desigualdades insustentáveis entre as nações e também no interior das sociedades, os conflitos étnicos, a pobreza, o desemprego, a injustiça social, as migrações massivas e outras, que exigem um desenvolvimento concebido em escala mundial, onde a prosperidade das sociedades esteja fundamentada nos recursos humanos e no desenvolvimento das capacidades de cada um, sem distinção de nenhuma espécie. Por fim, em consequência, a dignidade humana exige também o exercício, para todos, do

> direito a uma educação de qualidade que favoreça o conhecimento e a compreensão mútua dos povos, a livre circulação das idéias e o acesso de todos aos progressos da ciência e da tecnologia.

O contexto é amplo, as dimensões complexas, a Educação para a Paz, entendida como o contrário das várias violências, das estruturais às diretas, é diretamente proporcional aos desvios éticos, solidários, cooperativos e afetivos presentes nas sociedades. Quanto maior a complexidade das violências humanas, maior a atenção para que os estudos da Paz sejam mais efetivos e mais relacionados ao cotidiano.

Não obstante no contexto Europeu, particularmente na Espanha, de onde vem o referencial que nos utilizamos nesta discussão sobre Educação para a Paz, já existam práticas pedagógicas pensadas e discutidas sobre o tema. Entendemos que apresentam fundamentação teórica consistente e que apontam para uma tendência mundial, ligada a políticas internacionais, mas que, ainda vai à contramão dos dados sobre violências históricas contra mulheres, crianças, guerras por motivos religiosos, étnicos, a morte pela falta de comida e muitos outros pontos ainda quase inacreditáveis para o grau de avanço tecnológico construído nas últimas décadas.

Por outro lado, acreditamos que as práticas pedagógicas da Educação para a Paz precisam orientar-se mais para as realidades que temos na América Latina, no Brasil, devido às particularidades regionais e locais. Estamos no momento reunindo elementos para melhor direcionarmos este caminho no próximo capítulo, onde serão conhecidas e analisadas inúmeras experiências voltadas à Cultura de Paz em diferentes espaços educacionais, para que sejam percebidos seus pontos de convergência como uma aproximação metodológica da Educação para a Paz. Neste caminho, Rayo (2004, p. 95) contribui dizendo:

> A aprendizagem da paz implica efetivamente a aquisição de um certo número de conhecimentos, de atitudes e de valores que favoreçam a apreciação e a compreensão do outro (das diferentes culturas, comunidades, e povos) que comprometem o conhecimento e o respeito dos direitos de cada um e dos deveres e responsabilidades que deles se derivam; que suscitam, em resumo, um compromisso moral e cívico para participar ao mesmo tempo na construção de um mundo mais justo e solidário, que leve em conta o direito das gerações futuras de beneficiar-se de um patrimônio natural e cultural de qualidade. Essa aprendizagem da paz se estende em um sentido global e se dirige a todos os níveis e a todas as formas de educação.

Vemos que para a Educação para a Paz há a necessidade de conhecimentos, ou seja, informações claras, que sejam entendidas para gerar consciência sobre processos de violências-paz-conflitos e convivências. Ao mesmo tempo é importante construir atitudes concretas, que são fundamentais para a mudança das práticas cotidianas violentas e favorecer as convivências. Mas, para que as atitudes efetivamente possam mudar, precisamos reconhecer novos valores para que as conduzam. Mudar um conjunto de valores por sua vez, requer a qualidade do

conhecimento refletido, a sensibilidade do acolhimento de outras perspectivas e da valorização dos outros seres. Sem isso, não podemos fechar este ciclo virtuoso “conhecimento, atitudes e valores”.

Temos utilizado ao longo do texto diversas vezes a palavra convivência em seu sentido pleno e geral, que é o encontro de pessoas para experenciarem a vida juntos. Das convivências extraímos vários aspectos pertinentes à Educação para a Paz, pois ela é a síntese das possíveis igualdades entre pessoas e grupos e das infinitas diferenças e divergências que caracterizam tais encontros. Rayo (2004, p. 108) aprofunda esta definição ao dizer:

> Conviver é principalmente viver em comunidade, estabelecendo pautas e normas que favoreçam a ajuda, a segurança, a colaboração e a cooperação necessárias para em primeiro lugar, satisfazer as necessidades humanas básicas através do trabalho e da divisão equitativa de bens: e, em segundo lugar, para resolver de forma eficaz os conflitos de relações que se produzem no seio da comunidade.

Portanto, o indicador das convivências passa a ser importante para entendermos o contexto da Educação para a Paz. Logo, não são meramente espaços de “estar juntos”, mas entender e cultivar uma cultura dos relacionamentos positivos, das convivências criativas e que será seguramente o grande elemento estratégico das práticas pedagógicas da Cultura de Paz, onde poderão estar presentes elementos culturais, lúdicos, emocionais, dialógicos, críticos e cooperativos. As convivências estão, assim, umbilicalmente ligadas a uma estrutura de valores.

Sobre a questão dos valores, que no contexto da Educação para a Paz é fundamental, precisamos fazer uma breve reflexão. A Educação em valores é muitas vezes observada como sinônimo da Educação para a Paz. Reconhecendo que os valores humanos sejam pessoais ou coletivos efetivamente conduzem nossas ações e, no sentido da complexidade não seja determinante uma discussão conceitual profunda, acreditamos que os valores são igualmente importantes junto aos direitos humanos, porque estão em sua base, ou na sua crítica, permeiam também as escolhas espirituais, ou são dadas por elas, enfim, os valores são elementos discutíveis sob o prisma pedagógico, pois fazer ir às bases das opções diferenciadas, das visões de mundo, de ser humano e sociedade.

Portanto, os valores humanos estão imbricados à Educação para a Paz, como aspecto relevante, mas numa perspectiva crítica, de reflexão sobre os valores universais, especialmente na consideração de diferentes culturas e posicionamentos. Há que se explorar o universo dialógico dos valores humanos, para que fiquem claros quais deles são valores de desenvolvimento do ser humano e quais os antivalores, aqueles que podem ser desviados e ocasionar mais mal ou violências. A esse respeito Rayo (2004, p. 110) contribui dizendo:

> Neste sentido a educação para a Paz não pode ser entendida como aquela educação da cidadania que persegue a manutenção do status quo, mas sim, em primeiro lugar, contribuir para a formação de indivíduos sociais capazes de promover a plena vigência dos direitos humanos em uma sociedade democrática e, por outro lado, favorecer a superação dos obstáculos que se opõem a esse fim. A Educação para a Paz requer uma verdadeira aprendizagem social que permita não apenas a aquisição dos conhecimentos essenciais sobre a sociedade e a melhor forma de participar dela (aprender a viver consigo mesmo e com os demais), mais também exige a aquisição daqueles conhecimentos e estratégias de transformação, de conduzir-se por novos valores, socialmente construídos, que respondam com criatividade as novas problemáticas estabelecidas no presente e no futuro.

Na relação estreita entre valores, direitos, convivências, podemos dizer que uma educação apenas baseada em valores humanos, embora em princípio seja sempre bem-vinda, poderá, em algum momento, colocar uma ênfase no indivíduo e seus valores relacionais, que arriscará perder a relação com o contexto social. Isso equivale a dizer que: uma criança poderá utilizar o valor "respeito" em sua vida como aceitação "cega" das ordens estabelecidas na escola, por exemplo. Mesmo que não concorde com elas fica com medo de questioná-las, por "respeito". Mas, isso pode fazer com que um dos princípios básicos da cidadania e da democracia, a liberdade de expressão seja sufocada, o que é também uma forma de violência. Portanto, pedagogicamente são importantes que sejam discutidos, exemplificados e realmente acolhidos os valores humanos de forma verdadeira e consciente entre as pessoas.

Em todas as nossas ações e atitudes cotidianas temos valores que são implícitos e, nesta dimensão precisamos dotá-los de visibilidade e reflexão conjunta, pois somente dessa forma, podemos pensar na não-violência ou a paz sustentável, ou seja, onde as questões foram fruto de conhecimentos, atitudes e os valores de base pensados coletivamente e não o resultado de uma imposição, advinda de um consenso frágil e não dialogado. A isto, Rayo (2004, p. 128) analisa:

> Por último a educação para a Paz se fundamenta em um conceito de paz baseado em como se produzem os conflitos e como foram resolvidos ao longo da história da humanidade em três níveis (interpessoal, nacional ou comunitário e internacional), e como deveriam ser resolvidos para dar lugar a harmonia da pessoa consigo mesma, com os demais e com a natureza. Abordar a problemática do mundo (a violação de direitos humanos, a prostituição infantil, os problemas relacionados com a distribuição de riqueza, as formas de violência relacionadas com a política, a corrupção, os conflitos bélicos, os refugiados, a mulher no mundo, as culturas juvenis, os limites éticos da ciência e da tecnologia, etc.) implica abordar os valores implícitos nela. E determinam um conjunto de conteúdos de grande significação que não podem ficar a margem do currículo.

Os estudos de Rayo (2004) são muito importantes para a Educação para a Paz. Ao estabelecer os aspectos conceituais gerais, o autor apresenta algumas linhas para o trabalho, alguns temas que devem figurar entre o universo teórico ou conceitual da Educação para a Paz.

São eles: a resolução não violenta dos conflitos, educação mundialista, educação intercultural, educação para o desenvolvimento e educação para o desarmamento.

De acordo com Rayo (2004) a resolução não violenta dos conflitos, que prevê uma regulação dos conflitos interpessoais, assenta-se na não-violência, no respeito aos outros e na disposição para encontrar soluções possíveis. Para ele, a não-violência como princípio regularia mecanismos da violência de várias formas como o sexismo, as minorias étnicas e raciais, além da desigualdade social. Segundo o autor, o objetivo da resolução não violenta dos conflitos é criar novas bases para que no futuro formas violentas e coercitivas não sejam utilizadas e que os conflitos, sejam dialogados de tal forma e qualidade que naturalmente sejam vistos como uma forma de convivências também importante e não como enfretamento e competição. Ainda de acordo com Rayo (2004, p. 132):

> Esta educação não esquece que as técnicas aplicadas não podem ser desligadas de outros conteúdos próprios da cooperação na escola, como: as aptidões para a comunicação (escutar e dialogar); a cooperação e a instauração da confiança no seio do grupo; o respeito por si mesmo e pelos outros, a tolerância e o respeito às opiniões diferentes; a tomada de decisões democráticas em assembleia; a aceitação das responsabilidades próprias e alheias; a solução de problemas nas relações interpessoais; o controle das emoções.

A educação mundialista, na percepção de Rayo (2004) tem um sentido amplo de pensar na paz para todos os povos da terra, ou dito de outra forma, uma educação para a compreensão internacional, que é fomentada pela UNESCO. Nesse caso, a valorização dos diferentes povos com suas culturas, patrimônios históricos e seus valores que remetem à paz, precisam ser valorizados e estimulados. A educação mundialista baseia-se no modelo de que se consiga pensar uma paz mundial pela aproximação e diálogo das diferenças vivendo em harmonia e não de uma cultura unificada.

Esta intenção pensada na Educação para a Paz é fundamental para o contexto escolar e dos projetos educacionais, mas nem sempre bem exploradas. Ampliar a discussão sobre as diferentes culturas, não só das suas práticas, como dos valores relacionados a elas, contribui para que sejam respeitadas as perspectivas diferentes entre pessoas ou grupos. Muitas vezes, tais diferenças estão nas famílias, com culturas e valores diferentes, que vivem em mesmas comunidades ou cidades, professam religiões diferentes, tem hábitos de alimentação variados e diversos, além de pensar o lazer e o consumo com outras prioridades. Portanto, a educação mundialista é a grande chave para a valorização que podemos olhar, mesmo que em tese, para um futuro mais pacífico, mas que, de maneira positiva, está sob nossa responsabilidade individual e coletiva também!

Outro tema importante elencado por Rayo (2004) é a educação intercultural é um desdobramento e aprofundamento da intenção da diversidade cultural. Para isso, alguns encaminhamentos práticos são necessários como: estímulo à convivência com outras culturas, interação entre etnias diferentes, especialmente no enfrentamento às atitudes de xenofobia e racistas. Um exemplo ocorrido do Brasil, no ano de 2014, a partir do resultado das eleições presidenciais foram motivadores de atitudes xenofóbicas em relação a uma parcela da população, criando uma situação inesperada, especialmente nas redes sociais, de uma pseudo divisão entre norte e sul do país.

A questão intercultural se apresenta tanto ao nível dos diferentes países, como regiões ou ainda se aplica a quaisquer diferenças significativas quando às formas de pensar e viver a vida. Um fator a ser somado é que ainda temos diferentes formas culturais estigmatizadas por classes sociais e isso alimenta preconceitos. Ritmos como *funk* e *rap* foram relacionados com a criminalidade, especialmente por ter sua história ligada à periferia. Estranhamente não há questionamento sobre criminosos das elites, empresários, políticos e juízes de altas camadas da sociedade que apreciam valsa, ou peças de teatro. Portanto, a questão intercultural também tem sua medida ligada à violência estrutural e às desigualdades.

A educação para o desarmamento é outro ponto levantado por Rayo (2004) como importante para a estruturação pedagógica da Educação para a Paz. A ideia aqui é limitar e reduzir, ou pelo menos enfrentar a cultura armamentista, que gera todo um submundo na produção, comercialização e tráfico armas por todo o planeta. A cultura de violência voltada às guerras, à vitória à plena força, alimenta a indústria de armas. Nos países, nos desdobramentos da criminalidade, as armas também são muito presentes e causam milhares de mortes.

Assim, uma educação para o desarmamento é uma forma de refletir profundamente sobre questões da vida e da morte pelas armas, pela condição deliberada do ataque e tentativa de aniquilar o outro. Isso vale tanto para uma guerra entre países, para guerras civis entre povos de etnias ou por orientação política divergente e ainda para grupos rivais, nas ruas, no tráfico de drogas, por torcidas de clube no esporte, diferenciadas entre muitos fatores. Outra vez, a questão da mediação dos conflitos é importante e quando não é conseguida, a violência ocorre e no desdobramento da violência as armas são um aprofundamento da agressão.

Como último aspecto destacado por Rayo (2004) está à educação para o desenvolvimento, tema recorrente nas novas abordagens referentes à paz. O objetivo é questionar os modelos onde o desenvolvimento atual não é sustentável, nem nas relações humanas, cada vez mais depressivas, desgastadas e violentas, como também em relação ao planeta com o esgotamento de recursos naturais e energéticos. Além disso, é importante o

movimento de aproximação das relações entre hemisférios Norte e Sul do globo, que trazem experiências de riqueza e pobreza, mas revistos nos últimos anos pelas fraquezas dos países desenvolvidos em sustentar seus modelos e do avanço em novas práticas sociais inovadoras em países em desenvolvimento. O modelo eurocêntrico deixa de ser referência em muitos aspectos e o "terceiro mundo" ganha espaço na agenda de um novo mundo.

O desenvolvimento, portanto, seria uma aproximação de experiências construídas nos países em desenvolvimento, que buscam alternativas sustentáveis, até pelo fato de não ter acesso às mesmas "riquezas" dos países exploradores destas. Nisso, alguns aspectos devem ser considerados de acordo com Rayo (2004): 1. A interdependência em uma sociedade cada vez mais globalizada. 2. As imagens e as percepções. 3. A justiça social referente às noções fundamentais de equidade e de direitos humanos. 4. A resolução não-violenta dos conflitos. 5. A mudança e a construção do futuro. A educação para o desenvolvimento seria, em sua dimensão ampla, a própria finalidade de uma Educação para a Paz, no sentido de sintetizar inúmeros aspectos humanos, sociais, culturais e econômicos da sociedade.

Ao apontar para estes aspectos, vemos que Educação para a Paz é um tema que pode ser pensado pedagogicamente, de maneira transversal, tanto no sentido de relacionar com as diferentes áreas de conhecimento do currículo escolar e dos projetos socioeducacionais. Percebemos isso em Rayo (2004, p. 189):

> Educação para a Paz é, não resta dúvida, uma educação para viver em liberdade, proporcionando aos alunos a possibilidade de assumir que sermos felizes, sentirmo-nos seguros e bem com nós mesmos é também tornar felizes os demais, colocar-nos em seus lugares, "colocar-nos em seus sapatos", vestir suas misérias, padecer em sua discriminação, em sua fome e em sua amargura de ser os herdeiros da pior parte do mundo.

Neste limite reconhecemos que uma Educação para a Paz é necessária para uma Cultura de Paz. Uma cultura baseada na recriação de valores e perspectivas, em repudiar a violência e construir relações não violentas, em sensibilizar-se aos outros, no sentido da empatia, respeito e valorização destes outros. 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. Estas são as grandes revoluções necessárias para a humanidade no século XXI.

Basicamente esta mudança nos valores está condicionada à crítica aos modelos, estruturas e práticas violentas reproduzidas na vida em sociedade. Por isso, o caráter dialógico

é imprescindível na Educação para a Paz. Relembramos aqui a importância de ver com atenção e coerência a noção de valores universais e dos valores cotidianos, como ressalta Rayo (2004, p. 170):

> A Educação para a Paz, como a educação moral, não defende valores absolutos, mas tampouco é relativista. Por isso, diante dos conflitos de valores que se dão em nossas sociedades deve conjugar, por um lado, o princípio de autonomia pessoal frente a pressão coletiva, mas, por outro, a razão dialógica em oposição ao individualismo, a indiferença daqueles que esquecem os direitos dos demais. É certo que os autênticos valores são aqueles assumidos livremente e que dão sentido pleno as nossas vidas.

Finalmente, como indicador final dessa mudança no pensamento educacional, integrando a Educação para a Paz, e que, sirva para olhar para a educação brasileira, nos seus diferentes espaços, tempos e modalidades, relembramos que as questões tratadas sobre educação para a resolução de conflitos, para a interculturalidade, para o mundialismo para o desarmamento e para o desenvolvimento têm relações amplas e também locais, que servem tanto para países como para comunidades, inclusive educacionais.

Por isso, em meio a tantas questões, investir num processo pedagógico dos valores humanos é elemento articulador de questões conceituais e atitudinais. É o que salienta Rayo (2004, p. 183):

> 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.

Como pudemos perceber, tanto os estudos de Glória Serrano (2002) como de José Tuvilla Rayo (2004) promovem uma reflexão ampla sobre os estudos da paz e da Educação para a Paz. Apresentam aspectos que falam de valores humanos, mas também relcionados aos direitos humanos. Consideram o meio ambiente como igualmente importante as relações humanas. Entendem a importância do diálogo intercultural e da não-violência como atitude. São pesquisadores do contexto da Educação para a Paz que demostram que á uma área que tem sustentabilidade conceitual e indicadores metodológicos a ser ampliados, obviamente de acordo com diferentes contextos, regiões e países.

2.2.3 A Educação para a Paz nos estudos de Xesús Jares (2002, 2007)

Como um dos maiores pesquisadores da Educação para a Paz no mundo, Jares atuou por mais de três décadas nos estudos da Educação para a Paz, sendo um dos pesquisadores mais profícuos dessa área. Sua morte precoce, no ano de 2008, aos 52 anos, abreviou uma série de estudos que vinha fazendo da relação entre Educação para a Paz e Convivências. Mesmo assim, com grupos de educadores da paz constituídos na Espanha aos longo dos anos 1980 até hoje, apontam mais respaldo para a área nos próximos anos, não só na Espanha, mas na Europa e nos diferentes países do mundo onde grupos articulam-se em torno de um referecial próximo, guardadas as diferenças geográficas e culturais.

Jares (2002) afirma que um movimento da Pesquisa para a Paz é estruturado como o resultado da Segunda Guerra Mundial, onde volta-se para a importância de se discutir profundamente os motivos e desdobramentos das guerras. Nisso, voltam-se os olhos para as instituições educacionais, como espaços privilegiados de repensar uma cultura violenta e bélica, para pensar em formas preventivas, baseado em metodologias próprias. Sobre isso, Jares (2002, p. 81) argumenta dizendo:

> O movimento da Pesquisa para a Paz nasce nos Estados Unidos, quando em 1957 aparece a revista Journal of Conflict Resolution e, posteriormente, em 1959, constitui-se junto a Universidade de Michigan, por obra de Angell e K. Boulding, o "Center for research on Conflict Resolution". Mas é na Europa que a Pesquisa para a Paz desenvolverá suas propostas, seus estudos e seus autores mais influentes, particularmente na Suécia e na Noruega. Em Oslo, constitui-se em 1959, no Instituto de Pesquisa Social, um departamento de pesquisa sobre os conflitos dirigido por Johan Galtung, autor que logo se converterá em referência obrigatória quando se fala de Pesquisa para a Paz.

Johan Galtung, sociólogo e matemático norueguês, nascido em 1930, atualmente com 84 anos é um dos autores que mais contribuiu para os estudos da Educação para a Paz nas últimas décadas, particularmente com as questões sobre conflitologia, direitos humanos em novas perspectivas e com apresentação das ideias sobre violência estrutural e violência direta, além das noções sobre paz positiva e paz negativa. Além de Galtung, Jares (2002) também aponta outros movimentos que contribuíram nesse contexto, como a criação do International Peace Research (IPRA) em 1964 e a fundação do Stockholm Internacional Peace Research (SIPRI) em 1966, na Suécia. Além destes, outros grupos foram desenvolvendo-se na Europa nas décadas seguintes, difundindo novos postulados e configurações epistemológicas à paz e seus desdobramentos pedagógicos.

Tais postulados e conceitos, seguem as seguintes perspectivas críticas, de acordo com Jares (2002): a paz no conceito clássico é limitada a ausência de guerra, sendo restritiva apenas em função das ações do Estado; a paz na tradição popular está relacionada ao estado de harmonia serenidade e tranquilidade interior; a paz pelo senso comum, nos sistemas educacionais fica mais ligada a ideia de guerra e violência do que à própria ideia de paz; o conceito de paz aceito e vigente em grande medida é o conceito ocidental tradicional como a não guerra e a ausência de conflitos. Considerando criticamente tais questões, vemos como há um pobreza na concepção de paz. O trabalho da investigação para a paz é justamente ampliar uma concepção positiva de paz, que vislumbre a paz como alternativa concreta e não como utopia e vazia de possibilidades práticas no cotidiano. Uma forma de entender isto é através da afirmação de Galtung (1964, p. 2 apud JARES 2002, p. 124) no editorial do primeiro número do Journal of Peace Research de Oslo:

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

Nesse sentido, Jares (2002) ao analisar esta ideia de Galtung olha para os avanços: a paz como contrário das violências e não apenas da guerra; ao entender que são violências, podem ser classificadas em violência direta e violência estrutural, as diretas como tudo que é feito entre pessoas ou grupos que vá afetar no exato momento, com intenção de ferir. A violência estrutural marcada pela desigualdade social, injustiças, pobreza, repressão, violação de direitos e tudo que fragiliza pessoas, grupos e nações. Tal fragilidade em si é violência, além de desdobrar-se em muitas violências diretas. Por isso, em Educação para a Paz se fala também sobre o desenvolvimento humano e social, pois, na medida em que os direitos humanos são promovidos, evita-se não só a violência estrutural, como as condições de deflagração das múltiplas formas de violência direta, entre pares. Portanto, como já enfatizado, uma concepção clara de paz só é possível ao entendê-la intrinsecamente ligada à dimensão da violência, num binômio complementar.

Esta noção também é importante para compreender a relação violência e paz. Vejamos alguns exemplos: quando existe a pobreza, a falta de condições econômicas básicas de subsistência, as pessoas tem suas expectativas diminuídas quanto suas possibilidades potenciais, logo não há a concretização de uma paz sustentável. Numa família, quando uma mulher é espancada pelo seu companheiro (violência direta), isso afetará suas condições plenas

de mulher e cidadã, afetando sua saúde física e emocional. Nos dois exemplos, entre tantos que poderíamos descrever, percebemos a importância dessa definição de Galtung (1985). Cabe, aqui, reforçarmos a noção de violência indireta ou estrutural, que é a chave para o avanço da pesquisa pela paz no mundo e também dos estudos para fundamental a Educação para a Paz nas últimas décadas. A violência estrutural para Galtung (1985, p. 39 apud JARES 2002, p. 124):

> [...] está edificada dentro da estrutura e se manifesta como um poder desigual, consequentemente como oportunidades de vida distintas. Os recursos são distribuídos de forma desigual corno ocorre quando a atribuição de renda e muito distorcida, ou quando a alfabetização / educação e distribuída 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 acerca da distribuição dos recursos está distribuído de forma desigual.

Dos momentos iniciais ou das tradições da Educação para a Paz vistas em Guimarães (2005) podemos perceber as mudanças. Inicialmente uma Educação para a Paz voltada a enfrentar a cultura de guerras, depois disso, o foco deslocando-se para questões sociais ao longo das décadas, caminhando para certa individualização da paz como serenidade interior, abrindo-se aos conceitos mais ampliados sobre as violências estruturais.

Cabe entender que as questões estruturais, analisadas tanto pelos organismos internacionais como ONU e UNESCO, além dos estudos de teóricos como Galtung, convergem para o entendimento que os países em desenvolvimento, ou terceiro mundo, também estão presentes no mundo, ou seja, descola-se apenas da tendência ligada à Europa e América do Norte, para observar a realidades perversas da pobreza, miséria, corrupção, e todas as desigualdades sociais presentes na África, América Latina, Oriente Médio e Ásia. Talvez este fato tenha gerado uma reflexão muito mais complexa dos fenômenos da paz de das violências e, especialmente a urgência em sua difusão, marcadamente pela educação.

Neste cenário, aparecem quatro distinções básicas de violência, feitas por Galtung (1990), as quais contribuem didaticamente para a Educação para a Paz: a violência clássica, que vai da guerra ao homicídio; b) a pobreza e a privação material; c) a repressão e a privação/violação dos direitos humanos, d) a alienação e a negação das necessidades superiores, entendidas como a possibilidade de desenvolvimento cultural, educacional, espiritual entre outros.

Nos estudos de Jares (2002) encontramos mais argumentos sobre noção positiva de paz, que pode ser entendida também como valores ou habilidades para superar a maior parte das diferencias e divergências entre pessoas e grupos. Além disso, a cooperação, em nível macro,

pode encontrar este estado de paz – como igualdade, justiça e reciprocidade – quando se trata de países, logo, alinhando-se ao conceito de desenvolvimento.

Em relação ao conceito de desenvolvimento relacionado à paz, podemos entendê-lo como justiça social, políticas públicas sérias, corrupção inexistente, níveis elevados de moralidade e ética, promoção da cidadania e direitos humanos sustentáveis em longo prazo. Já em relação aos direitos humanos e a relação com a paz, Jares (2002, p. 128) diz:

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

Ao relacionar os direitos humanos à dignidade, um valor humano, Jares (2002) aproxima estas questões. O entendimento "clássico" dos direitos humanos, ligado às questões jurídicas, historicamente acabou esquecendo os indivíduos em si, com seus sofrimentos e dificuldades. Até recentemente, em termos históricos, a justiça só favorecia quem detinha maior poder (financeiro, político, etc.). Só recentemente, especialmente nos países em desenvolvimento esta dignidade, da igualdade de direitos vem ganhando espaço. Podemos dizer a paz é o contrário da violação de direitos. Isso equivale a definir que não podemos encontrar dignidade onde imperem a dominação de raças, sexos, exércitos ou ditaduras.

Seguindo a estruturação conceitual para a Educação para a Paz, Jares (2002, p. 135) aponta para a noção de conflito, que entende como uma "situação na qual pessoas ou grupos sociais buscam ou percebem metas opostas, afirmam valores antagônicos ou tem valores divergentes". Os conflitos podem ocorrer tanto a nível pessoal quando coletivo e, são considerados como inevitáveis aos seres humanos, pois são frutos das diferenças básicas de perspectivas.

Ao aprofundar no exame sobre conflitos, Jares (2002) expõe quatro elementos didáticos a observarmos: o primeiro são as causas que o provocaram, ou quais as divergências, as situações contraditórias que geraram os conflitos. Em termos pedagógicos isto é relevante, pois, dá visibilidade aos fatores que influenciaram as atitudes das pessoas que levaram ao comportamento conflitivo. Entender e esclarecer o conflito são medidas importantes que pode subsidiar as primeiras estratégias para promover sua mediação e resolução não violenta. O segundo elemento nos conflitos são os protagonistas que, quando detectados, em meio às situações complexas, também ajudam a entender os motivos que levaram ao conflito. Os padrões pessoais de comportamento, formas de verbalização, posturas corporais, tudo isso são formas vivas do conflito.

O terceiro elemento de análise do conflito é o processo que se seguiu após, quer dizer, o que houve de desdobramento dos conflitos. Na maioria dos casos, como não incorporamos uma cultura de resolução de conflitos, eles transformam-se em violências das mais variadas formas (agressão verbal, psicológica e física, assédio moral, racismo, homofobia, xenofobia, homicídio, chacinas e massacres). Isso mostra a necessidade do aprendizado de técnicas de solução de conflitos nos diversos espaços sociais e em especial nos espaços educacionais, onde diferenças e conflitos têm espaço privilegiado entre alunos e alunos, professores e alunos, professores e gestão, etc. O quarto elemento é o contexto no qual se produziu o conflito, evidenciando o que muitas vezes é dito, que a violência em si é apenas a "ponta do iceberg", que geralmente aponta cerca de 10% para fora da água. Dizemos que os outros 90% submersos são os conflitos escondidos nas relações contextuais e não solucionados, que eclodem em determinado tempo em violências.

Como forma de visualização e interpretação da discussão apresentada até aqui por Jares (2002), estruturamos a figura abaixo, que apresenta uma tríade da relação violência-paz-conflitos e convivências. Primeiro apontamos para os CONFLITOS, no alto do triângulo como elemento básico, inevitável e inclusive desejável nas relações humanas. Nas bases da figura, temos duas dimensões, num dos polos a PAZ e no outro as VIOLÊNCIAS, demonstrando que ambas estão condicionadas aos conflitos, no caso da paz aos conflitos mediados positivamente e solucionados e no polo contrário a violência, resultado dos conflitos não solucionados e transformados em situações agressivas em vários sentido. Dentro da figura, a expressão CONVIVÊNCIA, refere-se às formas utilizadas no processo de entendimento e superação dos conflitos. Nesse caso seriam as práticas pedagógicas da Educação para a Paz, como o conjunto de vivências e conhecimentos desenvolvidos como forma de entender os processos conflitivos e superá-los com aprendizagem efetiva. Observemos esta organização de ideias na figura 1.

Fig. 1 – Tríade da Educação para a Paz.

Fonte: Autor.

Acreditamos que a figura acima contribui para visualizar as relações intrínsecas entre os conceitos/fenômenos. Embora apresentemos o conflito no alto da figura, podemos fazer a leitura a partir dos outros vértices também. Relacionando a paz com os conflitos e a violência ou vice-versa. Em qualquer das leituras, os elementos são relacionados inevitavelmente além de interdependentes. Ao mesmo tempo, podemos argumentar que a qualidade das práticas convivenciais estabelecidas pela Educação para a Paz, através das experiências pedagógicas propostas, que podem ser sintetizadas do quadro 2 (a partir das ideias de GUIMARÃES, 2005), é determinante para dizer da qualidade e da sustentabilidade da paz ou das violências estabelecidas.

Retomando os estudos de Jares (2002) temos, uma análise sobre a estruturação pedagógica da Educação para a Paz, onde o autor argumenta que não obstante existam muitas práticas e experiências relacionadas a uma pedagogia da paz, ainda não existem aproximações mais claras com vertentes da educação. Para isso Jares (2002) propõe um rigor mínimo sobre tendências, para evitar confusões entre componentes e conteúdos, atividades com tendências.

Nessa perspectiva, Jares (2002) fala de três tendências de ensino às quais remete a Educação para a Paz, que abrevia por EP. O autor inicia argumentando sobre um modelo mais tradicional da educação, composto pela dimensão técnico-positivista entendida como um conjunto de práticas onde a Educação para a Paz teria uma função relacionada à paz negativa. Então para Jares (2002, p. 144-145):

a) Modelo técnico-positivista:
1. Centrado nos fenômenos externos observáveis e mensuráveis. A EP consiste precisamente na transmissão dos aspectos observáveis e quantitativos da paz. Os próprios resultados educativos da EP devem ser especificados e avaliados sob essas condições.
2. Conceito de EP negativo, como antítese da guerra. A paz seria a ausência de guerra entre estados.
3. Conceito de EP negativo, orientado e sensibilizar as pessoas para evitar a guerra.
4. Não questiona as atuais estruturas nacionais e internacionais. Fazer isso seria invadir o campo da política.
5. Em consequência, a educação deve ser neutra.
6. Concepção negativa do conflito. A EP deve buscar a harmonia, a ausência de conflitos. Uma "boa" educação para a paz seria aquela que consegue evitar todo o conflito na sala de aula.
7. Modelo de professor centrado em desenvolver os objetivos cognoscitivos que os especialistas proporcionam.
8. Clima escolar centrado no professor e na consecução dos objetivos. Relação vertical professor-alunos e ausência de interação entre os alunos.
9. A EP integra-se no currículo escolar, seja como matéria independente, seja como unidade ou escolha das matérias tradicionais do campo das ciências sociais.

Observamos que este modelo trata a Educação para a Paz de maneira isolada, responsável em buscar harmonia e evitar conflitos. Uma concepção clássica, que vê uma condução da paz como elemento burocrático, um conteúdo a mais na escola, que não vai questionar as estruturas, vai tangenciar tais questões investindo no discurso de valores humanos universais e ignorando a discussão das violências estruturais. Podemos dizer que escolas, sistemas de ensino, projetos socioeducativos que tenham esse pressuposto para a educação em geral, seguramente farão o mesmo com a Educação para a Paz.

Num contexto sob essa orientação, a paz é reduzida a "técnicas" que até podem provocar algumas reflexões, mas que serão conduzidas pelos educadores dentro dos limites "adequados" à preservação da ordem e da paz em sala de aula. Assim a paz é reduzida a um produto a ser ensinado, consumido e, eventualmente, uma contribuição para pensar na paz de si mesmo, como melhoria individual. Como diz Jares (2002), por fim é uma Educação para a Paz "neutra", o que é incoerente com a discussão toda feita até aqui.

O segundo modelo educacional passível de ser relacionado à Educação para a Paz é o hermenêutico-interpretativo, que relaciona os fenômenos às subjetividades e à paz. As caraterísticas mais acentuadas são, de acordo com Jares (2002, p. 145-146):

b) Modelo hermenêutico-interpretativo:
1. Centrado na interdependência dos fenômenos e das pessoas e na subjetividade.
2. A paz é entendida não apenas como ausência de guerra, mas também de todo o tipo de violência, do mesmo modo que o conceito de paz positiva, mas centrada nas relações interpessoais. Por isso, acredita-se que é "na mente dos homens que se produzem as guerras", e é na mente dos homens que será preciso proporcionar os meios para evitá-las. Forte componente psicologista em suas análises.

3. Portanto, embora propugne a utilização mista dos enfoques cognoscitivos e afetivos, atribui importância especial a estes últimos, assim como ao cultivo das subjetividades interpessoais e aos processos comunicativos entre as pessoas.
4. Essa colocação idealista originará o utopismo pedagógico: a educação para a paz como criadora de um mundo sem guerras e violências.

a. Ênfase e priorização das interações e relações interpessoais como objetivo e meio de aprendizagem. A respeito, podemos distinguir duas posturas diferentes: a) A que se centra nas relações interpessoais descontextualizadas socialmente e veiculadas basicamente por meio de apelos de tipo moral: "tratarem-se bem uns aos outros", "não brigar", "a guerra é má", etc., que se vincula com a concepção intimista descrita anteriormente. b) A acumulativa ou integral que, em seu afã de consensuar enfoques, vê na EP uma oportunidade de "reciclar a educação para a paz nos objetivos habituais tantas vezes programados: Educação para a criatividade, para a escuta, nos valores, para a compreensão, para a mundialidade, nos direitos humanos, para a fraternidade, etc." (Novara e Ronda, 1986, p.30), feitos de forma asséptica e assim diluídos, perdem sua "capacidade de renovação educativa e escolar...; desligados de qualquer contexto sociopolítico, são neutralizados com relação à urgência histórica, dilatando-se ao infinito sem uma meta precisa" (Novara e Ronda, ibid).

5. Modelo de professor não apenas como provedor de informação, mas também e fundamentalmente como coordenador das interações e aprendizagens escolares. Sua relação com os especialistas da PP e pedagogos é a do trabalho conjunto, ainda que da direção, explícita ou conjunta daqueles.
6. Participação dos alunos como agentes da aprendizagem e da organização da turma. Propugnam-se sistemas de autogoverno.
7. Consequentemente, a obtenção de um clima positivo na sala de aula é tarefa prioritária. Coerência da forma de educar com os fins a perseguir.
8. A integração da EP tem duas posições: a) para que a consideram como educação moral, faria parte basicamente das matérias de religião ou ética: b) os que a concebem como educação integral, mostram-se radicalmente contrários a convertê-la em uma matéria, considerando-a como dimensão que afeta todas as matérias do plano de estudos tradicional.

Nesta concepção, Jares (2002) identifica outras dimensões que superam de alguma forma o modelo anterior ao concentrar na dimensão subjetiva como fundamental para o trabalho da Educação para a Paz. Aqui, o conceito de paz positiva aparece, há o entendimento da violência de maneira ampliada, mas o foco é centrado nas relações interpessoais, pois sofre influência da área da psicologia. Considera-se este modelo como representante de um utopismo pedagógico relacionado à Educação para a Paz quando se considera que através dela conseguirá ser criada uma paz mundial. Sofre influência de movimentos escolanovistas do século XX e está presente hoje em muitas escolas e projetos educacionais com novas roupagens, como as perspectivas das inteligências múltiplas, inteligência emocional e inteligência social. Poderíamos dizer que quanto maior a influência da psicologia em escolas e sistemas de ensino, maior esta tendência.

Em Educação para a Paz isso significa o investimento em práticas vivências e lúdicas, de sensibilização, procurando desenvolver competências de relacionamento intrapessoal e interpessoal, além de propugnar uma fraternidade humana. Embora as perspectivas colocadas por este modelo sejam interessantes no sentido da mobilização para a sensibilidade e afetividade

do ser humano, e, isto seja valioso na construção da paz, Jares (2002) questiona a efetividade educacional da proposta, por esta ignorar condicionantes sociais mais amplos. Discute que a qualidade das relações humanas sem um objetivo social claro em favor da paz e da não-violência, pode ocasionar a perda do foco do processo pedagógico como função de mudança efetiva da sociedade.

Para concretizar o que considera mais próxima de um processo educacional coerente e positivo para relacionar à Educação para a Paz, Jares (2002) apresenta o modelo sociocrítico, que já abarca conceitos mais completos propostos pelos estudos da paz, além de ser mais ampliados em termos da relação indivíduo e sociedade, entre questões objetivas e subjetivas, dotadas de um senso crítico e uma visão de conexão entre a vida privada, dos relacionamentos familiares, até as conexões às violências estruturais, entendendo as dinâmicas e articulações entre elas. Nesse sentido, Jares (2002, p. 146-147) destaca:

> c) Modelo sociocrítico:
> 1. Baseado nos conceitos de paz positiva e na perspectiva criativa do conflito.
> 2. Concepção ampla e global da paz, inter-relacionada como os obstáculos políticos, sociais, econômicos, etc. que a dificultam.
> 3. Simetria entre os enfoques cognoscitivos e afetivos, morais e políticos. Utilização dos métodos socioafetivos e em transpor os limites da sala de aula.
> 4. Orientada por valores onicompreensivos (Mead, 1975); não-neutra; questiona as atuais estruturas sociais, tanto as nacionais como as que existem entre estados, assim como as do próprio sistema educativo.
> 5. Fundada na conscientização e orientada para a ação e transformação das estruturas violentas.
> 6. Ênfase no conflito, o conflito como centralidade da EP e em sua resolução de forma não violenta. Podemos estabelecer duas tendências: a) a perspectiva conflitual não violenta, que rechaça todo o tipo de violência; b) a conflitual violenta, que admite a violência como consubstancial ao ser humano e/ou justifica seu uso para combater situações de injustiça.
> 7. Importância de lutar contra a violência estrutural e simbólica do sistema educativo, assim como a necessidade de conseguir um currículo emancipador.
> 8. O modelo de professores que se propugna está em sintonia com o do enfoque hermenêutico, embora existam duas claras diferenças: a) do ponto de vista didático assume-se o chamado conceito de professor-pesquisador; b) quanto a interação escola (profissão)-sociedade, o professor "sociocrítico" tem um compromisso sociopolítico com os valores da paz, ao mesmo tempo que procura situar seu trabalho educativo nesse contexto. Por outro lado, consciente de sua dimensão exemplificadora, busca uma coerência entre sua vida e seu trabalho educativo.
> 9. No que diz respeito à integração curricular, a posição majoritária dos que se situam nesse modelo é a de ser abertamente contrários à sua conversão em matéria nos níveis não-universitários do ensino. Insiste-se em uma reformulação do currículo atual para superar suas violências. Atribui-se grande importância aos projetos extra escolares.

De acordo com as características acima, consideramos que o modelo sociocrítico possui maior robustez conceitual e pedagógica em relação aos anteriores. Analisando sob o viés da Educação para a Paz, a principal questão está em abordar os diversos conceitos previstos pela

Investigação para a Paz, que vão das violências diretas às indiretas e da paz negativa à paz positiva. Nessa complexidade crescente há maior sintonia entre os enfoques cognitivos (presentes no primeiro modelo) e afetivos (presentes no segundo modelo), que passam a ter importância na articulação entre razão e emoção, entre cérebro e corpo.

A Educação para a Paz, pelo viés sociocrítico não abrirá mão do aprofundamento das reflexões, análises e discussões relacionadas às violências e as possibilidade de paz e, ao mesmo tempo, não hesitará em utilizar as dinâmicas de grupo, práticas de harmonização e pequenos relaxamentos, muito menos abster-se-á de utilizar a música (de Mozart ao *rap*), o desenho, o teatro e as novas tecnologias como elementos pedagógicos. Outra vez reforçamos a ideia de que não são as práticas pedagógicas isoladas que definirão uma abordagem mais adequada à Educação para a Paz, mas sim a relação destas com uma base conceitual que avalie as situações e práticas sociais de maneira autônoma, repudiando tudo aquilo que configurar-se como violência, ou seja, tudo aquilo que impeça o desenvolvimento do potencial humano, desde a agressão direta até a miséria.

O modelo sociocrítico aponta o conflito como elemento fundamental para a Educação para a Paz e não concorda com a criação de uma matéria escolar para tratá-la na Educação Básica, embora defenda a sua sistematização de estudos na formação universitária. Nesse caso, são importantes os projetos escolares e uma perspectiva transversal da paz nos espaços educacionais. Concordamos que este modelo é o que mais pode adequar-se às necessidades e demandas apresentadas atualmente nas escolas e projetos socioeducativos, não de forma rotulada, mas pelas perspectivas adotadas. Mas a relevância desta análise de Jares (2002) está em mostrar como a Educação para a Paz está em sintonia com os desdobramentos da educação em geral e não como uma parte descolada desta.

Ao continuar buscando elementos que fundamentem a Educação para a Paz, Jares (2002) chega até a reflexão sobre os valores humanos, dizendo que toda e qualquer educação, em certa medida, carrega uma ideologia, ou seja, um conjunto de valores. Para autor, a Educação para a Paz, nesse sentido é uma educação em valores. Porém não é qualquer educação em valores, mas sim, um processo dinâmico, assim descrito por Jares (2002, p. 128):

> A EP, contudo, vai além do esclarecimento de valores, que em todo o caso é concebida como um primeiro passo. A EP não apenas pretende tornar as pessoas conscientes de seu processo de valoração e de suas razões, mas também apresenta criticamente determinados valores, como o conformismo, o individualismo, a intolerância, o etnocentrismo, o androcentrismo, etc., ao mesmo tempo que se apresenta outro tipo de valores alternativos, onicompreensivos (Mead, 1975), públicos (Reardon, 1978) e em concordância com o valor paz: justiça, igualdade, respeito, reciprocidade, solidariedade, etc. Tudo isso sem cair na doutrinação (outra velha polêmica relacionada com a educação em valores).

Assim, há o reforço na ideia de que os valores humanos, nos processos educacionais, são fundamentais, especialmente pelo duplo potencial – afetivo e crítico – que podem apresentar às convivências humanas. Valores embasam a vida, fundamentam, até inconsciência nossas escolhas e ações, uma forma de ser violenta ou não-violenta. Ao mesmo tempo precisamos reconhecer que estes bons valores estão em jogo com valores não desejados para um mundo pacífico, mas eles existem, concretamente nas pessoas, família e culturas. O que Jares (2002) discute é para a necessidade de explicitar este conflito nos valores, pois na maioria das vezes eles são o fermento dos conflitos deflagrados. Em grande medida, podemos dizer que os conflitos iniciam-se na divergência inicial da perspectiva de vida e de valores entre as pessoas.

A dimensão da transversalidade também é tratada por Jares (2002) como necessária à Educação para a Paz. Para ele, temas transversais não são novas matérias nem bloco temáticos, mas são aspectos que precisam estar presentes nas diferentes disciplinas, ampliando suas conexões com as temáticas propostas, basicamente os direitos humanos, os valores humanos, as convivências, o meio ambiente, os conflitos, a democracia entre outros, que contribuam para melhorar o sentido das diversas áreas.

Além da relação com as disciplinas curriculares nas escolas, os temas transversais também possuem seu próprio conteúdo, tratado como tema gerador, ou projeto pedagógico, daí sua possibilidade em outros espaços educacionais não-formais e informais. São temas integradores, inter ou multidisciplinares, que pretendem alongar as perspectivas limitadas de abordagens educacionais. Por isso, para Jares (2002) mesmo que os temas transversais sejam baseados em muitos valores e atitudes, podem trazer questões conceituais e procedimentais, ou seja, abre-se para reflexões amplas e ao mesmo tempo concentradas nas questões cotidianas próximas, na vida das comunidades.

O conflito, além de fundamental na Educação para a Paz também é um ponto chave em relação ao entendimento sobre os temas transversais, pois como diz Jares (2002, p. 165):

> Consideramos o conflito como conceito central no qual se assentam os temas transversais, tanto por seu significado conceitual na maioria deles – é o caso da Educação para a Paz; o conflito entre sexo e gênero no caso da educação não-sexista ou de igualdade entre sexos; o conflito entre desenvolvimento e natureza no caso da educação ambiental, para citar alguns exemplos – como pelo conflito que podem gerar ao chocar-se com os valores dominantes de nossa sociedade ocidental. Por isso, afirmamos que os temas transversais são em si mesmos conflitivos, tanto em sua configuração interna como em sua relação com os valores sociais.

Ao considerarmos os conflitos como elementos significativos aos temas transversais, surge outro problema, a diferença de perspectivas entre os próprios educadores e relação às questões polêmicas da atualidade. Um problema que, mais do que impedir o desenvolvimento

dos projetos, deve constituir-se em oportunidade para que seja aprendida a importância da mediação e solução não-violenta dos conflitos. Que há uma complexidade neste processo é fato, porém, que existe uma necessidade de diálogo e abertura entre pressupostos conceituais e valores humanos entre os envolvidos, também é verdade.

Por este motivo, Jares (2002) aponta que a efetividade do discurso sobre transversalidade é mais forte na medida em que se conecta com a sociedade, quando está relacionada aos problemas urgentes de nosso tempo. Mesmo com as dificuldades de propostas transversais, seja da implicação de valores e conflitos, até a competição de poder das diferentes disciplinas clássicas, ainda fragmentadas em muitas propostas pedagógicas ou projetos isolados em outros espaços educacionais. Por fim, falando da transversalidade, Jares (2002) propõe com o que concordamos, que a Educação para a Paz seja entendida como um tema transversal que receba os demais temas, ou seja, sejam reunidos outros temas transversais sob o rótulo desta área. Justifica tal opção por duas questões: a primeira, pela própria história, onde as violências estão relacionadas a praticamente todas as questões problemáticas da humanidade e a segunda pelo próprio caráter integrador do conceito de paz positiva, que pressupõe a justiça social, o desenvolvimento, os direitos humanos entre outras dimensões.

Igualmente como fazem Serrano (2002) e Rayo (2004), Jares (2002) também elenca conteúdos, com algumas diferenciações, que devem estar no universo da Educação para a Paz: a educação para a compreensão internacional, com a ideia de aproximação de elementos culturais e dos valores éticos, que podem levar à construção de uma identidade terrena; a educação para os direitos humanos, entendidos não só como os direitos civis e políticos, mas também aos direitos de solidariedade, paz e desenvolvimento; a educação mundialista e multicultural, que integre ao macroestrutural as partes, com suas diferenças, numa unidade de ser humano. Unidade a partir do respeito à diversidade.

Nesta continuidade, Jares (2002) ainda propõe outros conteúdos: a educação intercultural, entendendo as diferenças não como dificuldade, mas como um grande enriquecimento da educação; a educação para o desarmamento, obviamente pelo potencial destrutivo de vidas, nas guerras ou nas ruas; a educação para o desenvolvimento, na relação entre paz e desenvolvimento humano sustentável e não apenas o desenvolvimento econômico e a educação para o conflito e a desobediência, na busca da importância em declarar os conflitos e ao mesmo tempo encontrar os mecanismos para sua superação.

Os estudos empreendidos por Glória Serrano (2002), Jose Tuvilla Rayo (2004) e Xesús Jares (2002) sintetizam as noções básicas da Educação para a Paz, na medida em que estes pesquisadores utilizam uma referência fortemente marcada por estudiosos ingleses,

noruegueses, alemães, suecos e outros, dos países que representam o berço conceitual acerca da paz. A Espanha, no tocante à Educação para a Paz nas escolas, constituiu-se numa base profícua de saberes que contribuem para aprofundar os estudos no contexto latino-americano e brasileiro.

2.3 LIMITES E ABERTURAS DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ: COMPLEXIDADE E DELINEAMENTO DAS CINCO PEDAGOGIAS DA PAZ

Ao apresentarmos as bases do estudo de três pesquisadores da Educação para a Paz, encontramos muitos pontos de convergência e poucos aspectos divergentes. Ao mesmo tempo, buscando relações com a complexidade e com as possibilidades de pensar ações pedagógicas sobre a Educação para a Paz, no contexto da Educação brasileira, precisamos reconhecer as aproximações, mas, ao mesmo tempo, precisamos ampliar alguns caminhos, ou arranjos pedagógicos que sejam adequados aos elementos da complexidade, que consigam dar maior amplitude pedagógica ao trabalho pedagógico nas instituições educacionais.

Como pensador da complexidade, vemos uma afirmação muito positiva na perspectiva educacional feita por Assmann (1998, p. 29):

> Uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual cabem bem muitos mundos. A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social.

Ao defendermos argumentos que contribuam para dimensionar a Educação para a Paz, como elemento pedagógico nos processos educacionais, entendemos que é uma das dezenas ou centenas de alternativas igualmente defendidas, que vão desde as correntes que falam da melhoria e ampliação das disciplinas já existentes nas escolas, particularmente daquelas com menor carga horária, como Educação Física, as Artes e Línguas Estrangeiras, passando por temas transversais como Meio Ambiente, e outras questões como Educação no Trânsito, Direitos Humanos, entre tantas.

Por outro lado, continuamos argumentando que a Educação para a Paz, como valorização do diálogo e o conflito, das práticas vivenciais lúdicas e corporais é sim, um espaço importante para diferentes questões referentes à vida, violência, e convivências serem articuladas. Dizemos isso porque sabemos que mesmo que as políticas públicas sejam essências

e a formação do professor determinante, concordamos com Assmann (1998, p. 23) quando nos lembra que:

> As circunstâncias são adversas. Precisamos de muitas frentes de luta pela melhoria da educação. Mas não se pode ir contornando eternamente a evidência de que a questão da qualidade na educação passa centralmente pelo viés pedagógico. Esta é a minha tese de fundo. Pergunto-me se os/as educadores não perdem pontos em suas lutas reivindicatórias quando não explicitam adequadamente esta opção clara pró-reencantamento da educação no plano pedagógico.

A abordagem da complexidade significa entender que as questões são interligadas, tanto na dimensão macro como micro, por isso consideramos que a relação entre políticas educacionais, condição de trabalho, legislação educacional são igualmente importantes na qualidade da educação. De outro lado, também é fundamental que o cotidiano educacional, com toda sua pulsão subjetiva e intersubjetiva seja pensado, planejado e valorizado. O que vemos com Assmann (1998), é uma evidência que tem sido observada nos últimos anos em educação, quando movimentos de reivindicação passam ao longe de explicitar o cotidiano educacional e as relações humanas na escola, acreditando que as questões salariais resolveriam todas as demais. Nesse sentido Assmann (1998, p. 24) reforça dizendo que:

> Para os/as educadores/as, a militância e a intervenção política primordial deveria consistir, principalmente, na própria melhoria da qualidade pedagógica e socializadora dos processos de aprendizagem. De posse dessa bandeira, aumenta a credibilidade para exigir atenção para os demais reclamos. As demais lutas – como a melhoria salarial, dignificação da profissão docente, infra-estrutura e recursos de apoio, etc. – devem estar ancorados em propostas pedagógicas.

Acreditamos que pensar Cultura de Paz e Educação para a Paz é aprimorar este pensamento pedagógico de qualidade, ao evidenciarmos no cotidiano escolar, as práticas escolares saudáveis e humanizadoras. Como disse Asmmann (1998), as lutas deveriam estar ancoradas nas propostas pedagógicas, deixando claro que os investimentos em educação estão intimamente relacionados com a disposição do profissional na melhoria do ensino, numa dimensão ampla. Isso nos coloca novamente na dimensão ética, onde as condições científicas e tecnológicas já dariam conta de resolver quase todas as mazelas sociais, mas que, ao contrário, não ocorre, pois, não existem consensos políticos para encaminhá-las. Para Assmann (1998, p. 26) "A educação terá um papel determinante na criação de sensibilidade social necessária para reorientar a sociedade".

Como vimos em Morin (2012b) e agora apoiados em Assmann (1998), podemos dizer que chegamos numa encruzilhada ética-política, onde temos que investir na solidariedade e nas buscas conjuntas, acreditando num futuro coletivo como alternativas inevitáveis. Como aponta

Assmann (1998, p. 28) “sem profundas conversões antropológicas, traduzidas em consensos políticos democraticamente construídos, não surgirá uma convivialidade humana na qual não falte nem a riqueza de bens disponíveis, nem a fruição da sabedoria de saber conviver nas diferenças”.

Ao pensarmos em Educação para a Paz, acreditando que as relações humanas são fundamentais nos espaços escolares, precisamos reconhecer que os momentos pedagógicos são legitimadores de formas de conviver, pois apresentam inúmeras possibilidades, encontros e desencontros que são o “treino” para melhorar e avançar no autoconhecimento e nas relações intersubjetivas. Como fala Assmann (1998, p. 29):

> O ambiente pedagógico tem de ser lugar de fascinação e inventividade. Não inibir, mas propiciar, aquela dose de alucinação consensual entusiástica requerida para que o processo de aprender aconteça como mixagem de todos os sentidos. Reviravolta dos sentidos-significados e potenciamento de todos os sentidos com os quais sensoriamos corporalmente o mundo. Porque a aprendizagem é, antes de mais nada, um processo corporal. Todo conhecimento tem uma inscrição corporal. Que ele venha acompanhado de sensação de prazer não é, de modo algum, um aspecto secundário.

Ao propor que a educação revisite os sentidos, o potencial sensorial e o processo corporal, Assmann (1998) oferece uma pista positiva para os estudos da Educação para a Paz. Requer que no desenvolvimento de propostas relacionadas à paz, a prática vivencial tenha uma relevância que contemple mudanças de comportamento. Isso significa dizer que não podemos supor uma Educação para a Paz apenas na vertente cognitiva, mas também nos aspectos ampliados da convivência e das relações. Portanto, assim como vimos no primeiro capítulo, Assmann (1998) também defende uma educação que busque a aproximação entre ciência e vida, em contextos abrangentes. Com estes argumentos, podemos pensar na perspectiva de uma educação mais adequada, ampla, integral ou complexa. Educar, para Assmann (1998, p. 71) é:

> [...] significa propiciar e desencadear processos de auto-organização nos neurônios e nas linguagens das pessoas. Se tomamos em conta a extrema versatilidade original cérebro/mente, todo cuidado é pouco para não diminuí-la, mas ativá-la ao máximo. Deixemos, neste momento, fora de consideração os demais aspectos importantes da ecologia cognitiva para concentrar-nos na questão da linguagem. Enquanto adquirem novas informações e conhecem novas linguagens, os aprendentes devem poder também, como respeito à versatilidade de seu sistema neuronal, deixar soltos os laços de seus significantes. Quem ensina apenas há de mostrar pistas, insinuar ritmos para a dança das linguagens. Domesticar e escravizar os significantes em sentidos unívocos representa um atentado à plasticidade do cérebro/mente. A rigidez excessiva no uso de palavras e conceitos geralmente representa uma diminuição, temporária ou prolongada, da plasticidade de nossos neurônios.

Por isso, consideramos a educação na complexidade com um aprendizado amplo, mas não cheio de razões e fragmentos, mas como uma integração e refundamento de múltiplas de

perceber e encaminhar o conhecimento. Isso equivale a dizer que não existem conteúdos mínimos de uma Educação para a Paz, mas existe um contexto a ser encaminhado, desenvolvido e construído para o redimensionamento das questões da violência, conflitos e paz, visando à qualidade das convivências humanas. Isso reforça, como já foi dito, o caráter transversal da Educação para a Paz.

Outra dimensão importante oferecida por Assmann (1998) e já presentes nos estudos de Morin (2012b) no primeiro capítulo é a importância de relações humanas, do compartilhar a vida como um reaprendizado ou novo aprendizado nas convivências e na suposição da Paz como elemento significativo. Particularmente não cremos em algum "resgate" de valores ou práticas, como muito é falado, mas uma revalorização, um redimensionamento, no século XXI, de significados e entendimentos sobre humanidade. Nesse caso, um exemplo seria o de uma pessoa que, mesmo sem poder estar presencialmente no convívio com pessoas de sua referência, consegue manter-se próximo utilizando as novas tecnologias (como celulares, internet etc.). Em todo caso, o importante é conseguirmos a sintonia com o outro, ao que Assmann (1998) chama a atenção que independe de classe social, nível de instrução, discernimento ou politização etc. Vale, nesse caso, importar-nos com o outro, querer bem e querer o bem. A este movimento do estar bem e buscar a paz, Assmann (1998, p. 106) relata sua experiência de vida:

> Vi também, e muito de perto, que o povo simples tem reservas de sensatez e sabedoria cujas fontes originantes têm tudo a ver com aquilo que, neste livro, é chamado de auto-organização dos processos vivos. Estar de bem com a vida, mesmo quando esta se reduz a oportunidades muito escassas de melhoria sociais, é uma das lições mais profundas que os pobres me ensinaram (aliás, desde o próprio contexto camponês do qual provenho). Conheci muitas lideranças intelectuais e políticas que de fato não me convenceram de saberem estar em paz consigo mesmas, capazes de saborear a dimensão prazerosa de um cotidiano compartido com os mais achegados.

Uma educação realmente que faça sentido precisa considerar fortemente a perspectiva da complexidade. Vimos isso nos argumentos de Edgar Morin (2011b). Aproximamos isso com o a reflexão de Hugo Assmann (1998), que pode lançar luz a muitas destas questões por uma leitura fecunda das neurociências e pensando isso em terras brasileiras (especialmente como docente da Universidade Metodista de Piracicaba no auge de seu pensamento intelectual). Na obra de Assmann que nos detivemos intitulada "Reencantar a Educação" (1998) há, não declaradamente em termos paradigmáticos, um acolhimento da complexidade como elemento chave para o reencantamento dos processos educacionais.

Outra vez, o que vemos é uma possível "simplicidade" no entendimento da importância da complexidade. A assunção que não há alguma "parte" mais importante que a outra. O que

pode haver são pessoas ou grupos que as valorizem. Mas valorizariam em discursos ou forma de viver suas vidas? Esta é outra faceta a ser desmistificada no século XXI, onde discursos são fáceis e ganham projeções, independente de seus desdobramentos cotidianos. Logo, entendermos que há um princípio articulador (hologramático, retroativo e recursivo, organizacional) que conecta as ditas "partes", que valoriza a vida profissional igualmente à vida privada, que consegue a sinergia entre razão, emoção, nas tristezas e alegrias, que olha o ser humano amplo, com suas diferenças, subjetividades, que compõe o grande caldo dos conflitos, consensos, divergências, harmonia, que são os insumos da construção sustentável de Cultura de Paz via Educação para a Paz.

Como declara Assmann (1998, p. 108):

> Contamos com uns quantos chavões pseudo-explicativos: há falta de 'vontade política', o mundo está entregue a um 'pensamento único' (mundialização) tudo está supeditado a critérios de mercado, é o neoliberalismo, etc. Em todos esses chavões há intuições analíticas importantes. Mas há também um grande tema ausente: o das características auto-organizativas de nossas 'construções do sentido'. E talvez sejam precisamente estas as que determinam, em boa medida, nossas 'construções da realidade', seja como 'realidade significativa' (que nos importa em algo), seja como 'não-realidade' ou 'realidade insignificante' (a que não nos importa).

Auto-organização, construção de sentido, complexidade estão na vida, nas relações e na recriação cotidiana do mundo. Não considerá-las, na ciência, nas instituições educacionais e na família, ao menos como uma forma importante de abordagem é sim, aceitar o fim da história. Ora, se as violências têm como grande combustível situações individuais e sociais de confronto, sejam declarados ou silenciosos, fruto de traumas, medos, desigualdades, vergonha, inveja, mágoa (justificadas ou não), entre tantos anti-valores aos quais repudiamos, o adverso disso não está apenas em tentar fazer o contrário.

Não é a Paz o remédio final para os tantos problemas atuais, assim como não é um único medicamento que acabará com o colesterol alto. O corpo é igualmente complexo, assim, o remédio controla, mas não cura de fato. Isso ocorre se o padrão de vida, alimentação, atividade física, entre outros também mudarem. O conjunto de medidas é saudável, as quais podem ser sustentáveis em relação à manutenção da saúde, portanto propiciar benefícios ao indivíduo durante mais tempo. Logo, a saúde vem da pedagogia do enfrentamento à doença. Assim na Paz, em seus medicamentos práticos "orar, pedir a paz, etc." só terão sustentabilidade de tornarem-se ações concretas, formas de viver, entendendo e repudiando os problemas da humanidade, como princípio fundamental, para poder, daí sim, entender a importância de ações para a superação cotidiana. Se valorizamos a saúde quando estamos doentes, fazendo vários planos para mudar nossa vida. Igualmente temos que valorizar a paz quando estamos sensíveis

às violências que assombram nossa vida e nos posicionamos em favor das mudanças. Isso colabora para a auto-organização e na construção de outros significados para mudar padrões relacionados às formas de entender a complexidade em que é gestada e construída uma Educação para a Paz.

Feitas as observações pró-reencantamento da educação, voltamos a observar os estudos da paz, no quadro 3 que explicita as questões fundamentais dos três teóricos da Educação para a Paz.

Quadro 3: Aspectos centrais da Educação para a Paz.

ASPECTOS	SERRANO	RAYO	JARES
Questões Gerais	Tolerância como valor fundamental; Paz, direitos humanos e democracia; sociedade pluralista; "paz passiva X paz ativa"; transversalidade.	Paz e desenvolvimento humano; direitos humanos; natureza e meio ambiente; ênfase transdisciplinar; democracia e entendimento internacional; transversalidade.	Importância da "pesquisa pela paz"; explicitação de Johann Galtung como teórico fundamental dos estudos da paz; educar numa perspectiva crítica e criativa; transversalidade.
Bases na Educação para a Paz	Desenvolver pessoas; potencializar relações com o meio; fomentar diálogo e espírito crítico; favorecer o compromisso.	Paz como um "direito humano"; valorização de documentos internacionais (ONU, UNESCO, etc.); considerar as relações com a ciência, cultura, comunicação, exclusão, discriminação, conflitos étnicos, pobreza, justiça, desemprego, migrações.	Didática do conflito (relações entre violência-paz –conflitos); modelos de educação para a paz (técnico-positivista, hermenêutico-interpretativo e sócio crítico). Ênfase no modelo sócio crítico.
Temas de aprofundamento	Educação para a Paz no currículo escolar; educação moral e cívica (contexto da Espanha); educação em valores humanos, educação para a convivência, solidariedade.	Desarmamento; compromisso moral e cívico para um mundo melhor; sentido global para educar para a paz; cultura, natureza e meio ambiente; valorização da convivência; valores implícitos aos problemas humanos.	Resolução não violenta dos conflitos; explicitar os conflitos de valores; buscar elementos críticos à sociedade violenta e desigual; história da educação para a paz.
Elementos Pedagógicos	Esclarecimento sobre valores humanos; discussão sobre dilemas morais; resolução de conflitos; habilidades sociais; estudo de casos; grupos de discussão; jogos de simulação, diálogo a partir de notícias cotidianas; músicas; jogos cooperativos; apresentação de problemas para solução coletiva e criativa.	Resolução não-violenta dos conflitos; educação mundialista (compreensão internacional); educação intercultural; educação para o desarmamento; educação para ao desenvolvimento. Foco em: educação cognitiva-afetiva (compreensão e sensibilização), educação sociopolítica (paz e direitos humanos) e educação ambiental (fauna e flora, demografia, saúde, consumo – sustentabilidade).	Educação para a compreensão internacional; educação para os direitos humanos; educação mundialista e multicultural; educação intercultural; educação para o desarmamento; educação para o desenvolvimento; educação para o conflito e a desobediência, através de técnicas cooperativas; enfoque socioafetivo; assembleias, dinâmicas lúdicas (jogos cooperativos, de simulação, de papéis); ênfase nas questões conceituais, procedimentais e sociais de cada atividade.

Fonte: Baseado em Serrano (2002), Rayo (2004) e Jares (2002).

Do que podemos aproximar deste quadro 3, quanto ao item “questões gerais” e que, seguramente são temas fortemente relacionados à Educação para a Paz, são suas relações com os valores humanos, direitos humanos, democracia e desenvolvimento. Nisso, os três pesquisadores concordam que a Educação para a Paz tem uma perspectiva complexa. Da mesma forma que o entendimento de transversalidade, tanto do sentido do entendimento quanto da prática pedagógica, a Educação para a Paz pode transpassar áreas do conhecimento, o que reforça seu caráter transdisciplinar, que busca uma abrangência na ação.

A noção de transdisciplinaridade será importante neste desdobramento, mas não de forma absoluta, mas entendendo-a no sentido exposto por Nicolescu (2000), como as quatro flechas do conhecimento, a disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Julgamos esta observação necessária, uma vez que a complexidade aceita a ciência em fragmentos como possibilidade de mudança efetiva na humanidade, embora a valorize como caminho. Por isso os prefixos *multi, inter e trans,* representam avanços na articulação dos conhecimentos disciplinares, cada um com um grau de possibilidade. A esse respeito, Morin (2013b, p. 193) diz:

> Um novo sistema de educação, fundado da religação, e por isso, radicalmente diferente do atual, deveria substituí-lo. Esse sistema permitiria favorecer a capacidade da mente para pensar os problemas individuais e coletivos em sua complexidade. Ele sensibilizaria para a ambiguidade e ambivalências, e ensinaria a associar os termos antagônicos para apreender uma complexidade.

Neste aspecto consideramos que, mesmo em suas aproximações, como percebido no quadro 3, itens “bases na educação para a paz” e “temas de aprofundamento”, os autores ainda seguem um caminhos mais próximo à “inter ou multi” disciplinaridade, uma vez que os temas são correlacionados, mas não integrados em seu sentido mais profundo. Isso será refletido no item “elementos pedagógicos”, onde surgem possíveis “conteúdos” da Educação para a Paz, especialmente entre Rayo (2004) e Jares (2002). Ao aprofundar em possíveis “conteúdos de ensino da educação para a paz”, os pesquisadores em tela, ao mesmo tempo em que contribuem significativamente com a área, acabam por dotar-lhes de uma especificidade que corre o risco de fragmentação do conhecimento.

Um exemplo disso seria o tema “desarmamento”, que pode ser entendido como de função da polícia ou exército, logo, sendo trabalhado isoladamente de uma proposta ampla de Educação para a Paz, num paradigma integrador da Cultura de Paz. Assim se assemelhariam os “projetos de valores nas escolas”, “projetos de meio ambiente”, “projetos de interculturalidade e multiculturalidade”, que muitas vezes são tratados em cima de perspectivas clássicas da

educação, como aproveitar datas (no Brasil) como o "dia do índio", "dia da consciência negra" e "dia da árvore". De alguma forma, todos estes projetos apontam para a conscientização, sensibilização e ações que contribuem para uma Cultura de Paz, mas, será que garantem que a noção de Educação para a Paz, como campo de crítica aos problemas de forma ampla, relacional e integrada sejam desenvolvidos? Ou ainda correremos o riso de especialistas em "conteúdos de paz", cada um com sua "área de conhecimento", na reprodução de tudo que estamos argumentando ao longo da tese. Portanto, é necessário, na definição e nos olhares para o que efetivamente será ensinado com a Educação para a Paz, a noção de complexidade e, no caso da proposição de elementos pedagógicos, a noção de transdiciplinaridade a ser tomada como condição de ligação/religação das áreas, num mesmo movimento e intencionalidade e não como "partes".

Esta perspectiva complexa, multidisciplinar e muito próxima ao que propomos como paradigma da Cultura de Paz é evidenciada claramente por M. Suanno (2015, p. 109):

> O olhar transdisciplinar é uma nova maneira de pensar, de sentir, de perceber a realidade e interagir que se projeta na vida pessoal, profissional e social, por isso que essa religação ecológica entre indivíduo, a sociedade e a natureza têm suas consequências em uma cidadania planetária constituída por seres humanos dotados de direitos e liberdades. Práticas transdisciplinares baseadas no respeito, na convivência, na conservação dos meios naturais, na melhoria das condições de vida, no consumo consciente e na produção que não menospreze os direitos humanos nem o bem-estar psicossocial da pessoa fazem-se fundamentais nas atuais realidades social, institucional e educacional.

Considerando estas questões e fazendo uma ponte com os "sete saberes da educação" de Morin (2011) que são as cegueiras do conhecimento, o conhecimento pertinente, ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena, enfrentar as incertezas, ensinar a compreensão e a ética do gênero humano, delineamos o que apontamos rapidamente poucas vezes até aqui, mas que constituirão a base do Capítulo 3, onde trataremos dos temas integrados da Educação para a Paz, no que chamaremos de as "Cinco Pedagogias da Paz".

Tal proposta surge dos aprofundamentos das questões da tese, unidas ao pensamento pedagógico acumulado em experiências e vivências com ações de Educação para a Paz nos últimos anos, percebendo suas possibilidades como temas geradores de ações positivas. Ressaltamos que as pedagogias da paz, proposta de forma integrada, tem sentido especialmente se pensadas à luz do pensamento complexo de Edgar Morin, tanto em seus aspectos gerais, como na discussão sobre a Cultura de Paz no primeiro capítulo, como na reflexão deste segundo capítulo com a Educação para a Paz. Apontamos a seguir a noção básica das cinco pedagogias, que trataremos com aprofundamento no próximo capítulo.

Destacamos como o primeiro eixo, ou a primeira pedagogia a Pedagogia dos Valores Humanos, evidenciando que: tem seu aspecto chave entre os pesquisadores da Educação para a Paz. Os valores humanos estão na base do comportamento humano, em todos os pensamentos e ações humanas e, criam/recriam a sociedade. Podemos dizer que os valores humanos 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, na busca de equilíbrio entre valores seculares e outros valores cotidianos, criados e recriados, em mutação nas diferentes culturas e povos, em grupos comunitários diversos, que encontraremos as bases para a construção dos direitos humanos. Assim, de forma interligada entende-se a Pedagogia dos Direitos Humanos, não apenas como a informação e ensino da "Declaração dos Direitos Humanos Universais", mas como tudo aquilo que se apresenta como o direito à paz (RAYO, 2004) na perspectiva de tudo o que historicamente foi agregado no desenvolvimento de práticas, convenções e leis destinadas à promoção e preservação da vida em todos os sentidos, na dimensão individual, social e planetária. Portanto não basta informar sobre Direitos Humanos, se as condições para que sejam efetivamente postos em prática contra as injustiças e desigualdades da comunidade global.

Considerando as profundas diferenças históricas, culturais, sociais, econômicas entre tantos povos, países, grupos, é natural que muitas situações presentes em relação aos Valores Humanos e Direitos Humanos sejam palco de debates e divergências. Tais perspectivas opostas, ou, os conflitos, muitas vezes levam a múltiplas formas de violência. Assim, estabelecemos o terceiro eixo, a Pedagogia da Conflitologia como espaço destinado a encontrar equilíbrio nas inúmeras diferenças humanas. Questões como resolução de conflitos, mediação, práticas restaurativas, crescem de forma muito consistente na sociedade das últimas décadas, como alternativa às "vias de fato", quando intolerância supera o respeito à diversidade. A conflitologia, também como campo de conhecimento, nessa relação integrada aos valores e direitos gera a sensibilização ao outro ser humano e às outras culturas, abrindo novas formas de relacionamento, humanizando pensamentos, ações e reações. Valores humanos, direitos humanos e conflitologia constituem-se em pedagogias próprias, mas que, articuladas na perspectiva da complexidade promovem uma mudança de sentido do ser humano no mundo.

Ao falar de "ser humano no mundo", pensamos também em cidadania planetária, como aponta Morin e naquilo que Rayo (2004) nominou, porém sem desenvolver muito a proposta, que é "ecopacificar" a sociedade. Deste conjunto de ações do ser humano no mundo, sociedade e planeta, que também precisa ser preservado, posto que, está esgotado em seus recursos naturais, enfrentando inúmeras catástrofes ambientais nos últimos anos, é que integra-se à

Educação para a Paz um quarto eixo, a Pedagogia da Ecoformação, entendida como a união entre "educação ambiental junto com uma educação para ao desenvolvimento sustentável, ou a educação para os direitos humanos e a paz. Isso tudo passa pela educação para a solidariedade, do compromisso com toda a terra e com os seus habitantes" (NAVARRA, 2008, p. 251).

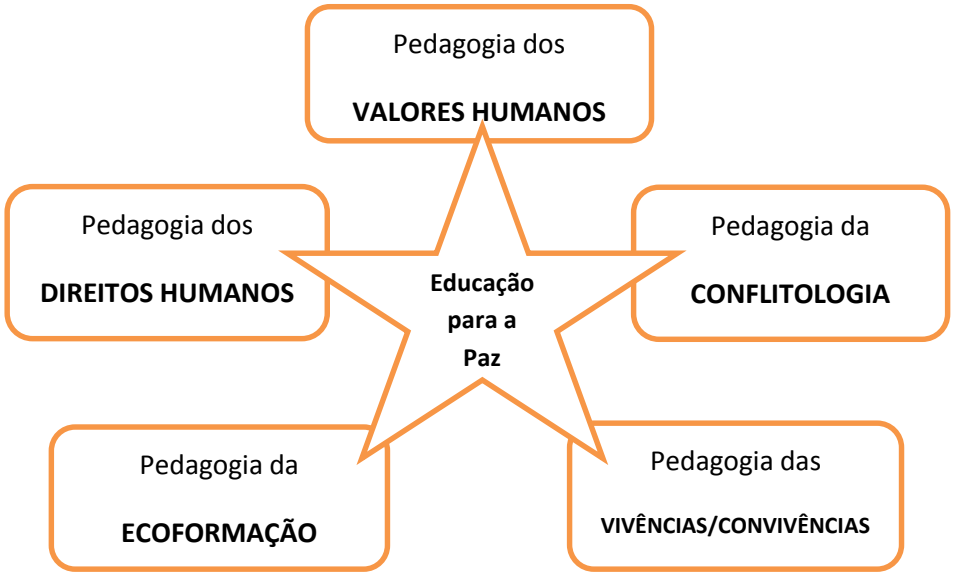
Portanto, a ecoformação buscará e relação ser humano/ser planetário, não somente como um conjunto de práticas ecologicamente sustentáveis do meio ambiente, mas como o redimensionamento da ideia de preservar e sustentar a vida da forma mais plena e realizada no sentido da relação com todas as formas de existência no planeta. Cuidar da água, nesse limite é buscar a paz, no sentido que o descuido com ela levará à morte. 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. No limite, a ecoformação aprofunda na relação homem e natureza naquilo que mais existe de sensibilidade, o que poderíamos relacionar com a perspectiva da espiritualidade, não como religião, mas como transcendência. Como aponta J. H. Suanno (2014, p. 175) a ecoformação se constrói com o desenvolvimento de "uma educação ambiental, também atenta aos direitos humanos e à paz".

Os debates sobre a preservação da vida e do planeta, também estão sob a tensão de divergências de poder geográfico e econômico (conflitologia), envolvem legislação e busca conjunta pela diminuição dos impactos (direitos humanos), além da construção de novos valores, voltados à espiritualidade e à sustentabilidade (valores humanos). Da articulação destes quatro eixos: Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia dos Direitos Humanos, Pedagogia da Conflitologia e Pedagogia da Ecoformação, acreditamos que, na perspectiva da complexidade, conseguimos intercambiar os elementos propostos pela Educação para a Paz com os saberes da educação para ao século XXI. Porém, abre-se uma outra necessidade, como fazer para que isso ocorra na prática educacional? Aqui a afirmação de Rabbani (2003, p. 65) é precisa: "A transmissão de conhecimento científico, já sabemos, não promove a paz. Apenas informar sobre a paz, as distintas formas de violência, a história da guerra e a importância do desarme ou de uma conduta eticamente correta, tampouco conleva à paz". Isso significa dizer que precisamos alterar as formas de viver e conviver nas escolas, nas relações, para verdadeiramente pensarmos em um paradigma de Cultura de Paz. Esta reflexão nos leva ao quinto eixo, articulados de todos eles, a Pedagogia das Vivências/Convivências. Esta pedagogia da prática pedagógica da Educação para a Paz aponta recursos educacionais que estarão em estreita sintonia com os pressupostos das demais pedagogias da paz e que tem na ludicidade e na corporeidade algumas de suas bases. Nas palavras de Moraes (2010, p. 54): "Cognição e vida não estão separadas, e o conhecimento acontece no cotidiano da vida, no viver/conviver"

e ainda “Aprendizagem surge a partir do acoplamento estrutural do sujeito com o mundo. É um processo que se estabelece no viver/conviver [...]” (MORAES, 2010, p. 54).

Para perceber a importância desta ligação entre os saberes das cinco áreas apontadas como componentes da Educação para a Paz, apresentamos uma figura que evidencia a relação. Ao centro, a imagem em forma de estrela, apontando e inserindo-se com cada ponta em uma das chamadas “pedagogias da paz”. Esta representação evita a necessidade de setas que ligam um elemento ao outro, mas significa todos os elementos fazendo parte do todo, da Educação para a Paz. A estrela, neste caso, pode ser entendida como luz, ou como o núcleo onde as cinco pedagogias podem circular entre elas, apesar de suas especificidades.

Fig. 2 – As “Cinco Pedagogias da Paz”.



Fonte: Autor.

Ampliaremos a discussão sobre as “Cinco Pedagogias da Paz” e suas possibilidades dentro da Educação para a Paz no Capítulo 3. Nele, serão apresentadas questões conceituais básicas a cada uma das áreas, além de buscar as interfaces com dimensões relacionadas aos saberes da educação na complexidade. Portanto, caminharemos na construção da Educação para a Paz, nas tensões e complementos entre saberes e conhecimentos que contribuam no processo educacional que busca uma Cultura de Paz.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO PARA A PAZ NO CONTEXTO ESCOLAR: AS CINCO PEDAGOGIAS COMPLEMENTARES E INTEGRADAS À COMPLEXIDADE

> As tensões estão expostas, mostrando o que se pretendia ocultar: a escola, lugar de seres humanos em convívios, logo em conflitos; lugar de sujeitos sociais, logo de conflitos sociais. A exposição e reconhecimento dessas velhas tensões entre mestres-alunos pode ser um imperativo para reconhecer que como sujeitos se afirmam visíveis, exigem reconhecimento. Logo, superar as pedagogias chocas que em nome da harmonia ocultam presenças tensas de sujeitos agora expostos. Para ter de inventar relações mais abertas e dialogais será preciso reconhecer a fraqueza da ilusão da paz nas escolas, como a fraqueza da paz nos campos e nas favelas (ARROYO, 2013, p. 152).
>
> O que acontece nas escolas, como nas ruas, nas cidades e nos campos não são indisciplinas nem violências como o pensamento conservador proclama. São novos sujeitos sociais que se afirmam presentes, que não aceitam as condições de inexistentes, invisíveis na política, no judiciário, nos campos e nas periferias, nas escolas e nos currículos (ARROYO, 2013, p. 153).

Nos capítulos anteriores, construímos argumentos que justificam a necessidade de abordar pedagogicamente a Cultura de Paz, como tema fundamental à formação humana na atualidade e como paradigma a ser construído ao longo do século XXI. Isso deve ser feito observando um processo de Educação para a Paz, como campo de conhecimento igualmente em construção nas últimas décadas no mundo e recentemente no Brasil. Porém, tal contexto só parece possível, se aprofundarmos a compreensão de Cultura de Paz e Educação para a Paz na perspectiva do pensamento complexo, o que fazemos à luz do pensamento de Edgar Morin, considerando sua produção nesta temática ao longo das últimas quatro décadas, na estruturação do campo de estudo do paradigma da complexidade.

Considerando a recursividade como princípio da pesquisa complexa, relembramos o o Capítulo 1, onde fizemos o caminho do entendimento do "Método" nas obras de Morin, que tratam de uma epistemologia da complexidade e, ao mesmo tempo, fazemos a relação destes princípios com um possível paradigma da Cultura de Paz. No Capítulo 2, realizamos a análise dos chamados "sete saberes necessários" para a educação, também organizados por Edgar Morin, fazendo uma aproximação com a Educação para a Paz como possibilidade pedagógica de articulação destes saberes. Acreditamos que este conjunto de conhecimentos contribuirá para subsidiar as práticas pedagógicas da Educação para a Paz nas escolas, devidamente coerentes com o cenário multidimensional que atravessa as questões individuais, sociais, econômicas e

ambientais, num mundo cada vez mais conectado e ao mesmo tempo esfacelado em tantos aspectos da humanidade.

Ao longo da tese percorremos um caminho que amplia o senso comum em relação à paz, à Cultura de Paz e a Educação para a Paz, sem negar o valor do entendimento geral da paz como serenidade e harmonia, mas, considerando que existe um universo conceitual a ser explorado e pesquisado em relação a este campo de conhecimento. Argumentamos também sobre a paz como uma necessidade humana do viver bem, mas, ao mesmo tempo, reconhecendo a complexidade de tal afirmação, que demanda um conjunto de outros entendimentos relacionados à conjuntura internacional, que em certa medida, influencia e é influenciada pelas realidades regionais e locais, que por sua vez tem relações ou repercussões nas comunidades, famílias e no próprio indivíduo, mesmo que não conscientes. Assim, a paz não é apenas uma ação em direção ao outro, é, sim, uma ação que vem cheia de sentidos e significados de melhoria, mudança, desenvolvimento, encontro, bondade, disposição e revolução. Uma revolução não violenta que representa mudança paradigmática, de repúdio às diferentes violências, das agressões diretas às estruturas sociais injustas, da destruição gradativa do meio ambiente, geradora de tragédias naturais, até toda a forma de violação dos direitos humanos.

Portanto, uma paz pensada em sua forma pedagógica, a Educação para a Paz, que comporte dimensões clássicas que tendem à harmonia, mas que depende igualmente de leituras adequadas sobre as violências, como reflexo de um momento histórico, num país com rápidas e profundas transformações, que nas últimas décadas viu a industrialização, a urbanização, uma ditadura militar, a pobreza extrema e a desigualdade social, agora com mudanças que requerem outras adaptações e quebras de preconceitos. Um país continente que ainda caminha no entendimento da democracia como formas de construir a paz, na tolerância ainda como uma perspectiva a ser adotada pelas pessoas, uma sociedade que perceba o valor do meio ambiente como futuro a ser preservado no presente, e este tempo presente como espaço de construção de uma nova sociedade.

Uma nova sociedade, não baseada na ingenuidade de uma paz que nasça no dia seguinte, mas que se origine concretamente das entranhas dos processos excludentes e violentos. Uma paz que aprenda de fato que os conflitos são inerentes às relações humanas e às práticas sociais, que os direitos humanos não são apenas uma tese, mas que quanto mais direitos, mais humanos somos. Enfim, uma Educação para a Paz construída sobre uma perspectiva dialógica, sem desconsiderar os afetos e emoções em jogo nas relações humanas, sejam as violentas ou conflituosas, em processo de metamorfose para as relações pacíficas.

Fundamentalmente, uma Educação para a Paz que valorize as vivências e convivências, em todos os espaços educacionais possíveis, das escolas da educação formal com seus diferentes níveis e modalidades de ensino além da ampliação da educação integral, passando pelos diversos projetos sociais e educacionais, em programas esportivos e culturais, nos movimentos sociais, entre tantas alternativas que podem ser alvo de planejamento e implantação, mantendo o foco no caráter da diversidade, pluralidade de perspectivas, incluindo também a tolerância, o respeito e a solidariedade além de tantos outros valores humanos desejáveis.

Portanto, ao mesmo tempo em que concordamos com Arroyo (2013), ao apontar na epígrafe, que as violências são desdobramentos de questões muito mais complexas e que estão sendo dadas à visibilidade, complementamos as palavras do autor quando diz que há uma fraqueza da ideia da paz nas escolas. Acreditamos sim, que há uma fraqueza da perspectiva da relação complementar, integrada e umbilical entre valores humanos, direitos humanos, conflitologia, ecoformação e as vivências/convivências nas escolas e nos diferentes espaços educacionais, mas que, está em estágio latente, só esperando uma compreensão das relações intrínsecas entre elas, para não cultivar o pensamento pragmático de que a violência só pode ser enfrentada com violência, que só faz aumentar o círculo vicioso desta cultura da violência. Considerando estas questões, neste capítulo pretendemos apresentar e discutir o que optamos chamar como as "Cinco Pedagogias da Paz", ou cinco áreas, eixos ou componentes que, de forma transdisciplinar, articulam-se e apontam para a perspectiva da Educação para a Paz, neste caminho iluminado pela abordagem da complexidade.

Fortalecendo pontos já discutidos, observaremos, no quadro 4 a seguir, uma síntese dos aspectos tratados sobre a Teoria da Complexidade, a partir do olhar de Edgar Morin. As linhas das colunas não têm correspondência direta entre si, cada uma delas deve ser visualizada no contexto o pensamento de Morin. Retroagimos a estas questões gerais, como forma de demonstrar que o pensamento complexo nutre-se deste ir e vir, desta conectividade que traz sempre uma causalidade circular, que precisa ser revista, relembrada, reorganizada sobre novos saberes, ou na integração entre eles. Entendemos estas idas e vindas, na escrita do texto, também como elemento paradigmático da pesquisa complexa. A seguir, retomamos elementos tratados nos capítulos anteriores, seguindo na jornada de construção das cinco pedagogias da paz.

Quadro 4: Aspectos integrados da Teoria da Complexidade.

ASPECTOS BÁSICOS DE TEORIA DA COMPLEXIDADE		
Sete saberes (Morin 2001b)	**O Método Morin (2005-2013)**	**Princípios da Complexidade Moraes e Valente (2008)**
As "cegueiras do conhecimento": abrir as perspectivas.	Método 1: ordem, desordem, organização / nova cultura.	Sistemático-organizacional: o todo retroage sobre as partes.
Os "princípios do conhecimento pertinente": o conhecimento em todas as suas formas / humanização do conhecimento.	Método 2: auto-eco-organização, pessoas, grupo e sociedade em novos processos.	Hologramático: nem reducionismo, nem holismo/ parte e todo.
O "ensino da condição humana": enraizamento cultural que não determina a vida, embora condicione perspectivas.	Método 3: cérebro, também mitos, espiritualidade e novas consciências.	Retroativo: fluxo de continuidade e ruptura, sem um ideal.
O "ensino da identidade terrena" natureza humanizadora e reencontro com a vida.	Método 4: "caldo cultural" / respeito e apreço à diversidade.	Recursivo: causalidade circular/ padrões emergentes.
O "enfrentamento das incertezas" construir outras formas de conviver e ser no mundo.	Método 5: "enraizamento cósmico", identidade com possibilidade de transcendência.	Dialógico: não antagônico, mas complementar.
O "ensino de compreensão": tolerância, solidariedade e demais valores.	Método 6: "auto-ética", baseada no pressuposto do "pensar bem".	Auto-eco-organização: clivagem, inter-retroações/ dimensões "nascem de dentro".
A "ética do gênero humano": respeito fundamental ao outro.		Re-introdução do sujeito cognoscente: auto-referência, história de vida como necessidade de mudanças.

Fontes: Coluna 1: MORIN, E. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez, 2011b. Coluna 2: Conjunto dos seis volumes da obra "O método" de Edgar Morin (2005 a 2013). Coluna 3: MORAES; M. C.; VALENTE, J. A., Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade. São Paulo: Paulus, 2008.

A partir das relações do quadro 4, podemos perceber que "O Método" de Morin, nos seis volumes, na coluna central, aponta de um lado para os "sete saberes da educação para o futuro" e por outro lado para os princípios da complexidade. Esta é a visão integradora do pensamento complexo, na vertente de Morin relacionada, nas últimas décadas, a uma produção acadêmica de grande densidade, coerência e prospectiva, em diversas vertentes alinhadas à discussão sobre novas perspectivas do conhecimento. Portanto, este capítulo vai buscar as conexões entre as áreas de conhecimento que orbitam entre Cultura de Paz e Educação para a Paz, conferindo maior abrangência e procurando os limites adequados entre as conexões e as especificidades, supondo a regeneração proposta à Educação para a Paz.

Para isso, organizamos uma ilustração (fig. 3) que mostra a dinâmica entre vários focos elementos da Educação para a Paz, que interconecte as múltiplas perspectivas tratadas ao longo deste capítulo. Assim, os polos são ao mesmo tempo macro e micro, são recursivos e retroagem,

partem do contexto e ao mesmo tempo das múltiplas perspectivas e realidades. Não há uma leitura fechada, os campos são fios da rede de conexão. Observamos na figura, que embora existam modelos, ou formas, paradigmas atuais que estão na base de nossa forma de viver (representado pelo cilindro), a Cultura e a Educação para a Paz (as elipses ligadas ao mesmo círculo), apontam para além dos limites, transcendendo, indo além da percepção clássica que tende a fragmentar, caminhando na direção desta dimensão auto-eco-organizadora, que vai reorganizando a partir do próprio espaço-tempo-ambiente, com releituras, com novos avanços e com alguns recuos, mas com olhares complexos, sempre em busca de metamorfose.

Fig. 3 – Relações complexas da Educação para a Paz.

Fonte: Autor.

3.1 TRANSVERSALIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO PARA A PAZ NA PERSPECTIVA DA COMPLEXIDADE: ALGUMAS QUESTÕES

Ao longo da tese surgem os termos transversalidade e transdisciplinaridade. Neste momento, apresentamos algumas perspectivas adotadas para esta discussão, onde discutiremos como estão articuladas aos processos de Educação para a Paz, sempre pensados à luz da construção de uma Cultura de Paz. Em relação à transversalidade, ou, a Educação para a Paz como tema transversal na escola, nos apoiamos nas questões levantadas por Yus (2002) que

fala que muitos problemas humanos foram deixados de fora da escola por não encontrarem espaços entre a dureza dos conhecimentos disciplinares. O autor considera que aos poucos a escola foi se isolando destas abordagens, que precisam ser retomadas. Para Yus (2002, p. 176):

> Parece óbvio, então, que qualquer reforma educativa moderna deveria incorporar um tipo de proposta que permita abordar amplamente esses temas sociais. Nesse sentido, teria de refazer a estrutura escolar baseada unicamente nas disciplinas, visto que esses temas não podem ser resolvidos a partir de uma determinada disciplina, mais preocupada com seu próprio saber. Por isso se começou a utilizar o conceito de *temas transversais*, isto é, temas recorrentes no currículo, não paralelos às áreas, mas transversais a elas. É uma falsa solução, todavia a manutenção da orientação disciplinar dilui a potencialidade educativa dessas temáticas. Diferente seria se, de uma ótica globalizadora ou interdisciplinar, esses temas se transformassem em pontes que ligassem o saber experiencial dos alunos e o saber acadêmico, atuando como organizadores do currículo.

As questões sobre a fragmentação do conhecimento e suas implicações na sociedade e na escola já foram discutidas nos capítulos anteriores desta pesquisa. Porém, vale destacar que a atual conjuntura escolar, ainda na lógica disciplinar, traz situações onde perspectivas ampliadas sejam questionadas ou não desenvolvidas, o que Yus (2002, p. 176) chama de "falsa solução". Isto é claramente explicitado por Perrenoud (2013) ao falar que no currículo disciplinar e fragmentado existem professores que extrapolam o que é solicitado nas disciplinas, enquanto outros, simplesmente ignoram o componente de preparação para a vida. Assim, o que é transversal, pode soar como "não é de nenhum professor", e se esvaziarem de sentido na escola. Nesse caso, existem críticas à ideia dos temas transversais, pois não teriam a repercussão à qual se propõe. Entendemos que isso implica uma reflexão sobre o projeto de escola e sociedade, bem como a formação pessoal e profissional dos professores. Mesmo considerando tais implicações, acreditamos que a noção de transversalidade precisa ser reforçada e, dentro de projetos escolares viáveis, abrir caminhos para a Educação para a Paz. A noção de transversalidade permite vivenciar práticas sociais e intercâmbios que direcionem para a solidariedade, colaboração e criação. Parece razoável dizer que muitas vezes, a simples mudança da perspectiva disciplinar dos conteúdos para outras práticas não habituais na escola, como propõe a noção de transversalidade, já permite uma abertura a novas possibilidades de conhecimento e interação.

Para Yus (2002) os temas transversais são fundamentais na organização do ensino, para tratar de grandes temas sociais, novos conhecimentos e questões reflexivas de forma positiva, na medida em que buscam alongamentos das disciplinas, para compreendê-las integradas aos diferentes problemas. Vale lembrar ainda que, muitas destas questões problemáticas de nosso

tempo, são percebidas parcialmente fora da escola, nos fragmentos das famílias, das informações da mídia etc, e, na escola, podem ser aprofundados e relacionados com os conhecimentos e saberes sobre o cotidiano e sobre a vida. Ainda em relação à transversalidade, Yus (2002, p. 179-182) apresenta alguns aspectos para serem pensados na escola:

1. Refletem uma preocupação com os problemas sociais: apresentam várias situações problemáticas e atuais da vida em sociedade, fundamentalmente como consequência de um pseudodesenvolvimento que provocou inúmeros efeitos perversos, tanto no meio natural quanto no social e no humano, além da própria saúde, das relações humanas e nas práticas diárias;
2. Conectam a escola com a vida: promovendo a ideia de que a escola precisa estar aberta para a vida, aproximar-se da realidade, observar os dilemas de seu contexto. A partir disso, considerar estas questões na sua organização didática;
3. Supõem uma aposta na educação em valores: para Yus (2002), dentro da crise sobre a função da escola, houve espaço para a receptividade na inclusão dos temas transversais. Diante da crise da função social da escola, produziu-se tal abertura. Que pretende abordar os valores mais profundos da humanidade;
4. Permitem adotar uma perspectiva social crítica: introduzir temas transversais no currículo escolar representa uma resposta, ainda que tímida, para um processo global e social de mudanças em todos os aspectos da vida e da atividade humana no século XXI, particularmente aos que tem potencial de violência a toda a forma de vida e ao planeta.

Vemos que os temas transversais, assim como pensamos a Educação para a Paz, passam inevitavelmente a considerar a educação na perspectiva da complexidade. São novas exigências que disputam espaço nos currículos tradicionais, cuja fragmentação impede o estabelecimento de relações e da percepção global dos inúmeros desafios que hoje estão presentes na humanidade. A Educação para a Paz, como tema transversal, pode ser o espaço de complementaridade entre os conhecimentos fragmentados e as questões humanas em esgotamento na atualidade, fundando novas perspectivas para a ética social e planetária.

A esse respeito, Yus (2002, p. 181) diz que a transversalidade busca "conseguir a adoção de uma perspectiva crítica dos temas que afetam a humanidade e para contribuir com a edificação de uma nova cultura alternativa, um novo paradigma". Este novo paradigma, acreditamos, poderá ser o da Cultura de Paz.

A transversalidade como questão pedagógica e a transdisciplinaridade como abordagem que busca o encontro de aspectos complementares, convergentes e que ressignificam conceitos

e caminhos, constituem um binômio importante na construção da Educação para a Paz. A transdiciplinaridade é o que está "ao mesmo tempo, *entre* as disciplinas, *através* das diferentes disciplinas e *além* de qualquer disciplina" (NICOLESCU, 2003), com a finalidade de compreender a atualidade e seus desdobramentos. Nicolescu (1999) foi um dos primeiros pesquisadores que explorou este conceito, dizendo que sempre existe mais alguma coisa entre os vazios do conhecimento disciplinar. Tal abordagem, como já foi mencionado ao final do Capítulo 2, permite a entrevisão das "Cinco Pedagogias da Paz". Podemos dizer que a Educação para a Paz é, em nosso caso, o objeto transdisciplinar, uma vez que encontra as relações entre temas como valores humanos, direitos humanos, conflitologia, ecoformação e vivências/convivências ao mesmo tempo articulados e transcendentes aos seus próprios campos específicos. Isso é o que propõe a teoria da complexidade, ao buscar outras construções e alternativas.

Uma perspectiva clara e importante para aproximar a complexidade da transdisciplinaridade, na busca do paradigma da Cultura de Paz, através de uma Educação para a Paz, é dada por D'Ambrosio (1997, p. 80) que diz:

> A transdisciplinaridade repousa sobre uma atitude aberta de respeito mútuo e mesmo de humildade com relação a mitos, religiões e sistemas de explicações e conhecimentos, rejeitando qualquer tipo de arrogância ou prepotência. A transdisciplinaridade é transcultural na sua essência.

Assim como na abordagem da complexidade, que pretende uma visão ampliada das diferentes realidades, mesmo considerando-as específicas em seus contextos, a transdisciplinaridade permite uma relativa leveza na abordagem, o que não exclui seu rigor e coerência de análise. Em nosso caso, permite o movimento circular e retroativo entre a Pedagogia dos Valores Humanos com seu contorno mais humanista e sensível, com a Pedagogia dos Direitos Humanos, mais social e reflexiva, buscando a articulação com a Pedagogia da Conflitologia, que vai valorizar as diferenças nas construções coletivas, que ao mesmo tempo apontam para a Pedagogia da Ecoformação, que une a sensibilidade com a sociedade na preservação da vida e do planeta. Todas estas pedagogias, assentadas na Pedagogia da Vivência/Convivências, que supõe viver na prática os princípios de uma Cultura de Paz.

Ainda no caminho de perceber a transdisciplinaridade, há de se reconhecer que ela deriva de processos prévios, como a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade, que não são fechados, ao contrário estão conectadas e em constante movimento. A visão transdisciplinar, de acordo com Schimidt Neto (2014, p. 206):

> [...] valoriza o contexto e procura olhar o objeto em suas múltiplas faces. Além disso, o sujeito está imbricado com o objeto em uma relação interdependente e complexa revelando seus antagonismos e complementações. O objeto não é mais visto como único e isolado no tubo de ensaio, mas como um ser em movimento.

É importante perceber que, neste contexto, a transdisciplinaridade convive com a interdisciplinaridade, assim como com a disciplinaridade. Para Santos e Santos (2015) há um hibridismo entre elas, pois sempre serão complementares e com pontos a considerar em relação às situações (conhecimentos e práticas sociais), desde que questionados os seus limites e suas aberturas. Com esta discussão da transdisciplinaridade percebemos que muitos elementos estão de acordo com as questões dos princípios da complexidade, tais como: o todo retroagindo sobre as partes, não privilegiar nem o todo nem as partes, o risco do holismo em perder a contribuição da especificidade, o fluxo de continuidade e ruptura sem a busca de algum modelo ideal, uma causalidade circular que cria padrões emergentes, o não-antagônico e sim o complementaridade, as inter-retroações que fazem as novas dimensões "nascerem de dentro", a auto referência como caminho a ser valorizado.

Vejamos como este hibridismo se opera na questão das "Cinco Pedagogias da Paz". Temos as áreas específicas que são os valores humanos, os direitos humanos, a conflitologia, a ecoformação e as vivências/convivências. Destas áreas buscamos o todo e as partes retroagindo, pois não há nem um discurso generalizador sobre Cultura de Paz e Educação para a Paz, nem a intenção de reduzi-las a uma destas áreas. Assim: Educação para a Paz é educação em valores humanos? Sim, mas não só! Assim como as demais. Nesse sentido, buscamos o fluxo continuidade/ruptura/reconstrução entre os componentes das "Cinco Pedagogias da Paz". Atualmente, em teoria e práticas pedagógicas, estas cinco áreas tem integrado a perspectiva da paz em várias questões pedagógicas. Logo, em nosso tempo, cabem como foco de atenção e rigor na análise.

O que trará consistência teórica para a as "Cinco Pedagogias da Paz" são as possibilidades de argumentação que podem ser vislumbradas com coerência também nas práticas educacionais. Tanto estas áreas não se pretendem hegemônicas, que de sua articulação, novas perspectivas serão gestadas, qualificando as perguntas e as respostas aos problemas sociais em questão, causadores das diversas violências do século XXI. Assim, entendemos como novas questões, as que nascem "de dentro" dos problemas e situações, tratados na perspectiva de retroação e recursividade, ou seja, dos conhecimentos conectados. Por fim, como princípio da complexidade propriamente "viva", temos a auto-referência, ou a subjetividade,

ou seja, o pesquisador como ser humano, social e profissional, que também é agente direto na construção, reconstrução, ou ainda, infelizmente, a mera reprodução de situações.

A transversalidade como alternativa concreta para a educação escolar, no sentido de dinamizar novas ideias e projetos, inclusive pela sua flexibilidade, o que permite adequar-se às diferentes perspectivas e realidades, e, a transdisciplinaridade como a religação de saberes até então dispersos, num conjunto amplo e com densidade argumentativa e socialmente criativa e inovadora, acreditamos que as "Cinco Pedagogias da Paz" são elementos indispensáveis à Educação para a Paz, na organização de uma verdadeira docência complexa, que contribua para olhar, sentir, pensar a agir diante de tantos desafios globais e locais, advindas do esgotamento dos modelos de sociedade que, se trouxeram avanços e desenvolvimento notáveis, por um lado, causam tantas mortes, destruição e miséria para milhões de habitantes de nossa "casa Terra". Como salienta Marilza Suanno (2015, p. 207-208):

> A docência complexa e transdisciplinar se propõem a ampliar a consciência do sujeito, a produzir conhecimento e transformar a realidade. Esse modo de pensar e educar ecologizante visa ampliar a compreensão do sujeito sobre si mesmo e sobre a pluralidade de representações do mundo, sendo esse um movimento de reforma do pensamento no qual pensamento complexo e transdisciplinaridade tem uma relação recursiva, complementar e coprodutora com potencial para transformar a realidade, os sujeitos e seus valores. E demanda interação, dinamismo, mediação, criatividade e atitude dos sujeitos. A transdisciplinaridade é um desafio, uma inspiração, com potencial construtivo e transformador, pois ao transcender as disciplinas as incorpora, assim como rompe com a linearidade e a fragmentação do conhecimento. A transdiciplinaridade tem a pretensão de religar conhecimentos (a partir da articulação de conceitos, noções, enfoque etc) a fim de compreender a complexidade do real e assim construir um novo corpo de saber que atravessa, reorganiza e ressignifica os conhecimentos religados.

Sob esta inspiração de Suanno (2015) vamos à discussão deste terceiro capítulo, onde objetivamos articular saberes, aparentemente separados, que possuem como intenção prevenir as violências, gerar não-violência, cidadania e democracia, em perspectivas integradas ao processo de construção da Educação para a Paz.

3.2 PEDAGOGIA DOS VALORES HUMANOS

A afirmação que "necessitamos resgatar os valores" das crianças e jovens de hoje é, certamente uma das mais faladas nas escolas atualmente. Professores, pais e a sociedade em geral, falam isso devido aos problemas comportamentais, indisciplina e a violência que ocorrem com mais frequência no cotidiano escolar. Podemos dizer que uma "crise nos valores" ocupa o

discurso educacional da atualidade. Mas, o que queremos dizer com a expressão "crise de valores"?

Neste contexto, uma educação em valores humanos parece inquestionável nas escolas. A este respeito consideramos relevante a pesquisa de Menin, Bataglia e Zechi (2013) que mapearam projetos de educação em valores bem sucedidos no Brasil e encontraram uma variedade de possibilidades temáticas associadas a estes. As pesquisadoras consideraram como sinônimos de Educação em Valores a Educação Moral, Educação em Direitos Humanos, Educação para a Ética e a Cidadania, onde foram visualizadas práticas da cultura de paz, ética e cidadania, política, meio ambiente, convivências, valores morais entre outros. Acreditamos que pesquisas como essa mereçam aprofundamento para enfrentar uma problemática inerente à área dos valores humanos como dimensão significativa para nossa vida, tanto que Morin (2007, p. 77), no "Método 5" faz uma observação crucial:

> A subjetividade comporta, assim, a afetividade. O sujeito humano está também potencialmente destinado ao amor, à inveja, ao ciúme, à ambição, ao ódio. Fechado sobre si mesmo ou aberto pelas forças de exclusão ou inclusão. Existem bons e maus sujeitos, conforme toda a gama da afetividade humana; um mesmo sujeito pode ser ora bom ora mau.

Deste apontamento algumas questões ficam claras: valores humanos têm estreita relação com a afetividade e subjetividade, logo é muito difícil encontrarmos consensos em relação a muitos deles. Pela via da objetividade, tais consensos são empregados em situações gerais, especialmente quando se referem aos outros, invariavelmente como julgamento de atitudes. Quando as situações estão em nossa vida pessoal, nos conflitos por ideias e posições diferentes, os valores operam com maior força que os dados objetivos. Portanto, valores universais e valores cotidianos são dimensões que precisam ser pensadas sempre no processo de contradição/complementaridade, pois como disse Morin (2007), a pessoa pode ser ora boa e ora má, de acordo com a perspectiva dos valores colocada em jogo nas relações humanas com as outras pessoas, grupos, comunidades, com o planeta. Exemplo: "todos os presos são vagabundos e merecem apodrecer na cadeia", mas, se meu filho for preso, a perspectiva se altera e os valores são relativizados.

A questão colocada é um problema comprometedor e silenciado em relação ao que entendemos por valores e por valores na escola. Por isso, abre-se a reflexão e proposição sobre as "Cinco Pedagogias da Paz", justamente com a dimensão pedagógica, implícita e não percebida no cotidiano escolar, mas decisiva e marcante das relações humanas construídas. Assim, discutiremos elementos conceituais e contraditórios nas questões que envolvem os valores humanos na escola, procurando qualificar o debate e o pensamento sobre práticas

pedagógicas coerentes, supondo uma possível pedagogia dos valores humanos no cotidiano educacional, que vá ao encontro de aspectos críticos que superem a visão parcial dos valores como uma dimensão pronta e aplicável na escola, como um produto, ou um "remédio" em momentos difíceis da escola. No sentido colocado, da tentativa de encontrar saídas para melhorar comportamentos e atitudes dos alunos, algumas escolas procuram mudar perspectivas, pensar novos paradigmas que superem a visão a seguir, situada por Branco, Freire e González (2012, p. 38): "A prática usual das escolas é considerar a questão das crenças e valores morais como algo que dispensa uma análise mais detalhada, à medida que a escola seria considerada naturalmente benéfica [...]". Neste sentido, existem equívocos: o primeiro é a crença que a questão dos valores humanos se sustenta por si só, ou, como se estivesse relacionada apenas à família, como se a escola não fosse um local de convivências com alto potencial na socialização de crianças e jovens num grande "caldo de valores".

No cenário colocado, praticamente não há reflexão e discussão sobre os valores humanos presentes em cada contexto, com suas diferenças e particularidades. Isso compromete decisivamente a abertura à diversidade, às diferenças, uma vez que valores "implícitos", aceitos como única possibilidade, não são discutidos, repensados e reconstruídos em diferentes situações. Outro equívoco, agora com certa ingenuidade, é supor que a escola naturalmente, a partir de seus códigos e valores institucionais, prepararia as crianças para a vida em sociedade. Tal argumento só poderia sustentar-se em sociedades fechadas, onde as regras e normas fossem obedecidas baseadas no medo e na punição, como nas ditaduras militares. Nosso tempo é da volatilidade da vida e dos valores, portanto é necessária esta abordagem sobre suas questões gerais e pedagógicas.

Acreditando que os valores humanos são fundamentais para repensar a educação e a escola na caminhada do século XXI, com mudanças sociais, políticas e econômicas sem precedentes na história da humanidade, é necessário, como reflexão e proposição educativa, pensar a Pedagogia dos Valores Humanos como eixo fundamental na Educação para a Paz, no sentido de uma Cultura de Paz na complexidade. Ao tomar a noção de valor humano como imutável, ou na discussão de valores desejáveis ou não-desejáveis, empobrecemos todo o potencial dialógico presente nas diferenças, nas contradições e nas formas igualmente ricas, em cultura e perspectiva, adotadas pelos valores em permanente interação/repulsão. Reconhecer que todas as atividades humanas, comportamentos e atitudes estão imersas em conjuntos de valores, implícitos ou explícitos nas convivências já foi apontado por Santomé (2013) que assume que toda prática pedagógica implica compromisso com valores que conscientes ou não, esperamos promover.

Ao acolhermos esta complexidade, reconhecemos que valores como a desigualdade e a injustiça social agem sobre as relações de forma indireta. Por outro lado, os valores de relação direta, nas questões interpessoais cotidianas, estão em jogo diretamente nos ambientes escolares, que são fonte de conflitos e indisciplina, senão de muitas das violências. Com proximidade na psicologia social, adotaremos a perspectiva clássica de Parsons (1961, apud ROS, 2006, p. 27) para nossa reflexão, quando diz que: "Valor é uma concepção, explícita ou implícita, distintiva de um indivíduo ou característica de um grupo sobre o desejável, que influencia a escolha das formas, meios e fins existentes de ação". Analisando este conceito, podemos desdobrá-lo para algumas questões chave, segundo Parsons:

1. Valores Humanos podem ser implícitos, invisíveis e até inconscientes, mas estão sempre presentes: mesmo não visíveis ou declarados, precisamos considerar fortemente que os valores humanos atuam de forma direta sobre o mundo e a vida. Quando são explicitados há maior clareza de sua influência sobre as decisões e ações. Exemplo disso, na área educacional, são escolas privadas com cunho religioso explícito, onde se sabe de antemão que várias questões terão um direcionamento baseado nesta opção. Outra questão importante é que valores distinguem indivíduos entre si ou definem grupos. Há um fluxo que busca equilíbrio entre valores individuais, muitas vezes submetidos aos valores de grupos sociais, quando um aluno, por exemplo, discorda sobre alguma atitude dos colegas, mas acaba seguindo o grupo, com medo de ser desaprovado pelos pares.

2. Valores Humanos estão frequentemente em processos conflituosos: Ao contrário do que se pensa, diz e se faz, os valores estão num jogo permanente de conflitos, não apenas externos, mas também internamente às perspectivas pessoais. Pessoas, grupos, nações, podem partilhar um conjunto de valores mais ou menos estáveis, influenciados pelo conjunto cultural e pelos contextos. Porém, nem sempre, todos perceberão da mesma forma ou intensidade tal conjunto de ideias. Alguns discordarão e explicitarão a contradição, outros, mesmo na discordância se calarão. Muitos concordarão plenamente e ainda outros, com ressalvas. Por fim, mesmo parecendo óbvio, é fundamental reafirmar que os valores, sejam em ações individuais ou coletivas, são construções referentes ao processo de desenvolvimento das relações humanas e, por isso, determinam nossas ações, pois interferem em atitudes e comportamentos cotidianos.

3. Valores Humanos requerem sempre um complemento/questionamento: o que são valores desejáveis para determinadas realidades? Objetivamente: os alunos chegam à escola com uma perspectiva sobre os valores passada pela família, percebida pelas mídias, por aquilo que se aproxima de suas crenças ou que as repudiam. Ao conviver na escola, outras dimensões de valores são estabelecidas, que podem coadunar-se com as anteriores, ou confrontá-las.

Reconhecer este fato nos afasta do senso comum da discussão sobre os valores humanos na escola, abrindo a necessidade de ampliar – e muito – seus estudos em relação às didáticas, metodologias e práticas pedagógicas, em todos os níveis de ensino. Mas como apontam Branco, Freire e González (2012, p. 38):

> Os educadores assumem que existem códigos universais ideais que regem as relações entre as pessoas e não se mobilizam para observar, identificar a analisar as contradições, conflitos e incoerências inerentes aos contextos interativos vivenciados de forma cotidiana.

Ao reconhecer estas limitações, podemos avançar na discussão da Pedagogia dos Valores Humanos como elemento importante na estruturação da Educação para a Paz na escola. A necessidade ou importância dos valores humanos já está presente, porém, não há uma discussão conceitual e pedagógica em torno deles. Assim, o que vemos acontecer em muitas escolas é justamente um conflito gerado pela imposição de um conjunto de valores considerados "positivos", contra outros valores "negativos", ou, dito de outra forma, valores que professores tem de sua história de vida e pretendem reproduzi-los no contexto dos seus alunos, porém, em décadas diferentes, com culturas em transição, no caldeirão de estímulos midiáticos e tecnológicos da segunda década do século XXI, ou seja, valores de dois mundos muito diferentes, que trazem outros elementos de relação, de percepção, numa palavra, de valores! Os mesmos pesquisadores aprofundam tais questões, pensando como a diversidade e as contradições nos valores humanos interferem decisivamente no contexto e ambiente escolar. Afirmam Branco, Freire e González (2012, p. 37):

> Existe uma tendência generalizada ao se referir aos valores morais e aos princípios éticos como sendo necessariamente pró-sociais, ou seja, impregnados e fundamentados nos princípios da justiça, da liberdade, do respeito aos direitos humanos e à democracia. Infelizmente, nem sempre a conduta daqueles que atuam em contextos educativos se fundamenta em tais princípios. As verdadeiras crenças, valores e motivação muitas vezes acabam por se traduzir em práticas e ações de discriminação, rotulação e rejeição a certos tipos ou categorias de pessoas consideradas "diferentes" (estranhas?deficientes?inadequadas?) quanto a qualidades específicas.

Notemos que existe um descompasso em relação à teoria com aquilo que se propõe na escola. A primeira questão é a que fala da escola como local de formação de cidadãos, o que é confirmado pela legislação e planos escolares. Porém, não se pode concretizar tal objetivo pensando unicamente nos conteúdos curriculares, ignorando ou tentando unificar valores e perspectivas tão diversas que compõe a escola em algumas atitudes de "disciplina, silêncio e respeito". O exercício e sentido da cidadania não seria mais amplo? Aliás, a própria construção

da noção de cidadania também não é em si um valor que precisa ser pensado à luz da relação do Estado com seus indivíduos, dentro de uma trajetória histórica e situada? Como aponta Machado (2000, p. 25), a falta de uma discussão profunda sobre os valores fundamentais a serem desenvolvidos na educação brasileira, faz com que "os projetos mais bem intencionados terminem por perder toda a potencialidade transformadora [...]", perdendo o sentido pedagógico e tornando-se burocráticos.

Outra face desta questão sobre os valores "corretos" da educação é tentar evitar a pluralidade de perspectivas e de grupos sociais diversos que vivem/convivem nas escolas. Características étnicas, religiosas, diferentes formas e opções de vida, de escolhas individuais, na flutuação por grupos variados, nesta dinâmica cultural que caracteriza a sociedade atual, marcada pela geração do consumo, pela tecnologia incorporada e pelas possibilidades positivas e os dramas decorrentes, mostram a complexidade no tratamento dos valores. Esta tem sido uma das questões visíveis e claramente incômodas em educação, como recentemente no Brasil, com uma discussão nacional sobre "ideologia de gênero", que rivalizou grupos religiosos e apoiadores dos direitos humanos. A discussão, pertencente ao conjunto dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, decorrentes do desdobramento do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13005/2014) foi desqualificada em seu objetivo pedagógico, que vem sendo construído no país há duas décadas, por afirmações sem sentido pedagógico, fruto de juízo de "valor" subjetivo de determinados grupos, que afirmam que alguns valores devem ser aprendidos com a família e não na escola. Sem aprofundar nesta situação, fica claro que a relação entre valores, escola, família e sociedade ainda segue sem um tratamento integrado, gerando uma gama de conflitos, que de um lado são positivos, de outro vem densamente carregados de revanchismos e oposição extrema, sem a mínima possibilidade de diálogo racional e tolerante, o que inevitavelmente os leva às violências, seja verbal, psicológica ou física.

Logo, os valores humanos como pano-de-fundo não são, evidentemente, apenas de fundo, mas emergem com força nas palavras, gestos e atitudes cotidianas na escola. Como vemos claramente, existem estas interfaces micro e macro, bem colocadas por Braithwaite e Blamey (2006, p. 183):

> Os valores, como tais, são micro-macro conceitos. No nível micro do comportamento individual, os valores são motivadores como normas internalizadas que reconciliam as necessidades da pessoa com as demandas da vida social. Permitem que os indivíduos avaliem as opções de ação que encontram a sua disposição. No nível macro das práticas culturais, os valores representam formas de entendimento compartilhadas que dão significado à vida social, ordem e integração.

Fica clara a complementaridade. Primeiro, o reconhecimento e reconstrução dos valores de convivências da relação eu-outro, para possibilitar as pontes para a aproximação nos pequenos grupos de referência. Conviver com os pares, com o sentido de respeito ao ser humano, que carrega diferenças e, ao mesmo tempo, pode ensinar com ela é fundamental. Aceitar que a diversidade é um bem precioso a ser preservado e estimulado, diante de tantas formas de violência e mortes por motivos torpes. Podemos reconstruir, revalorizar e redimensionar os valores humanos universais para valores de convivência concretos, como amor, humildade, responsabilidade entre tantos, repensados à luz das comunidades, explorando critérios possíveis nas relações, sem perder o fundo de humanização e desenvolvimento em relação ao ser humano. Como reflexo para entender os valores humanos, enfatizamos outro posicionamento pertinente de Braithwaite e Blamey (2006, p. 187):

> A qualidade consensual dos valores emerge do ponto de vista compartilhado de que são produtos culturais e de que sua percebida desejabilidade foi adquirida no processo de socialização. Isso não significa negar que os indivíduos e grupo deem aos valores interpretações particulares. Por exemplo, deve haver um amplo consenso sobre o **valor mundo de paz** (grifo nosso), mas as pessoas se diferenciarão à medida que veem que a paz á alcançável mediante ações econômicas, questões militares, negociação, comprometimento ou dando a outra face em determinada situação.

Portanto, segundo este raciocínio, podemos dizer que mesmo que os processos de socialização garantam entendimentos gerais sobre alguns temas para a maioria, determinados grupos e subgrupos podem ter perspectivas diferenciadas sobre ela. Como foi dito, o valor "paz" por exemplo é daqueles que, em grande medida encontram um consenso no sentido de ser contrário às guerras. Porém, como vimos nos conceitos atuais, paz é o contrário das múltiplas formas de violência, e, nesse caso, excetuando a violência física brutal, há uma grande relatividade na percepção das outras formas. A desigualdade social, por exemplo, deflagradora de muita violência, pode ser percebida por certos grupos como um fato natural da sociedade. A violência verbal e até física, condenada veementemente em algumas culturas, pode ser considerada aceitável em outras. Assim, sempre estaremos reconstruindo valores, na busca de certo equilíbrio nas relações humanas e sociais.

Nesta discussão sobre uma Pedagogia dos Valores Humanos, aproximamos, ao mesmo tempo, questões objetivas e subjetivas, pois as dimensões cognitivas e afetivas são complementares em nossa vida. Este universo busca equilíbrio com as questões críticas, trazendo o esclarecimento sobre os valores e em relação às boas convivências. Divergir ou entrar nos conflitos, não precisa ser na maioria das vezes, sinônimo de enfrentamento ou crises,

mas ao contrário, pode ser o encontro ou reencontro através dos pontos comuns para o crescimento coletivo. Nesse caso, concordamos com a reflexão de Mesquita (2003, p. 14):

> Nossos filhos estudam inglês, matemática, história, computação. Mas não estudam amor ao próximo, solidariedade, respeito à diversidade, cooperação, ética e lealdade. Nossos jovens cada vez mais se preocupam em ser o número 1, mas não aprendem principalmente os valores sólidos que os levem à verdadeira felicidade.

Como vemos, há um discurso de valores pautado na visão positiva de "um mundo melhor e mais humano". Longe de fazer uma abordagem que negue os conflitos e contradições sociais, estamos ainda mais distantes de descartá-la. Fazer isso é abrir mão de toda uma parte da vida humana, das relações que são cruzadas por valores subjetivos, individuais, construídos nos amores e dores, na espiritualidade, nas famílias e que estão em jogo no contexto escolar. São estes caminhos que juntos com as perspectivas críticas, ajudam a reconhecer valores individuais, grupais, coletivos, comunitários, sociais, internacionais e planetários, para caminhar na construção permanente desta dialogia dos valores, dos contra valores e sínteses apropriadas a cada geração, sem perder de vista a continuidade destas mesmas gerações.

Muitas vezes as pessoas são conscientes de seus valores e, com isso, podem afirmá-los, discuti-los e relativizá-los, mantendo-os ou recriando-os. Tais atitudes promovem as aproximações e a construção de caminhos viáveis, solidários e mais sintonizados com a sustentabilidade da vida e do planeta. Outras pessoas raramente param para pensar quais os valores que as guiam em seu comportamento. Nesse caso, não tem clareza de suas tomadas de decisão e podem ser enganadas facilmente, ou ainda, tornar-se violentas por não aceitar os valores dos outros. Ao contextualizar a perspectiva dos valores humanos em nosso trabalho encontramos, na contribuição de García e Puig (2010), alguns pontos que fortalecem a importância da construção de uma pedagogia no campo dos valores. Para Garcia e Puig (2010, p. 22) existem sete dimensões ou competências básicas dos valores, que alongaremos na descrição, relacionando ao nosso contexto de pesquisa:

1. Ser você mesmo: como competência relacionada ao autoconhecimento e percepção em dimensionar nossos valores entre positivos e negativos, perante as situações da vida e da sociedade. Assim, integrar nossa biografia pessoal nas relações cotidianas é fundamental para estabelecermos perspectivas sobre valores;

2. Reconhecer o outro: ao criar vínculos afetivos com os outros, além do acolhimento e aceitação das diferenças, estamos colocando nossos valores em dimensão relativa. Isso demonstra a importância dos processos coletivos, entre eles a educação, na construção de

valores. Podemos supor que é investir muito nas atividades vivenciais, dinâmicas de grupo, esportes e arte são elementos ricos no conhecimento de si mesmo e do outro;
3. Facilitar o diálogo: as convivências humanas são cruzadas pelas palavras, gestos, enfim, pela linguagem. Assim o diálogo é elemento básico no favorecimento das relações. Qualificar o diálogo é proporcionar a explicitação de perspectivas, que são assentadas em valores, e, pensar nos valores envolvidos é necessário para encontrar as motivações e sentidos para as atitudes;
4. Regular a participação: é necessário incentivar a participação ativa das pessoas envolvidas nos processos de construção de vínculos positivos. Participar é compreender a importância de participar coletivamente e afirmar o compromisso com os grupos;
5. Trabalhar em equipe: ter propostas claras para o trabalho em equipes, para incluir pessoas dentro de seus potenciais colaborativos. Desenvolver coerência e respeito às diferenças é o aspecto básico para o trabalho coletivo. Este é outro desdobramento do trabalho com os valores humanos, que potencializam as convivências dentro de critérios de comportamento construídos coletivamente;
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 como pode haver a construção de valores na relação entre alunos e alunos com professores e funcionários, mediados pelas questões escolares, podemos dizer que a escola é também, em grande medida o espaço comunitário e familiar da criação, recriação e construção de valores para a comunidade, que tem problemas comuns, demandas sociais a ser atendidas etc.;
7. Trabalhar em rede: no desdobramento das competências anteriores, é necessário reconhecer que precisamos de uma escola conectada não só com seu entorno, mas com a cidade, o país e o planeta. Aprender o valor do trabalho em rede, tanto nos relacionamentos presenciais como com a utilização da tecnologia como fonte ilimitada de ações positivas e solidárias. Valores também são expressos, e isso é cada vez mais evidente, nos espaços virtuais.

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

uma possibilidade pedagógica considerável para nosso tempo, num projeto de Educação para a Paz.

Portanto, ao discutirmos questões relativas aos valores humanos na escola, precisamos considerar os aspectos a seguir: alguns padrões referentes aos valores são internalizados de maneira macro, em meio à cultura geral de uma sociedade. Isso, por si só, não assegura que estes valores, ao serem confrontados com os subgrupos, com os grupos de convivências mais próximos, sejam relativizados pela necessidade cotidiana de pertencimento e relacionamento. Assim por exemplo, quando se trata de discutir sobre os valores de educação dos "filhos dos outros" alguns critérios de comportamento podem ser diferentes quando for para "os meus filhos". Através dos conflitos e críticas aos valores humanos podemos chegar ao seu processo pedagógico. Caso contrário, continuaremos atrelando os valores de convivência a perspectiva apenas dita universal, que pouco diz às relações cotidianas, especialmente na escola. Por fim, como uma característica do pensamento complexo, que encontra os caminhos a partir de relação entre as partes, Braithwaite e Blamey (2006, p. 205) dizem:

> Se alguém assume a perspectiva micro ao querer prever comportamentos humanos específicos, este raciocínio teria pouco peso, porque um conjunto de construtos, mais sensíveis ao contexto teria maior poder explicativo que os valores. Se, por outro lado, o foco de atenção muda para que os macroprocessos sejam entendidos a partir de princípios que operam no nível micro, a natureza abstrata, consensual dos valores, proporciona a ponte entre unidades de análise diferentes. Uma vez estabelecidas as pontes e os marcos de referência compartilhados, podem ser realizados planos de ação em comum.

Nessa análise, temos a contribuição de Carfantan (2006 apud MORCHAIN, 2015) que apresenta uma classificação de valores que ajuda a entender e construir ações mais adequadas aos processos pedagógicos. Para o autor, temos os: valores vitais como saúde, valorização e continuidade da vida interligada ao respeito pela natureza e meio ambiente; valores intelectuais relacionados ao entendimento amplo de situações, para dar respostas mais adequadas às questões e não puramente a exigência intelectual clássica; valores econômicos ligados à questão material, da sua importância e das trocas, entendidas não só pelo viés do consumismo, mas das necessidades humanas; valores estéticos, atribuídos à fruição de determinados valores de beleza plástica; valores morais e religiosos como expressão da oposição entre bem e mal, relacionados à religião, ou uma religação com a espiritualidade e os valores afetivos na relação oposta e complementar aos valores intelectuais, que são pessoais, subjetivos, fruto dos sentimentos experenciados ao longo da vida.

Vemos que os valores descritos por Carfantan (2006 apud MORCHAIN, 2015), não são fechados, posto que, estão em movimento em nossas vidas, contribuindo nos pensamentos,

ações e reações. Desde os mais valores objetivos (intelectuais e econômicos) aos subjetivos (estéticos e religiosos), passando pelos valores vitais, estaremos sempre em meio às contradições e complementos. Isso é fundamental para pensar as questões de uma pedagogia dos valores humanos. Ressalvamos que Morchain (2015) fala que mesmo os valores expressos pelos indivíduos não são "estritamente individuais, e os juízos de valor emitidos têm sempre um caráter social senão, coletivo" (MORCHAIN, 2015, p. 175). Isso mostra que embora haja a insistência em pensarmos valores individuais e coletivos, na prática da existência humana eles são muito mais articulados e vivos nos pensamentos e práticas sociais.

Até aqui vemos quanto os valores humanos abrem de possibilidades, contradições e interpenetrações entre pensamentos, sentimentos e ações da vida. Tudo isto remete igualmente às relações escolares, uma vez que os valores são inscritos nos contextos e são refletidos nas práticas da vida. O que precisamos ter clareza, ao pensar na Pedagogia dos Valores Humanos, como elemento viável inserido na Educação para a Paz é a observação de Morin (2007, p. 272): "a inscrição de um indivíduo numa cultura e numa sociedade faz-lhe submeter-se a uma nova dependência que, com frequência, lhe tira a possibilidade de uma autonomia e de um acesso a novas liberdades". Como pensar em mudar tais questões via educação? Os valores humanos podem ser ressignificados em diferentes contextos? Seguimos em frente!

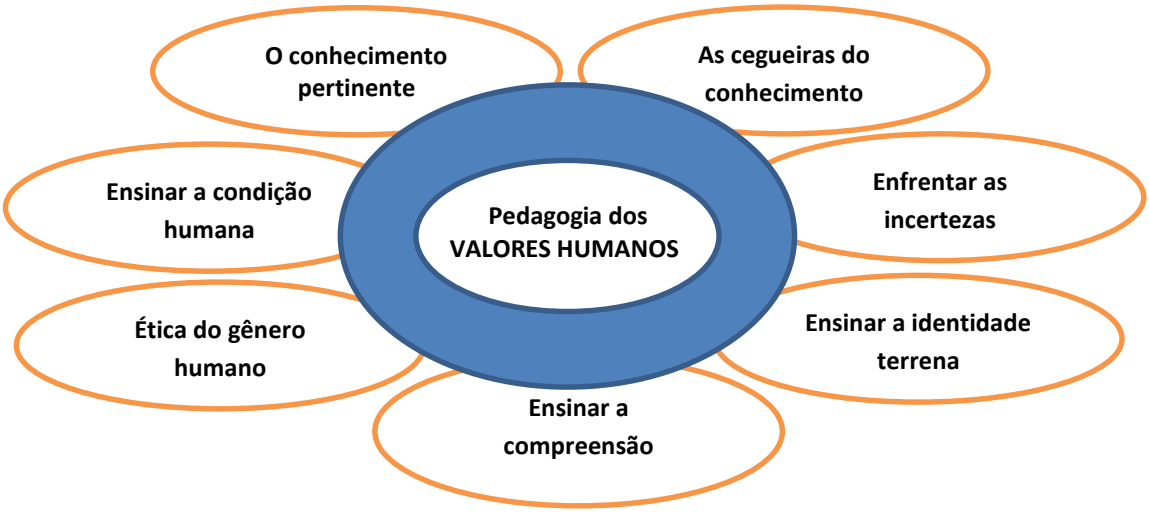
3.2.1 A Educação para a Paz e a conexão com a Pedagogia dos Valores Humanos

Considerando os argumentos expressos, podemos entender que uma Pedagogia dos Valores Humanos é essencial para a Educação para a Paz, na medida em que os valores estão na base das relações de convivência dos indivíduos com seus pares e de suas relações com a natureza e a vida. Também vimos que há dificuldade em estabelecer uma perspectiva única em relação aos valores, algumas vezes observados como virtudes do ser humano, outras vezes como dimensões relacionadas à sociedade (complementaridade entre micro e macroconceitos). Neste universo de ponderações apresentamos alguns argumentos que relacionam os valores humanos com a Educação para a Paz, explicitando pontos que possam justificar sua contribuição para as práticas escolares.

Fundamentalmente, os valores são crenças ou ideias que balizam nossas vidas e ajudam a tomar posições. São construídos na vivência de grupos e sociedade, entre dimensões micro espaciais como a família e macro espaciais como um país ou continente. Para contribuir na argumentação traçaremos aproximações com os "sete saberes da educação" (MORIN, 2011b), evidenciando as principais articulações e possibilidades dentro da proposta da Educação para a

Paz. A figura 4 demonstra a Pedagogia dos Valores Humanos ao centro, como um anel, que se liga aos “sete saberes da educação”, abrindo uma gama de interconexões possíveis e viáveis para o pensamento educacional voltado à Educação para a Paz.

Fig. 4 – Pedagogia dos Valores Humanos em relação à complexidade.



Fonte: Autor.

Aproximar a Pedagogia dos Valores Humanos aos “sete saberes da educação”, confere a busca da complexidade necessária à Educação para a Paz que tenha consistência argumentativa. Iniciamos pela relação dos valores humanos com as “cegueiras do conhecimento", onde Morin (2011b) aponta que o conhecimento precisa da afetividade e da emoção para não tornar-se vazio de significado. Os valores conferem justamente a dimensão da humanidade necessária à Educação para a Paz, o que já apontam para a o “conhecimento pertinente”, que prevê a necessidade do conhecimento possuir significado humano e social, analisando as contradições da sociedade, entre a pobreza, a violência e as injustiças globais, bem como as formas de superação através de um saber coerente e pertinente. Os valores humanos, neste alinhamento com a perspectiva da complexidade ganham significado e importância, não como valores ao acaso, mas com objetivos educacionais. Além disso, os valores humanos são adequados para o processo de “ensinar a condição humana”, pois como vimos com Morchain (2015), os valores nunca são estritamente pessoais, na medida em que exprimem um conjunto de impressões culturais amplas. Logo, a condição que permite o reconhecimento da humanidade, se dá pelo jogo e pelo conflito dos valores em movimento.

Do que vimos até agora, dos valores humanos ligados aos saberes, podemos dizer que valores com base na solidariedade, na cooperação, na tolerância e não- violência podem ser evidenciados, ao mesmo tempo em que questionam seus contrários, como competição,

egoísmo, intolerância e violência. Isso pode dar o tom para o "ensinar a identidade terrena", pois é na mudança na percepção dos valores, com a valorização da diversidade e das diferentes formas de viver as situações da vida é que encontramos a unidade na diversidade, que desenhamos uma identidade terrena, apoiada em valores universais coerentes com a preservação da vida, de nossa espécie e do planeta. Para concretizar valores que enfrentem os modelos tradicionais, que reproduzem a vida, incluindo os erros, precisamos "enfrentar as incertezas", conforme diz Morin (2011b), que está em assumir a incerteza como possibilidade geradora de novas questões e modos de nos situarmos no mundo, reconhecendo que as certezas nas quais temos baseado nossas escolhas levaram a muitos problemas da humanidade. Precisamos de pontos de vista compartilhados e que busquem relações entre global e local, migrando valores de nossa realidade próxima, presa a certa zona de conforto, para realidades complexas. Existe a violência em nossa comunidade, criminalidade etc. Porém existe a violência da guerra, em outros continentes, que também mostra problemas extremos e mais devastadores do que aqueles que vivemos.

Outro dos "saberes da educação" é o "ensinar a compreensão", que é entendido por Morin (2012c) como um dos objetivos da Educação para a Paz. A compreensão, como valor explícito, requer a empatia como princípio, a humildade como perspectiva e cooperação como encaminhamento, visando um caminho adiante na vida em sociedade. Junto a isso, temos a "ética do gênero humano", que será igualmente fundada em valores humanos redimensionados, ressignificados, regenerados, pois, sem mudar as formas pelas quais vivemos os valores humanos, não podemos supor mudanças, pois, nesse caso, mesmo que a ciência, a tecnologia e a sociedade aparentemente evoluam, os padrões de comportamento serão os mesmos, como o egoísmo, o individualismo, a fragmentação. Por isso uma Pedagogia dos Valores Humanos prescinde deste olhar complexo. A própria paz, como valor, precisa ser ressignificada, como diz Pizzimenti (2012, p. 23-24):

> O mundo vive um momento de tensão absoluta. Guerras eclodem por pequenas coisas em todos os lugares do planeta. Pessoas se matam por nada no trânsito, nos bares, nas escolas, nas famílias. A vida, de repente, parece não ter mais valor, exatamente por que os valores são distorcidos. Não há entre pessoas mais tolerância, calma, paciência. Torna-se urgente que a paz seja reaprendida para que possamos ter um mundo melhor.

Vimos anteriormente que os valores muitas vezes não são conscientes, mas apenas reproduzidos automaticamente nas ações humanas. Podemos até dizer que há a certa inconsciência de valores. Nisso, é importante relembrar que os valores remetem a diversas dimensões da vida: saúde, intelecto, economia, estética, moral etc. Com estas premissas,

supomos que as ideias, pensamentos, teorias, ações humanas individuais e em sociedade precisam ser examinadas com base nos valores que as motivam. Assim, deveríamos proceder em todas as situações, inclusive na escola. Os juízos prévios de valor sobre atitudes dos alunos, feitas pelos professores ou pelos colegas, realmente são adequados e feitos a partir de diálogo e impressões consistentes? Ou simplesmente reproduzem falas sem consistência ou fruto do senso comum.

As escolas da atualidade são cada vez mais multiculturais e diversas, onde os conflitos naturalmente fazem parte, no caminho de encontrar convivências mais adequadas. Por isso, uma Pedagogia dos Valores Humanos é essencial para a Educação para a Paz, pois vai buscar o contraditório e, ao mesmo tempo, a integração que pode ser construída pelas diferenças iniciais. Nessa construção de valores, mais adequados, justos e plurais, vamos inserindo e aproximando pessoas e grupos, concretizando o fluxo entre valores universais e valores cotidianos de convivência, juntos e afastados, integrados e regenerados em equilíbrio. Assim, não teríamos uma oposição entre valores universais e valores cotidianos, pois ao retroagirem uns sobre os outros, imprimiriam a noção local/global com mais naturalidade e objetividade. Nesse ponto é importante o destaque de La Taille (2013, p. 20):

> Não se trata, portanto, de fazer belos discursos sobre o bem e sobre o mal, mas de organizar o convívio escolar de forma que seja a expressão de justiça e da dignidade. E tão pouco se trata de realizar ações pontuais (como organizar uma "Semana da Paz"), mas de um trabalho constante, cotidiano.

Vemos aqui, que nossas ações são definidas no conjunto de representações construídas, que sempre terão uma base valorativa entre o que se deseja e o que é possível, ou no que é o certo ou errado, bom ou mau, paz ou violência. Afinal, quais as identidades valorativas que precisam ser evidenciadas na Educação para a Paz? Na área que podemos definir como Pedagogia dos Valores Humanos, temos hoje, no Brasil, dois programas que possuem base conceitual e metodológica sobre o ensino de valores que merecem ser destacados. Estes programas, embora com suas especificidades, possuem como pano de fundo a intenção de uma Cultura de Paz e, por isso, os consideramos como perspectiva positiva de integração junto à Educação para a Paz. Da análise de ambos, em suas aproximações e diferenciações, vamos encontrar elementos pedagógicos muito importantes para a prática dos valores humanos nas escolas.

O primeiro deles é o Programa Vivendo Valores em Educação (VIVE)[9] e o segundo é o Programa de Educação em Valores Humanos (PEVH)[10]. Ambos elencam valores fundamentais às suas práticas, além de apresentarem um procedimento metodológico, tanto através de material didático específico ou demais publicações de apoio.

De acordo com Tillman (2009) o VIVE é um programa completo de formação em valores humanos, que apresenta metodologia definida que prevê a busca de uma "atmosfera baseada em valores" que favoreça as relações e o aprendizado, baseado nos seguintes eixos: estímulo de valores, discussão, expressão criativa, exploração de ideias, desenvolvimento de habilidades pessoais sociais e emocionais, habilidades de comunicação interpessoal, relação entre sociedade, meio ambiente e mundo e a integração de valores à vida. Nesse sentido, Tillman (2004) também descreve estratégias como: pontos para reflexão, imaginação, exercício de relaxamento/concentração, expressão artística, atividades de autodesenvolvimento, habilidades sociais, percepção cognitiva da justiça social e a coesão social, que passam a serem elementos pedagógicos estabelecidos.

Além disso, Nonato Júnior (2009) ao analisar uma experiência pedagógica com o VIVE, estabelece pontos importantes que dialogam com o programa e contribuem para afirmar que o trabalho com os valores humanos é fundamental em novos paradigmas educacionais. Para o autor, este diálogo aconteceria: com a diversidade (não com o modelo); com a imprevisibilidade (não com categorias prévias); com as condições de possibilidade (não com conceitos fechados); com a implicação (não a neutralidade); com as múltiplas inteligências (não com a sobreposição da razão); com a espiritualidade e corporeidade (não com a metaintelectualidade; com a valorização de ação com grupos de atuação microssocial – étnicas, sexuais, raciais etc (não como homogeneização social); com a propagação de um conhecimento em rede (não a compartimentação do conhecimento); com a miscigenação entre várias matrizes – ciência, religião, mito, arte (não a superioridade da racionalidade); com a micro-política e a subjetivação (não visão objetivada) e finalmente a complexidade como fundamento para a compreensão da realidade.

---

[9] Segundo Barros e Nonato Jr (2009) o Programa Vivendo Valores em Educação (VIVE) é coordenado pela Associação Vivendo Valores Humanos Internacional, com sede em Genebra, Suíça. O programa é apoiado pela Unesco e presente em dezenas de países. Surgiu a partir de representantes de cinco continentes, em Nova Iorque (1996). O programa se desenvolveu na parceria entre a Unicef e a organização Brahma Kumaris, tendo como coordenadora Diane Tillman. O programa é traduzido para dezenas de idiomas e utilizado em dezenas de países.

[10] De acordo com Martinelli (1999) O Programa Vivendo Valores em Educação (PEVH) foi criado pelo líder espiritual e educador indiano Sri Sathya Sai Baba, no final dos anos 1960. O programa foi introduzido em sua aldeia na Índia, onde passou de ser a orientação de escolas e chegou até o ensino superior, integrando ciência e espiritualidade. Esta proposta foi difundida pelo mundo todo, a partir de milhares de pessoas que visitaram a Índia, conheceram Sai Baba como líder espiritual e tiveram acesso à metodologia do PEVH, levando-as e adaptando de acordo com suas possibilidades locais, mantendo os princípios do programa.

Das questões apontadas, vemos que o VIVE, embora não explicite a fundamentação teórica da Teoria da Complexidade, possui, justamente nesta categoria, sua dimensão metodológica. Considerando as observações iniciais sobre o VIVE, apresentamos os valores primordiais a serem trabalhados em seu programa educativo, definidas por Tillman (2004)[11]:

1) Paz: como primeiro valor a ser desenvolvido, como mais do que ausência de guerra, mas uma dimensão humana a ser aprendida;
2) Respeito: como valor inato, na premissa do respeito a si mesmo e aos outros;
3) Amor: como uma ideia de lei natural, que pressupõe abnegação, de doação, sendo um catalisador de mudanças e de reconhecimento profundo do melhor dos outros;
4) Tolerância: condicionada ao amor, buscando a compreensão e abertura, favorecendo sobremaneira os relacionamentos;
5) Honestidade: no sentido fundamental de dizer a verdade, pois a verdade é a base da conexão entre pessoas, fechando espaço para mentiras e hipocrisia;
6) Humildade: como respeito por si mesmo, sendo oposto à arrogância. A humildade aponta para a abnegação, para a estabilidade interna e externa, pela crença da força de si e dos outros;
7) Cooperação: pessoas envolvidas em objetivos comuns, reconhecendo o papel de cada um e de todos, é um valores que depende muito dos anteriores, como humildades, amor, tolerância etc;
8) Felicidade: a felicidade verdadeira pode ser alcançada, por ações puras, abnegadas e quando há esperança e propósito existe felicidade;
9) Responsabilidade: com o princípio de "fazer sua parte" e aceitar o necessário para executar as tarefas com integridade;
10) Simplicidade: está nas coisas mais simples da existência humana, em relação a si mesmo, aos outros e ao planeta. Opõe-se à lógica do "ter" no sentido de excesso material e convida as pessoas a buscarem a simplicidade na sua forma de olhar a vida e existência;
11) Liberdade: percepção de estar livre no sentido das opções e escolhas conscientes ao longo da vida. Liberdade se dá com direitos e responsabilidade em equilíbrio e, as escolhas podem ser feitas de maneira consciente;

[11] Nesta obra, Diane Tillman, apresenta toda a metodologia relacionada ao VIVE, inclusive apresentando inúmeras aulas destinadas a cada um dos valores humanos previstos. A metodologia, como já foi dito, é diversificada, passando pelo trabalho com música, expressão corporal, discussão e debates etc. Além disso, a metodologia prevê a inserção dos valores humanos no conjunto de várias disciplinas escolares, ao longo do período de aulas. Assim estabelece-se um caráter interdisciplinar.

12) União: valor inspirador de comprometimento individual e coletivo com um objetivo importante para todos e que requer uma construção compartilhada;

Vemos que os doze valores humanos definidos e tratados pedagogicamente pelo VIVE, são fundamentais no trabalho educacional. No caso da discussão da proposta da Pedagogia dos Valores Humanos, dentro da Educação para a Paz como tema transversal, o VIVE é integrado de maneira dialógica, também sendo refletidas suas práticas e estratégias. A própria discussão crítica a respeito da definição de valores pode ser aprofundada, além de reconhecer que, além dos doze valores, outros podem igualmente e de acordo com as diferentes escolas e realidades, serem incluídos, redimensionados, recriados ou tratados de acordo com o proposto no programa.

Já o PEVH, na perspectiva pedagógica, também apresenta aberturas e caminhos interessantes para discutir a construção da Educação para a Paz. O PEVH apresenta valores de base, ou prioritários, chamados de valores absolutos que podem ser desdobrados em diversos outros valores (ou valores relativos). De acordo com Martinelli (1999, p. 17) os valores humanos "unificam e libertam as pessoas da pequenez do individualismo, enaltecem a condição humana e dissolvem preconceitos e diferenças". Igualmente ao VIVE, o PEVH também apresenta uma gama de alternativas pedagógicas para seu desenvolvimento, desde harmonização, análise de provérbios e pensamentos, canto conjunto, narrativa de contos, mitos, fábulas, lendas e parábolas, atividades em grupo de caráter mais cognitivo, aprendizado com a natureza, entre outros (MARTINELLI, 1999).

Os valores considerados absolutos, dentro do PEVH, são considerados assim pelo fato de serem "[...] inerentes à condição humana. O ser essencial se expressa por meio destes valores humanos" (MARTINELLI, 1999, p. 20). Neste contexto, cinco valores absolutos são apresentados por Martinelli (1999, p. 20-21):

1) Verdade: considerando a verdade que é eterna e absoluta, inspirada no bem, na espiritualidade e na paz;

2) Ação correta: é a sincronização do ritmo interior com o exterior, que se dá pela realidade do corpo. Agir corretamente é ter essa consciência do corpo e de suas relações, colocando o amor na ação consciente e concreta da vida;

3) Amor: energia de transformação, superando a dimensão dos instintos, superando aversões e preferências pelo amor altruísta, olhando através do coração;

4) Paz: base da felicidade humana, que está no equilíbrio entre os níveis racional, emocional, intelectual e espiritual que nos aproxima da alma;

5) Não-violência: a não-violência abriga os demais valores absolutos, pois significa estar diretamente atuando, em todos os espaços na proximidade com o amor e agindo pacificamente nos pensamentos e ações;

Na proposta pedagógica do PEVH, cada *valor absoluto* por ser desdobrado em *valores relativos*. Isso quer dizer que verdade, ação correta, amor, paz e não-violência são fixos, ou valores onde não cabe discussão. A partir dos desdobramentos, daí sim, os valores passam a ser discutidos e relativizados em tempos, espaços e contextos diferentes. Para o nosso estudo, é importante apresentar estes desdobramentos, apresentados por Martinelli (1999, p. 18-19), que destacam os valores relativos de cada um dos valores absolutos:

Valores relativos à Verdade: discernimento, interesse pelo conhecimento, autoanálise, espirito de pesquisa, perspicácia, atenção, reflexão, otimismo, sinceridade, honestidade, exatidão/síntese, coerência, imparcialidade, sentido de realidade, justiça, lealdade, liderança, humildade. Valores relativos à Ação correta: dever, ética, honradez, vida salutar, iniciativa, perseverança, responsabilidade, respeito, esforço, simplicidade, amabilidade, bondade, disciplina, higiene, ordem, coragem, integridade, dignidade, serviço ao próximo, prudência. Valores relativos à Paz: silencio interior, calma, contentamento, tranquilidade, paciência, autocontrole, tolerância, concentração, autoestima, autoconfiança, autoaceitação, desprendimento, desapego. Valores relativos ao Amor: dedicação, amizade, generosidade, devoção, gratidão, caridade, perdão, compaixão, compreensão, simpatia, igualdade, alegria, espirito de renúncia. Valores relativos à Não-violência: fraternidade, cooperação, concórdia, altruísmo, força interior, respeito à cidadania, patriotismo, responsabilidade cívica, unidade, solidariedade, respeito à natureza/ecologia, respeito às diferenças, raças e culturas, uso adequado de: tempo, energia, dinheiro, energia vital, alimento e conhecimento.

Ainda em relação ao PEVH, abre-se a possibilidade de utilizar diferentes momentos para sua prática da escola, que podem configurar-se pelo método direto, quando há um tempo só para as práticas do programa, ou método indireto, relacionado aos conhecimentos curriculares, onde os valores seriam pensados juntamente com diferentes conteúdos escolares. A esse respeito, Martinelli (1999, p. 25) diz: “É preciso que o aluno compreenda as razões e o sentido amplo do valor da matéria que lhe foi ensinada para que avalie e escolha seu comportamento de forma consciente e responsável”. Outra questão importante é a própria afirmação da autora que diz que o PEVH, embora tenha menções claras relacionadas ao orientalismo, é fruto de uma união com o pensamento ocidental, pensando no ser humano universal.

Aproximando os dois programas apresentados como alternativas pedagógicas da Pedagogia dos Valores Humanos, vemos muitas semelhanças. Primeiro, a importância de afirmar um conjunto de valores, a ser tratado de maneira pedagógica e que supere a ideia, já discutida, de uma a escola que negligencia esta perspectiva dos valores humanos. Além disso, a alternativa positiva de utilizar várias possibilidades didáticas além das tradicionais, integrando questões do corpo, música, reflexões sobre questões subjetivas entre outras, que apontam para o conjunto de vivências/convivências, que discutiremos com mais atenção adiante. Outro ponto é a necessidade de estabelecer uma conexão profunda entre os valores humanos e a própria vida, não apenas discutindo sobre estes, mas realmente criando uma nova forma de conduta, mais humana, equilibrada e feliz, religando o ser humano interior e exterior, com reflexo na natureza, buscando o desenvolvimento integral da pessoa.

Portanto, os pontos destacados até aqui, podem ser considerados como componentes da Pedagogia dos Valores Humanos, que merecem, todavia, o reforço de alguns aspectos que evidenciamos a seguir:

a) A Educação para a Paz tem, na Pedagogia dos Valores Humanos, uma de suas dimensões fundamentais, explicitando seu aspecto pedagógico fundamental, a construção de valores no fluxo contínuo entre valores universais e valores cotidianos;
b) A Educação para a Paz precisa ter a clareza de que os valores humanos estão sempre relacionados aos diferentes contextos onde são evidenciados, sendo definidos juntamente com mudanças históricas e pelas convivências, gerando a perspectiva dos antivalores, pois só podemos encontrar as perspectivas dos valores através deste jogo social;
c) A Educação para a Paz pode apoiar-se nos programas de valores humanos como o VIVE e o PEVH como dimensões da Pedagogia dos Valores Humanos, fazendo sua integração às demais Pedagogias – Direitos Humanos, Conflitologia, Ecoformação e Vivências/Convivências, na constituição de um campo de conhecimento elaborado;
d) A Educação para a Paz reconhece a importância de propostas como o VIVE e o PEVH em sua metodologia específica e como programas que contribuam para a Cultura de Paz, porém, assume que no conjunto da Educação para a Paz, na perspectiva do pensamento complexo, precisa de outros elementos específicos das demais Pedagogias da Paz para conseguir avanços humanos e sociais densos;
e) A Educação para a Paz, ao adotar a transdisciplinaridade como elemento de sua construção, aproxima-se das ideias do PEVH, que apresenta a mesma visão, porém, também entende que a perspectiva do VIVE, considerada interdisciplinar também é

correspondente aos seus anseios, uma vez que a transdisciplinaridade só pode ser percebida a partir dos movimentos disciplinares, inter e multidisciplinares;

f) A Educação para a Paz adota a transversalidade como outro de seus elementos de construção, ou, a Paz como tema transversal. Nesse sentido, cabem alguns pontos relacionados aos programas VIVE e PEVH, que supõe tanto intervenções pedagógicas diretas (momentos destinados ao trabalho da Paz) e indiretas (a Paz na relação com as diferentes áreas do conhecimento);
g) A Educação para a Paz, pelo seu olhar da complexidade, encontra elementos importantes do VIVE e PEHV, especialmente em relação à subjetividade, ligada às questões multiculturais, aos mitos e à espiritualidade, que são dimensões interiores do ser humano;
h) A Educação para a Paz, reconhecendo o papel amplo dos valores humanos, reconhece que, mesmo que eles apontem para questões interiores e exteriores ao ser humano, seu aspecto central está na humanização, na melhoria dos indivíduos, que como consequência, pode interferir qualitativamente nas demais dimensões (social e ambiental);
i) A Educação para a Paz, na Pedagogia dos Valores Humanos, pretende que os valores humanos não sejam tratados apenas como sinônimo do "ser bonzinho" ou "ser da paz" de forma ingênua, mas que afirmem que a subjetividade é fundamental para a vida, para a educação e para a escola, na religação com a objetividade, regenerando os próprios conhecimentos científicos e culturais;
j) A Pedagogia dos Valores Humanos, como base para o trabalho da Educação para a Paz, justifica-se como uma volta, ou retomada de olhar para questões mais sensíveis e naturais ao ser humano, com foco em ações não violentas e serenas, ao mesmo tempo em que, com estas duas premissas, questione as situações criadas entre os valores e antivalores, aproximando universalidade e cotidiano, o geral e o particular, o que é de cada um e o que é de todos, valores de convivências e valores centrais à vida!

Os aspectos ressaltados procuram contribuir fundamentalmente com uma perspectiva educacional nova, desafiadora, humanizadora, sem perder o universo crítico, bem colocado por Sastre Vilarrasa e Moreno Marimón (2002, p. 33-34):

> Entre estas consequências, pode-se facilmente perceber um desequilíbrio entre o nível de evolução que alcançam os aspectos cognitivos do pensamento – exercitados intencionalmente no ensino formal – e os aspectos afetivos – banidos de tal ensino ou

> por ele ignorados – que permanecem em estado de subdesenvolvimento. Isso conduz a uma sociedade muito bem preparada para progredir no campo da tecnologia – inclusive a militar -, mas deixa essa tecnologia nas mãos de indivíduos que não sabem conscientizar e organizar suas emoções nem resolver conflitos de maneira não-violenta, isto é, nas mãos de analfabetos emocionais. Muitos dos quais políticos e militares envolvidos em guerras e massacres foram, em algum momento, estudantes aos quais se ensinou com muita ênfase a resolver problemas relacionados com matérias curriculares, mas que não foram os preparados para resolver conflitos interpessoais de maneira inteligente.

Discutimos neste momento, a Pedagogia dos Valores Humanos como o primeiro elemento das "Cinco Pedagogias da Paz". Não obstante seja um tema que remete a inúmeras perspectivas, procuramos concentrar em programas de valores humanos utilizados em escolas e projetos que procuram promover a Cultura de Paz. Ao mesmo tempo, como nossa argumentação procura aproximar outras áreas que complementem os valores humanos, acreditamos que as perspectivas levantadas contribuem para esta condução de ideias. A Educação para a Paz prescinde dos valores, de uma Pedagogia de Valores, humanizadora, crítica, dialógica, numa palavra, complexa.

3.3 PEDAGOGIA DOS DIREITOS HUMANOS

Das "Cinco Pedagogias da Paz" apresentadas como componentes da Educação para a Paz, possivelmente o campo dos direitos humanos é o mais desenvolvido conceitualmente. Historicamente, a reflexão sobre os direitos humanos, ganha contornos objetivos com a "Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão", sob os auspícios da Revolução Francesa (1789). Mas, em termos globais, é no final da Segunda Grande Guerra e, a partir da criação das ONU que é organizada, em 1948, a "Declaração Universal dos Direitos Humanos", o documento que dá as bases para o pensamento da humanidade como caminho de liberdade, igualdade e fraternidade. Destacamos que a declaração francesa tinha objetivos mais específicos, voltados a enfrentar os privilégios das elites, enquanto a declaração da ONU ampliou a primeira, integrando outros aspectos, especialmente no que tange ao combate a qualquer forma de discriminação. Com isso, queremos dizer que os direitos humanos são "vivos" e estão em movimento juntamente com a sociedade, refletindo e sendo ampliados com os problemas humanos de cada época e geração.

A respeito destas relações inicias, pode-se dizer que a sociedade considerada moderna e que procura dar visibilidade aos direitos humanos, mesmo criticada em suas limitações atuais por um modelo que não se sustenta mais, é fruto de muitas lutas e conquistas, ainda que fugazes, mas que procuram avançar em relação às concessões a determinados grupos, via de regra, os

mais vulneráveis e que mais sofrem com as violências e injustiças humanas. Este ponto é observado por Morin (2011a, p. 83) no "Método 6", quando diz:

> A democracia é uma conquista da complexidade social. Como já indicamos, ela institui, ao mesmo tempo, direitos e liberdades para os indivíduos, eleições que garantem o controle dos controladores pelos controlados, o respeito da pluralidade das ideias e opiniões, a expressão dos antagonismos e a sua regulação, impedindo que se expressem violentamente.

A democracia é, neste sentido, o requisito básico para a construção histórica dos direitos humanos. Podemos dizer, como metáfora, que os documentos e declarações de Direitos Humanos foram "escritos com o sangue" das injustiças perpetradas contra pessoas e grupos, até o reconhecimento como um direito assegurado social e juridicamente. Com esta ideia, bem como sua discussão e contradições, prosseguiremos.

Abordaremos a Pedagogia dos Direitos Humanos com base nos estudos de Johan Galtung (1994, 2006) quando discute que é necessário observar que o conjunto de direitos olhados pela lógica das nações nem sempre equivale à soma dos direitos dos cidadãos na sociedade. Muitas vezes pode, inclusive, apresentar contradições entre as perspectivas. Considerando esta contradição, Galtung (1994) diz que a história humana é fértil em produzir situações de violência extrema. Porém, é importante visualizar que em determinados momentos, de acordo com os contextos onde são produzidas, as violências aniquilam os direitos humanos e, muitas vezes, não são percebidas com clareza pelos próprios envolvidos. Considerando esta dimensão, Galtung (2006, p. 65) retrata um destes momentos:

> Deixem-me começar com um exemplo dramático. Uma nação tão cumpridora da lei e orientada por regras como a alemã, com leis e regras tão profundamente incrustadas na sua cultura, tornou-se um estado nazi com 110 000 de pessoas nas SS, AS e SD, exterminado onze milhões de seres humanos, dos quais seis milhões de judeus, contando o partido nazi com nada menos do que sete milhões de membros.

A esta questão, cabe o complemento de Galtung (2006) que diz que na Alemanha, foram séculos de cristianismo em geral, seguido de cristianismo luterano, que poderiam ter agido como um elemento de dissuasão nessa onda de violência sem precedentes. Portanto, vemos claramente aqui a relação entre valores humanos e direitos humanos. Neste caso, como os valores filosóficos e culturais do povo alemão acabaram por colocar uma cortina de fumaça sobre a terrível ameaça humanitária que ocorria bem nos seus olhos? Continua Galtung (1994, p. 66-67) nesse raciocínio:

> Em vez disso, o sistema produziu a mais flagrante das contradições entre normas e comportamentos, entre valores e fatos. A questão passa então a ser: como são manuseadas as contradições entre norma e comportamento? Em geral, isto depende da força relativa dos dois. Se as normas são muito fortes, no sentido de serem internalizadas (consciência) e/ou institucionalizadas (recompensa/punição), vencerão e o comportamento dissonante com elas deparar-se-á com sanções negativas, má consciência e/ou punição. Mais especificamente, a primeira linha de defesa da ordem social contida nas normas é a internalização e a segunda é a institucionalização.

No caso analisado, vemos que há uma questão de internalização das normas e depois sua institucionalização, onde esta consciência das normas gera um comportamento específico. Quando a consciência torna-se coletiva, a institucionalização é fundamental para evitar vozes contrárias. Quer dizer, para a grande massa de alemães membros do partido nazista, e de muitos alemães, naquele momento, o discurso de Hitler, em vários sentidos foi acolhido e considerado importante para ao país. Nesse caso, mesmo com a violação dos direitos humanos e da vida humana contra milhões de judeus, a sensação é que existiria um direito maior, como nação, como a independência de determinada raça, nesse caso a ariana, como superior às demais. O controle foi mantido pelas instituições, tornando-se imaginário coletivo que, mesmo não sendo de consenso do povo alemão, era mantido também pela violência do medo, a violência simbólica.

Podemos, guardadas as devidas proporções, falar da ditadura militar no Brasil, onde uma grande parcela da população acabou "comprando a versão oficial" de que os militares estavam defendendo o país contra o comunismo. Mesmo com diversos direitos humanos comprometidos, como a livre expressão, a democracia, a luta por melhores condições de vida e trabalho, a população viveu uma geração aceitando as decisões de um pequeno grupo. Isso demonstra que as construções no imaginário coletivo são tão fortes, especialmente quando apoiadas pela mídia que, décadas depois, há uma parcela da população que pede o retorno dos militares para reinstaurar a "ordem" no país.

Os exemplos acima mostram como em determinados momentos, com o argumento de preservação de direitos humanos, os próprios direitos humanos são sufocados. É a lógica de acabar com algum tipo de violência, com a própria violência. Nesse caso, nem seriam violências, mas discordâncias, conflitos entre pessoas e grupos. Tais questões em si, já são eticamente alvo de muita reflexão, de formas de acreditar no mundo e na vida. Além disso, desdobramentos mais concretos são elencados por Galtung (1994, p. 84):

> Duas reações típicas dos seres humanos quando sofrem privações das necessidades seriam a passividade, mesmo a apatia, e depois a atividade, mesmo revolta. A primeira pode, em última instância, levar à mobilidade e à mortalidade, talvez também ao alcoolismo, pode levar a atividades socialmente desviantes dirigidas para o exterior,

> tal como atos criminosos, talvez homicídios e atividade política incluindo revoluções violentas e não violentas.

Tal reflexão aponta justamente para da sustentabilidade dos direitos humanos. Nas situações onde os direitos básicos são negados, provavelmente haverá um momento de passividade e medo, seguido, ao longo do tempo de revolta contra os sistemas, que dependerão, nesse caso, manter sua ordem por meio da repressão. Porém, historicamente sabemos que tal modelo não é sustentável em longo prazo, pois, é um desequilíbrio que tende a ser modificado ao longo dos anos ou décadas, pelas próprias mudanças no mundo e nas formas de relação, como contracorrentes.

Outra contradição acerca dos direitos humanos é entender até que ponto o Estado precisa legislar sobre a quantidade dos direitos das pessoas. Discute-se sobre a necessidade de grupos e indivíduos, considerados minorias, onde outros direitos surgem como forma de suprir situações contemporâneas, como a união e adoção homoafetiva, os direitos das pessoas com deficiência e, ainda, a igualdade de gênero e a discriminação racial. Além disso, questões sociais e econômicas assumidas cada vez mais pelo Estado, podem garantir direitos num primeiro momento, mas criar uma grande dependência na sua continuidade. A isso, Galtung (1994, p. 106) refere-se da seguinte maneira:

> Em resumo, o problema não se resolve fazendo do Estado o recipiente de um número cada vez maior de normas cuja implementação levaria a um nível crescente de satisfação de algumas necessidades de base, adicionando a isto a institucionalização através dos vários mecanismos discutidos acima. Há aqui uma dialética cruel em ação quanto mais esta maquinaria cresce, tanto mais poderá derrotar os seus próprios fins, não só através dos abusos, quando a maquinaria cai em mão erradas, mas pelo seu próprio uso, de maneira incorreta, da própria maquinaria. Mais precisamente: é possível, como no Estado previdência moderno, ganhar em sobrevivência, bem-estar e liberdade, enquanto ao mesmo tempo se perde em identidade, adquirindo os três primeiros à custa da alienação.

Por isso, Galtung (1994) fala da dialética entre as dimensões micro e macro referentes aos direitos humanos. As questões macro visam ao estabelecido pelos organismos internacionais, governos, legitimando espaços como a Assembleia Geral das Nações Unidas. Podemos dizer que são direitos voltados às questões amplas sobre a vida e o mundo, baseado em valores universais que pretendem alcançar uma perspectiva mundial que aponte para uma Cultura de Paz.

De outro lado, muitos dos valores universais apoiados por alguns países não tem ligação direta com direitos individuais necessários muitas vezes com urgência para as populações. Um exemplo disso é um país que oferece ajuda internacional (como alimentação, por exemplo) para

outro país, que passa por tragédias ambientais ou guerras, mas, muitas vezes, o país doador enfrenta, internamente, problemas com distribuição de renda na sua própria população, e, que afeta inclusive, a alimentação de seus habitantes. Nesta flutuação entre os direitos macro e micro, temos a tendência do crescimento da Cultura de Paz, como indicador para o processo complexo da humanidade, que requer uma aproximação entre as aspirações dos organismos internacionais com as práticas cotidianas dos direitos humanos. Dito de outra forma, onde os benefícios são recebidos, mas não são entendidos em seus princípios fundamentais e, assim, não serão valorizados como possibilidade efetiva de mudança pessoal e social, sendo entendidos apenas como "favores" ou "obrigação" do Estado.

A relação dos direitos humanos com a Cultura de Paz é direta, porém complexa. Por isso é fundamental, redimensionar tais conceitos, visando trazer outras bases que contribuam para qualificar as discussões, as práticas sociais e educacionais. Neste caminho a Educação para a Paz é significativa, pois é a área de conhecimento que se consolida e, cada vez mais, é solicitada a dar respostas concretas nos espaços educacionais diversos. A própria paz se configura como um direito do ser humano, um direito em constante busca, edificado pelo acúmulo de experiências humanas, individuais e coletivas de caráter positivo, inclusivo, solidário, tolerante e democrático. Nas palavras de Galtung (1994, p. 213):

> O direito de viver em paz pode ser lido como o direito de não ser vítima de agressão. Mas se assumirmos que a agressão não é aleatória, mas causada por fatores estruturais e culturais entre e dentro dos atores, então o direito de viver em paz é o direito de viver num cenário social (nas palavras do artigo 28 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, "uma ordem social e internacional") onde se faz qualquer coisa sobre os fatores e não só sobre os atores.

Portanto, pensar os direitos humanos na dupla dimensão – macro e micro – entre os direitos em perspectiva internacional, de aproximação de valores universais que pretendem alterar os rumos da humanidade e os direitos individuais, que são mais diretos, como a garantia de alimentação, saúde, educação e opções dignas de inclusive, buscar mais autonomia e protagonismo como contribuição ao cenário coletivo. Tais questões são fundamentais para refletir sobre a escola no processo de produção e reprodução de estruturas sociais que impedem a concretização dos direitos humanos. Isso é analisado por Schilling (2014, p. 21) que diz:

> Além das diferenças entre pessoas, o sistema meritocrático deixa de lado as diferenças entre os sexos e os grupos sociais, transformadas, pela ação da escola, em desigualdades escolares, e novamente, em desigualdades sociais, econômicas e culturais. Os "vencidos", neste sistema, serão vistos como os únicos responsáveis pelo seu fracasso (pois estiveram, teoricamente, claro, em um ambiente de igualdade de oportunidades e não souberam aproveitá-las).

Esta questão é séria no que tange aos cuidados e perigos dos discursos dos direitos humanos. O discurso de igualdade, sempre tão valorizado, pode apresentar desvios, como o citado (meritocracia), fazendo o caminho inverso ao que é desejado como cidadania e direitos. O mesmo se diz para a paz como direito: seria uma paz imposta pela violência, medo e silêncio, que gera uma falsa sensação de harmonia? Ou uma paz que é tecida pelos próprios problemas da humanidade, construída pela redução das situações de injustiça, desigualdade e busca da complementaridade deste binômio: valores humanos/ direitos humanos. Nesse mesmo sentido, Rayo (2004, p. 101) fala que a Educação para a Paz, entendida de forma ampliada, "equivale à prática real dos valores humanos em sua dimensão social, econômica e política", e que, ainda segundo o autor "demarca a exigência de elaborar um projeto de cultura capaz de oferecer uma forma espiritual de vida transpessoal, transocial e transplanetária" (2004, p. 101).

Ainda sobre este redimensionamento dos direitos humanos, além das contribuições teóricas de Galtung (2006), também temos os olhares defendidos por Rayo (2004, p. 110):

> A Educação para a Paz (EP) definida como esse processo de resposta à problemática mundial a partir da ótica dos direitos humanos, não pode inspirar-se na ideia moderna de um sujeito (individual e social) universal e autossuficiente, mas sim ao contrário: em uma racionalidade que se constrói cooperativamente no diálogo, na comunicação e no intercâmbio entre indivíduos e sociedades que estão historicamente contextualizados.

A Pedagogia dos Direitos Humanos, no contexto da Educação para a Paz será de suma importância na explicitação de problemas mundiais e locais, de apontar as mazelas da humanidade, ou, ainda, declarar as violações aos direitos humanos. Sejam nas guerras declaradas, na pobreza e miséria, geradoras de ondas de doença, passando pelos desastres climáticos, os direitos humanos, mais do que uma grife ou uma atitude politicamente correta, passam a integrar, cada vez mais, a importância de suas origens históricas para a humanidade, que é de dar saltos qualitativos aos seres vivos do planeta. Crianças, mulheres, pobres e doentes do mundo são os grupos mais vulneráveis às ameaças que violam os direitos. Estar atento a isso e agir em função disso nos coloca como partícipes do desenvolvimento humano.

Destacamos que, cada vez mais, as sociedades heterogêneas, as migrações, as mudanças climáticas fazem do cenário global complexo e difícil. Por outro lado, temos na tecnologia um vasto território a ser constituído de informação e solidariedade, fomentando redes de solidariedade planetária, onde as barreiras culturais podem ser reduzidas, favorecendo o intercâmbio, o conhecimento mais plural e condições de maior entendimento entre grupos e nações. E por que os direitos humanos são fundamentais neste caminho? Porque são eles que

vão delimitar as ações do bem e do mal, da paz e da violência, conforme diz Morin (2011a, p. 191):

> O mal é o desastre, o horror da condição humana. Cada um o carrega parcialmente, mas é preciso um certo número de condições para que possa emergir. Assim, a guerra é uma das condições mais frequentes e mais radicais para a emergência do ódio e do sadismo que levam a estuprar, torturar, humilhar, massacrar.

Podemos dizer que o conjunto de condições que levam ao mal acontecer está justamente na privação dos direitos humanos. Direitos humanos construídos, legítimos e efetivados, promovem a Cultura de Paz, por isso são termos muitas vezes tratados como sinônimos. Já os direitos humanos não observados e nem concretizados, deixarão indivíduos e grupos mais predispostos às diversas formas de violência, desde a falta de alimentos e medicamentos, até a falta de democracia como expressão da cidadania. Como argumento importante, considerando a ideia do conflito (que veremos adiante) e a reflexão sobre direitos, apresentamos um diálogo interessante e pertinente sobre os Direitos Humanos, extraído de Galtung (1994, p. 230-232) que diz:

> PARA UM ARCO-ÍRIS DE DIREITOS – UM DIÁLOGO
> Em vez de uma conclusão, tentamos escrever alguma desta dialética como um diálogo entre quatro pessoas: azul, vermelho, verde e colorido (não branco), cada um deles enfatizando fortemente a grandeza da sua própria geração de direitos.
> AZUL: Vocês, os três vão todos demasiados longe. O que eu faço é definir os direitos humanos mínimos como padrões para uma sociedade verdadeiramente humana, da qual nós podemos expandir em todas as direções. Vocês congelam a política na forma de direitos humanos, demasiado, universalizando as vossas próprias ideologias. Eu defino um estado mínimo que garante as condições básicas para a auto-realização humana. Vocês rebentam com esse Estado ao darem-lhe demasiadas tarefas.
> VERMELHO: Mas só fizeram a metade do trabalho! Vocês libertaram a vossa própria gente burguesa e, convenientemente, esqueceram-se da outra metade e, particularmente, como a outra metade morre. Não terão as classes trabalhadoras direito à mesma quota de boa vida que vocês? Vocês criaram a sociedade de classes – as liberdades de que falam são boas, mas esquecem-se de garantir que todos possam beneficiar. Para ultrapassar essa estrutura de classe muito forte, são necessários mais direitos do que os vossos direitos civis mínimos.
> VERDE: O capital não o fará voluntariamente. O Estado é necessário. O que vocês dois não compreendem é até que ponto a vossa concepção da sociedade humana é limitada. Não só se esqueceram as mulheres, as crianças e aquilo a que chamam minorias, outros povos, identificam demasiadamente o país com o Estado e com o capital, incluindo as classes trabalhadoras, não só as classes do lazer, que se esqueceram de outros três pontos. Primeiro, esqueceram-se muitos seres humanos – mulheres, crianças, estrangeiros, etc. – e qual é o objetivo do desenvolvimento senão para fazer gente forte, e não apenas países fortes e elites fortes? Segundo, esqueceram-se da natureza, a totalidade do ambiente. E, terceiro, até se esqueceram do mundo, do sistema interestatal devastado por guerras.
> COLORIDO: Mas vocês os três, todos assumem que as estruturas do Estado-nação ocidental do século XIX e mesmo do final do século XVIII são idênticas à sociedade humana e assumem a cultura ocidental, e por isso o debate ocidental, como idêntico à cultura mundial. Vocês esqueceram-se de que no mundo existem outras sociedades que também poderiam gostar de se desenvolver. O desenvolvimento é o desenrolar das potencialidades em todas as civilizações e existe certamente mais do que uma civilização. Em resumo, as vossas semelhanças ultrapassam de longe as vossas

> diferenças. Mesmo você, Senhora verde, mais universalista do que aqueles senhores, assume que devemos aplaudi-la no seu discurso, admitidamente mais avançado, mais progressivo. Mas quantos verdes estão interessados em valores muçulmanos, hindus, budistas, confucianos, taoistas, shinto e em muitas civilizações indígenas americanas, do Pacífico e africanas? Somos todos humanos, somos todos inspirados pelos valores das nossas civilizações. Mas em todos vemos os direitos humanos também em termos das nossas culturas, não negligenciando por essa razão os contributos ocidentais.

Como vimos nesta pequena história existem perspectivas diversas em relação aos direitos humanos. Da forma como Galtung (1994) coloca, tratando-as como pessoas, o autor mostra que tais divergências também acontecem entre indivíduos. Portanto, conflitos e direitos humanos compõem uma unidade conectada tanto às questões relacionadas à paz no contexto internacional, na relação entre países e voltada a uma paz mundial, quanto nos contextos locais, nos problemas básicos gerados nas comunidades, nas ruas, nas casas e nas famílias.

Nesta abordagem sobre os estudos de Galtung (1994, 2006), complementados por Rayo (2004) e Schilling (2014), vemos a relevância deste autor para os estudos da paz, e, especificamente para os estudos da Educação para a Paz. Como teórico da Educação para a Paz, contribuiu com as bases fundamentais na estruturação de um pensamento pedagógico que aprofundasse a relação entre violência e paz. Mais do que isso, permitiu a muitos outros pesquisadores o desenvolvimento de argumentos coerentes e ampliados sobre a melhor pedagogia para o tratamento as relações entre conflitos-desenvolvimento-direitos humanos-paz. A violência não ligada somente à guerra, mas todas as condições que impedem a realização do ser humano, como a pobreza, a miséria, a violação dos direitos e a relação pessoal de qualidade com seus pares.

A paz, portanto, como contrário da violência, surge como tudo aquilo que promove o ser humano em sua vida privada, e, todas as condições importantes para o desenvolvimento humano global. Os conflitos como elementos da não-ingenuidade, da materialidade que envolve as relações humanas, onde as diferenças sempre existirão. Isto, em hipótese alguma, quer dizer que o ser humano não é bom, ao contrário, reconhecendo que somos diferentes, plurais, mas que queremos e buscamos o entendimento com nossos pares. Esta busca pelo entendimento influencia é influenciada pelas convivências que criamos e pelas quais vivemos nosso cotidiano. Tudo isso será dependente obviamente, dos direitos humanos, das relações macroestruturais da economia global, do cuidado com o meio ambiente e da sensação de crença no futuro da humanidade.

Salientamos que atualmente no Brasil temos Planos Nacionais de Direitos Humanos e de Educação em Direitos Humanos que são difundidos na sociedade e procuram ser melhor definidos nas práticas pedagógicas. Optamos por não abordá-los neste estudo, pela opção de

encontrar os pontos de relação com a Educação para a Paz e seus demais componentes. Mesmo assim ficamos com as palavras de Silva (2013, p. 2012) que diz que é importante que as ideias da "Educação em Direitos Humanos criem comportamentos e atitudes que possam contribuir para a instalação de uma cultura de paz, fundada no respeito e na dignidade humana". Isso aproxima-se do pensamento de Jares (2008) que traça indicadores interessantes, promovendo mais elementos didáticos para agregar à reflexão da Pedagogia dos Direitos Humanos. Jares (2008, p. 29) expressa que os direitos humanos são como um marco regulador da convivência, quando diz:

> Porque os direitos humanos significam um pacto mais sólido para uma convivência além de representar o consenso mais abrangente jamais conseguido na história da humanidade sobre os valores, direitos e deveres para viver em comunidade. Com efeito, ao indagar acerca dos pilares sobre os quais queremos construir a convivência, os direitos humanos representam opção idônea e legítima.

Relações complexas, relações difíceis, um vasto mundo de conexões e interconexões que nos oferecem mais incertezas que certezas, mas que, seguramente, nos dão boas pistas e maior clareza de que as soluções são pessoais e coletivas ao mesmo tempo. Por isso, a urgência da Educação para Paz como tema transversal na educação, tanto nos espaços formais como não formais e informais, nos diferentes projetos educacionais, em diferentes níveis e modalidades de ensino, para que todo este universo passe a ser sensível às novas gerações.

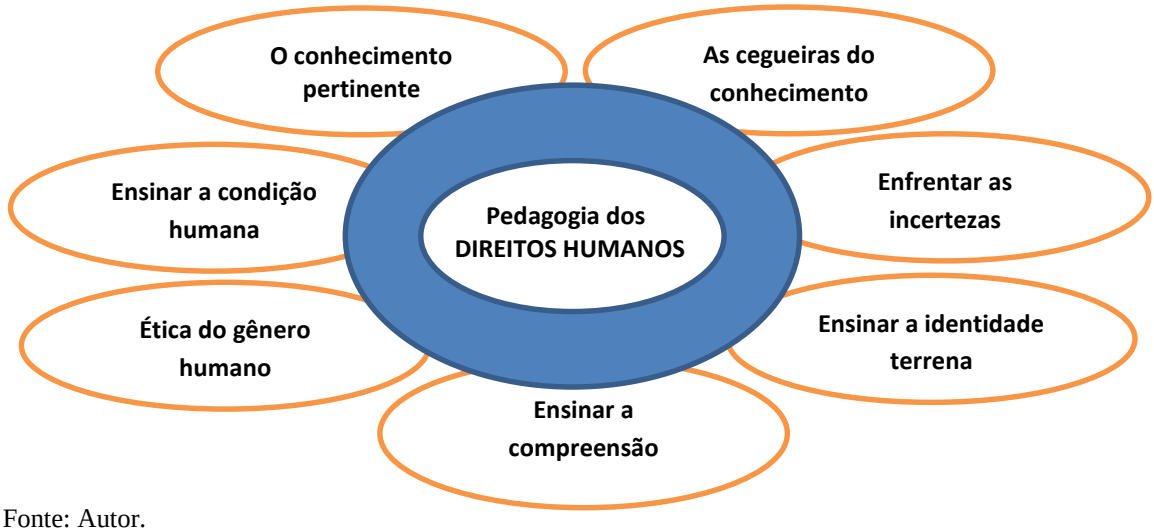
3.3.1 Educação para a Paz e a conexão com a Pedagogia dos Direitos Humanos

Na construção da Educação para a Paz, reconhecemos que a Pedagogia dos Direitos Humanos é essencial. Lembrar que a pedagogia a que nos referimos são os processos pedagógicos que contribuem para o entendimento básico das questões relacionadas aos temas das "Cinco Pedagogias da Paz". Como foi dito, o binômio valores humanos/direitos humanos é claro e precisa estar definido em suas relações específicas e complementares. Por isso, acreditamos que os programas de educação em direitos humanos, de certa forma, são limitados, ao explicitar com profundidade as questões sociais, as violações aos direitos, sem aprofundar nessa relação com os valores humanos, com os sentimentos de angústia das pessoas que não conseguem acesso ao tratamento médico e vêem seus entes queridos definharem aos poucos, ou das pessoas que sem opção de moradia sofrem com madrugadas geladas pelas ruas ou nas favelas. A perspectiva de Galtung (1994, 2006), em boa medida, já aponta para esta relação,

por isso nossa abordagem com o referido autor. A partir daqui, nos concentraremos em apontar elementos que podem ser adequados na relação entre Pedagogia dos Direitos Humanos e a Educação para a Paz.

Inicialmente, seguimos a tendência de aproximar os direitos humanos com os "sete saberes da educação" (MORIN, 2011b), buscando as articulações e possibilidades dentro da proposta da Educação para a Paz. Outra vez, com a figura 5 demonstramos a Pedagogia dos Direitos Humanos, como um anel, que se liga aos "sete saberes da educação", abrindo para as relações complexas.

Fig.5 – Pedagogia dos Direitos Humanos em relação à complexidade.



Fonte: Autor.

Iniciamos por relacionar os direitos humanos às "cegueiras do conhecimento", onde de imediato, lançamos um dos pontos cruciais que é a dimensão plural colocada aos direitos humanos, que gera a dicotomia dos direitos das nações e povos e os direitos de cada cidadão. Estar cego nos direitos humanos é aceitar as "certezas" escritas nos documentos e declarações de direitos. Mesmo considerando que tais documentos são fruto de muitas lutas, mortes e mobilização, entendemos que devem sempre ser entendidos em sua complexidade, revistos em suas perspectivas, diante das mudanças naturais do homem e sociedade. Embora nas macrotendências tenhamos as buscas que atravessam décadas, nas esferas menores, do cotidiano também possuímos valores, logo, direitos humanos que precisam ser observados. Resumindo e exemplificando: os direitos humanos para serem assegurados num país em guerra, precisam de intervenções igualmente bélicas para serem preservados. Neste caso, inocentes morrerão, até que o direito maior seja reconquistado, o que é contraditório e muitas vezes inevitável dentro do conjunto das relações internacionais de nosso tempo.

Ainda com Morin (2011b) vemos o saber sobre o “conhecimento pertinente” que está na busca pelo melhoramento das perguntas. Isso é fundamental na área dos direitos humanos, pois instiga a pensar nas contradições da sociedade, especialmente geradas pelas desigualdades históricas e na violação do direito à vida. O conhecimento pertinente provoca o estabelecimento das diferenças na privação aos direitos humanos quando geram a apatia e passividade em alguns grupos e a revolta de outros. O fluxo passividade/mobilização social é ponto importante na reflexão sobre uma Pedagogia dos Direitos Humanos no âmbito da Educação para a Paz.

Com os aspectos anteriores, vemos que uma Pedagogia dos Direitos Humanos pode ser profícua em “ensinar a condição humana”. Os valores humanos em relação aos direitos humanos geram atrações e repulsões. A necessidade da integração se dá justamente na reflexão sobre a condição humana, entre avanços e recuos, entre a violação e privação dos direitos humanos, a sua concretização e relativa plenitude. Podemos dizer que a condição humana é praticamente colada ao ensino da “identidade terrena”, como outro saber da educação, uma vez que está ligada a uma cidadania terrestre (MORIN, 2011b), que pressupõe um princípio democrático, como a base dos direitos, que aponta para a percepção de micro e macro direitos, do ocupar-se com as demandas próximas e distantes, no cotidiano de nossa vida até as mazelas de outras nações e continentes. Desta discussão sobre os direitos humanos fundamentais/internacionais e as práticas sociais cotidianas é que estrutura-se a Pedagogia dos Direitos Humanos. Na continuidade dos saberes da educação, está o “enfrentar as incertezas”, que em relação aos direitos humanos está em dimensionar continuamente a sustentabilidade dos direitos, ou seja, não precisamos ter a certeza total dos direitos humanos, se não temos as condições adequadas para implementá-los ou mantê-los por prazos maiores. Sobre isto, já apresentamos, no primeiro capítulo, aspectos sobre a ONU e UNESCO, que mostram como pode existir a colaboração entre os países, como no caso da “Comissão de Consolidação da Paz”.

Ainda, uma Pedagogia dos Direitos Humanos é a que vai “ensinar a compreensão” no sentido de perceber questões sociais necessárias e ao mesmo tempo contraditórias. Um exemplo claro disso são os programas de transferência de renda na realidade brasileira. Inicialmente é inegável a necessidade destes programas para garantia mínima de cidadania. Mas o desdobramento dos programas deve ensejar discussões sobre a continuidade e adequações dos mesmos, para garantir a sustentabilidade de direitos e proporcionar outras perspectivas aos cidadãos. A visão parcial dos direitos humanos é um grave risco à democracia e à cidadania, pois nega os movimentos da própria sociedade e das relações humanas e sociais de determinados momentos históricos. Compreender os fluxos e mudanças sociais, culturais e

econômicas é fundamental em relação aos direitos humanos. Por fim, a "ética do gênero humano" proposta por Morin (2001b), vai mostrar que somos mais que nossas relações e espaços geográficos, que existem direitos humanos relacionados ao planeta, à nossa espécie humana, que estão por vezes fora de nosso raio de percepção. A degradação ambiental, com o esgotamento dos recursos naturais, iniciando pela água, precisa cada vez mais, integrar a pauta dos direitos humanos e sustentar uma Pedagogia dos Direitos Humanos, no projeto de Educação para a Paz.

Em relação à prática pedagógica da Pedagogia dos Direitos Humanos, temos alguns elementos importantes para a construção das noções fundamentais aos direitos humanos. Partimos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) documento que, em nosso tempo, foi adotado como fonte de inspiração internacional na busca por uma Cultura de Paz. Uma pedagogia que pretenda dialogar sobre os direitos humanos deve estar sintonizada às discussões deste documento, definido, num momento decisivo na história da humanidade, a segunda grande guerra mundial (1939-1945), onde praticamente todas as nações estiveram envolvidas, direta ou indiretamente. Sem perder sua legitimidade histórica e, ao mesmo tempo, para dar significado para as novas gerações, a Declaração deve aproximar-se dos problemas atuais, nas privações e violações dos direitos, nas questões da pobreza mundial e diante da desigualdade e injustiças cometidas por nações ou povos e, ainda, das questões do capital que estão na base de muitas pressões e tentativas de solapar direitos fundamentais históricos. Ainda cabe ressaltar que a totalidade dos documentos internacionais nas décadas que seguiram, em áreas sociais, jurídicas ambientais, educacionais entre outras, foram alicerçadas na Declaração e, por isso, ela pode ser remetida a questões gerais, no movimento pela construção de uma Cultura de Paz.

A atualização da Declaração Universal dos Direitos Humanos é dada pelas novas mazelas humanas, sociais e planetárias, que aniquilam pessoas e povos, degradam o meio ambiente e que, são dirigidas a toda a humanidade. Nosso estudo sobre o documento não será exaustivo, mas consideramos fundamental analisar suas ideias centrais, para mostrar como tais questões são caras à Cultura de Paz e, logo, à Educação para a Paz. Os pontos expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) já no preâmbulo são:

> Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo,
> Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os todos gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de

> viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum,
> Considerando ser essencial que os direitos humanos sejam protegidos pelo império da lei, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão,
> Considerando ser essencial promover o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações, Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmaram, na Carta da ONU, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor do ser humano e na igualdade de direitos entre homens e mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla,
> Considerando que os Estados-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos e liberdades humanas fundamentais e a observância desses direitos e liberdades,
> Considerando que uma compreensão comum desses direitos e liberdades é da mais alta importância para o pleno cumprimento desse compromisso [...]

Os aspectos citados, demonstram a necessidade de igualdade, liberdade e fraternidade entre pessoas e povos, convidando toda a população humana a participar deste movimento. Além disso, é importante reconhecer do papel das guerras e da violência em geral como problemas seculares e cíclicos da humanidade. Ao falar da igualdade entre homens e mulheres, vemos que a Declaração considera, há várias décadas, esta necessidade. A partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, faremos alguns apontamentos gerais, que têm repercussão na Educação para a Paz. Não serão analisados os trinta artigos do documento, mas suas ideias básicas, a seguir:

- reconhecer o direito à igualdade, desde o nascimento e durante a vida;
- igualdade de direitos sem distinção de cor, idioma, religião, sexo, opinião ou nacionalidade;
- direito à vida;
- rejeição a qualquer forma de tráfico ou escravidão de pessoas;
- rejeição a qualquer forma de tortura ou castigo cruel;
- igualdade perante a lei a aos direitos humanos;
- julgamentos justos diante de atos criminosos, até que se prove o contrário;
- proteção da lei a favor de sua inviolabilidade privada;
- direito à residência e liberdade de locomoção;
- direito à nacionalidade e à propriedade
- direito a constituição de família, independente restrição de raça, nacionalidade ou religião;
- liberdade de pensamento, consciência ou religião e também direito de mudar de religião;
- liberdade de expressão e disseminação pelos diversos meios;
- fazer parte de uma associação pacífica, sem obrigatoriedade;
- fazer parte de um governo, expressando-se através das eleições legítimas;

- direito a ser atendido pelo Estado nos seus recursos econômicos, sociais e culturais que garantam sua dignidade;
- ser remunerado pelo seu trabalho para garantir uma vida digna à sua família;
- ter a possibilidade de repouso e lazer adequados;
- direito a um padrão de vida que assegure para si e sua família, saúde e bem-estar, alimentação, vestuário, serviços sociais, segurança trabalhista etc.;
- acesso à assistência no nascimento;
- direito à educação de qualidade e gratuita nos graus elementares de instrução;
- educação como pleno desenvolvimento da personalidade e respeito aos direitos humanos e à igualdade, baseado na tolerância a todas as nações, grupos religiosos e raciais;
- participar de qualquer movimento cultural, nas artes e no desenvolvimento científico;
- direito a uma ordem internacional compatível com os direitos humanos;
- ter deveres para com a humanidade, na realização dos direitos humanos;
- exercer os direitos, deveres e liberdades, dentro dos princípios estabelecidos por lei, sem contrariar os princípios fundamentais das Nações Unidas;
- repúdio aos atos que ignorem ou destruam os princípios dos Direitos Humanos estabelecidos pela Declaração.

Ao elencar de forma geral alguns aspectos da Declaração, queremos demonstrar a amplitude e a discussão pedagógica que pode ser feita a partir deles. Claramente, vemos que a relação estabelecida é muito mais forte na análise da privação ou ataque aos direitos humanos ocorridos sistematicamente em nossas vidas. Desde as liberdades individuais, até a consecução de uma vida social e ambientalmente plena, a busca pelos direitos humanos é sempre atual, especialmente enquanto mantivermos os mesmos modelos que continuam alimentando as diferenças e desigualdades. Portanto, uma Pedagogia dos Direitos Humanos deverá pautar-se, numa proposta de Educação para a Paz, num discurso adequado e forte em relação às injustiças humanas de toda ordem, desde o direito à vida, à água e à alimentação, questões tão básicas para a sobrevivência, até o direito de não-guerra, não-morte e de não-violência, questões amplas que envolvem sociedades e países.

Um segundo aspecto pedagógico necessário na organização da Pedagogia dos Direitos Humanos é o entendimento da Campanha Global de Educação para a Paz, através de um documento organizado por ativistas pela paz e por centenas de instituições promotoras de paz, em 1999, e que, segundo Guimarães (2006, p. 14-15) tem uma:

> [...] firme convicção de que não haverá paz no mundo sem educação para a paz, assumindo, assumindo o duplo objetivo de criar reconhecimento público e suporte político para a introdução da Educação para a Paz em todas as esferas da educação, incluindo a educação não-formal e de promover a formação de educadores que possam implementar a educação para a paz.

Tal campanha dá origem ao documento "50 Pontos do Programa de Haia de Paz e Justiça para o Século XXI" (1999), que apresenta cinquenta diretrizes, diluídas em quatro pontos centrais: causas profundas da guerra e cultura de paz; direitos e instituições internacionais no âmbito do direito humanitário e dos direitos humanos; prevenção, resolução e transformação de conflitos violentos e desarmamento e segurança humana. Dos cinquenta pontos, destacamos alguns, como forma de mostrar a sua importância no contexto da Pedagogia dos Direitos Humanos e a Educação para a Paz:

- educar para a paz, os direitos humanos e a democracia;
- avançar no uso sustentável e equitativo dos recursos ambientais;
- eliminar a intolerância racial, religiosa e de gênero;
- promover a igualdade entre gêneros;
- envolver as religiões mundiais na transformação da cultura de violência em uma cultura de paz e justiça;
- por fim a violência contra a mulher;
- impedir a utilização de crianças-soldados;
- proteger defensores dos direitos humanos, bem como as propostas ligadas aos direitos humanos, prevenção e solução de conflitos;
- fortalecer a capacidade das Nações Unidas em promover a paz;
- promover diplomacia entre nações e regiões, de forma a promover a intervenção humanitária em situações de conflitos;
- empoderar a juventude nas ações humanitárias da paz;
- desmilitarizar a economia mundial, deslocando tais orçamentos para ações humanitárias;
- prevenir a utilização de armamentos nas sociedades, como forma de não-violência ativa;
- responsabilizar Estados e empresas pela degradação ambiental e na saúde, devido à proliferação de armas e testes nas atividades militares.

O documento citado é fruto de reflexões que caminharam a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), redimensionadas em 1999 neste movimento em Haia, demonstrando que, não obstante à internacionalização da ONU e de suas agências específicas como a UNESCO entre outras, as questões relativas aos direitos humanos ainda são frágeis e

sujeitas à alienação e violação com formas perversas e violentas. Nestes mais de quinze anos do programa de Paz de Haia, somados ao Manifesto 2000 pela Cultura de Paz, já citado, devemos assumir, ou reassumir o papel do entendimento e análise dos pontos contidos no documento. Importante relembrar que os direitos humanos então em constante construção, e dependem sempre, do entendimento histórico nas dimensões de curto, médio e longo prazo, como aponta Silva (2013, p. 213) falando sobre os direitos humanos de grupos e minorias em nosso país: "Os melhores exemplos são as políticas afirmativas que estão sendo implementadas pelo governo federal desde o governo Fernando Henrique Cardoso, ampliando-se no governo Lula e persistindo no governo Dilma", num ciclo que se estende por mais de vinte anos (aproximadamente entre 1994 e 2014).

Sobre esta transição, entre análises amplas e globais, unidas às reflexões sobre os direitos individuais, com suas diferenças, injustiças e avanços é que encontramos as intenções da Pedagogia dos Direitos Humanos. Dos documentos internacionais, que parecem distantes e utópicos, às práticas da cidadania diária, na busca de direitos, vamos encontrando argumentos e motivos para aceitar que uma Cultura de Paz só poderá ser acontecer no processo de revisão de direitos humanos, ou, no mínimo, de força para sua concretização, em buscas que precisam ser feitas com os princípios da não-violência, do diálogo e da cooperação, seja familiar, escolar, comunitária, regional, nacional e internacional. Os documentos apresentados estão muito mais vivos do que parecem, em nossa vida cotidiana.

Além dos documentos destacados, que constituem a Pedagogia dos Direitos Humanos, apontamos também, a importância do reconhecimento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Esta Constituição, a última do século XX, promulgada após mais de duas décadas de regime militar, compõe um documento avaliado como inovador e democrático, garantindo um conjunto de direitos fundamentais aos cidadãos e à promoção da cidadania. É importante que esta Constituição, como documento central e balizador das políticas nacionais, em termos de ordenamento jurídico, seja apresentado e dialogado na escola sob a perspectiva da Cultura de Paz.

Quando dizemos que a Educação para a Paz tem uma forte dimensão na Pedagogia dos Direitos Humanos, procuramos relacionar os documentos com o cotidiano das relações entre indivíduos e grupos, no interior das comunidades e da sociedade. Nesse caso, a "Constituição Cidadã" como ficou conhecida, seguramente traz reflexões profundas para pensar nos direitos fundamentais como alicerce na construção de Cultura de Paz no país.

Transcrevemos aqui, o preâmbulo da Constituição Federal de 1998:

> Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL.

Como vemos a Constituição de 1988, de início, traz elementos importantes e relacionados às questões da cidadania, paz, democracia, igualdade, além das questões de desenvolvimento e a noção básica da mediação dos conflitos. Seus princípios fundamentais são: soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, o pluralismo político.

Não bastassem tais princípios, os artigos seguintes reforçam esta vocação relacionada à Cultura de Paz (Constituição, 1988):

> Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
> I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
> II - garantir o desenvolvimento nacional;
> III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
> IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.
>
> Art. 4º A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios:
> I - independência nacional;
> II - prevalência dos direitos humanos;
> III - autodeterminação dos povos;
> IV - não-intervenção;
> V - igualdade entre os Estados;
> VI - defesa da paz;
> VII - solução pacífica dos conflitos;
> VIII - repúdio ao terrorismo e ao racismo;
> IX - cooperação entre os povos para o progresso da humanidade;
> X - concessão de asilo político.
> Parágrafo único. A República Federativa do Brasil buscará a integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, visando à formação de uma comunidade latino-americana de nações.

Concordamos enfaticamente com a atualidade da Constituição Federal de 1988, bem como seu embasamento em documentos internacionais da ONU. O fato da Assembleia Constituinte acontecer nos anos seguintes à ditadura militar no Brasil, contribuiu significativamente com este documento arrojado para seu tempo e vislumbrado sob o foco da liberdade e democracia. Por este motivo, a defesa da paz e solução pacífica dos conflitos figura claramente entre seus princípios, além de objetivar a erradicação da pobreza, diminuição das desigualdades sociais e a valorização da diversidade.

Além da importância aspectos gerais da Constituição Federal de 1988 para a reflexão sobre a Pedagogia dos Direitos Humanos dentro da Educação para a Paz, ainda podemos relacionar todo o documento com as necessidades, demandas e perspectivas das políticas públicas dos governos federal, estaduais e municipais, em vários aspectos como Educação, Saúde, Assistência Social, como direitos do cidadão.

Em seu desdobramento, é importante assinalar os temas elencados na Constituição de 1988, como forma de demonstrar a gama de perspectivas para ser discutidas em face das realidades atuais, onde os direitos são negados e os governos são omissos. Além disso, reforçar a importância de entender este documento como expressão de um país que, ao final dos anos 1980, já projetava olhares para as décadas seguintes, procurando atender aos problemas históricos vividos desde há séculos atrás. Assim como falamos dos documentos anteriormente analisados, podemos dizer que a Constituição Cidadã é um documento igualmente escrito com o sangue de milhões de brasileiros explorados ao longo de séculos de desigualdades, das mortes do período ditatorial no país, bem como pelo coronelismo em muitas regiões do país, além da falta de direitos fundamentais como educação e saúde. Portanto, acreditamos que a Educação para a Paz precisa abrir esta abordagem de forma clara e processual de um novo país que precisa garantir direitos humanos fundamentais para minimizar tanto as violências estruturais quanto o desdobramentos destas nas violências diretas.

Dito isso, vamos a alguns dos aspectos gerais elencados na Constituição Federal de 1988:- Direitos e deveres individuais e coletivos; - Direitos sociais; - Nacionalidade; - Direitos políticos; - Partidos Políticos; - Organização político-administrativa; - Administração pública; - Segurança pública; - Responsabilidade fiscal; - Política urbana; - Política urbana; - Política e reforma agrária; - Saúde; - Previdência social; - Assistência social; - Educação; - Cultura; - Desporto; - Ciência e Tecnologia; - Meio ambiente; - Índios, entre inúmeras outras questões. Em face da breve abordagem sobre a Constituição Federal de 1988, acreditamos que os entrecruzamentos entre valores humanos, direitos humanos fica cada vez mais claros, no sentido em que são diretamente relacionados no dia a dia das pessoas.

Além desta perspectiva construída pelos documentos analisados, a Pedagogia dos Direitos Humanos também é nutrida pelo movimento de estudar os pacifistas na história recente na humanidade. Aqui é importante entender a importância de boas biografias, relacionadas a pessoas que conseguiram, em grande escala, projetar suas ações e ideais sobre direitos humanos e pacificação. Além disso, precisamos trazer novas biografias para a análise de nossa vida e contexto, mostrando pacifistas que muitas vezes em nosso grupo ou cidade, seja na escala familiar e comunitária, também contribuíram para uma Cultura de Paz. De maneira geral,

apresentamos aqui nomes como[12]: Mahatma Gandhi (1869-1948) líder pacifista indiano que ganhou destaque na luta contra os ingleses, através do princípio da não-violência ativa, pela independência da Índia. Além disso, sua filosofia, seus pensamentos tornaram-se mundialmente conhecidos; Martin Luther King (1929-1969), pastor e teólogo norte-americano que lutou pelo final da segregação racial naquele país, onde os negros eram tratados com preconceito e inferioridade. King foi inspirado por Gandhi nas ideias de manifestações ativas, mas não-violentas. Tanto Gandhi como King, curiosamente, foram assassinados, ou seja, a violência que tanto combateram na forma de intolerância, foi a que lhes tirou a vida; Nelson Mandela (1919-2013) é um dos pacifistas mais reconhecidos na atualidade, pela sua morte recente e pelas questões que marcaram sua vida. Da biografia deste sul-africano consta a luta contra o *apartheid* – legislação que segregava os negros na África do Sul – sendo condenado à prisão perpétua em 1964. Conseguiu a liberdade em 1990, devido à pressão internacional pelos direitos humanos, e em seguida (1993), recebeu o Prêmio Nobel da Paz, pela sua luta pelos direitos do povo africano. Em seguida foi eleito presidente da África do Sul, quando permaneceu até os últimos dias lutando pela igualdade entre brancos e negros.

Atualmente, temos como expressão da ideia pacifista, a jovem Malala Yousafzai (1997), de origem paquistanesa, que abraçou como causa o direito à educação, especialmente das meninas de seu país. Sua trajetória foi rápida, ao escrever em seu blog falando sobre o direito das mulheres em estudar. Ganhou visibilidade e, em 2012, recebeu três tiros na cabeça, vindos de grupos radicais e contrários às liberdades das mulheres. Foi levada para tratamento na Inglaterra, onde se recuperou, retomando seus estudos e passando a inspirar jovens de todo o planeta, sendo condecorada em 2015 com o Prêmio Nobel da Paz. Malala representa a atualidade dos direitos humanos, que transitam entre o indivíduo, no caso do atentado contra sua vida, mas relacionado às questões de fundo, como a cultura e a resistência às mudanças de países ou culturas. Elegemos estas biografias por serem mais divulgadas pela mídia, mas também pela força e sensibilidade que trazem para a luta humana individual e coletiva, como expressão da busca por uma Cultura de Paz.

Não há uma lista fechada e adequada para o trabalho com a biografia de pacifistas, pois estão relacionados a muitas demandas do campo dos direitos humanos. A própria análise dos ganhadores do Prêmio Nobel da Paz, é uma possibilidade inesgotável de reflexão no sentido da mobilização de pessoas para ajudar outras pessoas, comunidades, nações e o próprio planeta.

[12] As informações básicas sobre estes pacifistas são do próprio conhecimento do autor da tese, mediadas com o site E-biografias, um portal considerado de confiabilidade para tal finalidade. Disponível em www.e-biografias.net . Acesso em 15/11/2015.

Acreditamos que outros nomes, por exemplo, como do brasileiro Chico Mendes (1944-1988) podem e devem ser reconhecidos por professores e alunos. Um líder seringueiro, ativista ambiental e sindicalista, que destinou sua vida à preservação da Floresta Amazônica. Seu envolvimento em denúncias contra fazendeiros exploradores do meio ambiente o levou a receber inúmeras ameaças à sua vida, culminando com seu assassinato em 1988. A partir deste fato, que gerou repercussão mundial, devido ao reconhecimento de seu trabalho, a comunidade internacional e a população brasileira, passaram a ter mais atenção com a preservação da Amazônia como "pulmão do planeta".

Em relação à Pedagogia dos Direitos Humanos, precisamos considerar alguns aspectos necessários à sua apropriação na Educação para a Paz, em suas questões específicas e com abertura a novas e integradas relações, como discorremos a seguir:

a) A Educação para a Paz, buscando o alinhamento às questões relativas aos direitos humanos, precisa sair da visão pragmática que se refere à formalidade na apresentação dos direitos humanos, para uma visão dos direitos como "relações vivas entre pessoas e grupos";
b) A Educação para a Paz, na perspectiva da complexidade, vê na Pedagogia dos Direitos Humanos, a possibilidade de provocar a relação entre questões locais e globais, pertinentes ao cotidiano das pessoas, como a violência entre os países, os povos e até nos grupos sociais próximos, em perspectiva reflexiva e propositiva;
c) A Educação para a Paz reconhece a estreita relação entre os valores e os direitos humanos, uma vez que são construções históricas e complementares, pois, conjuntos de valores aceitos socialmente compõem os direitos humanos e, estes direitos retornam à sociedade, aceitos por muitos, mas sempre passiveis de revisões de acordo com os caminhos da sociedade;
d) A Educação para a Paz, na construção da Pedagogia dos Direitos Humanos, parte do estudo, entendimento e prática do documento Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) que é a base para todos os documentos das agências internacionais nas diferentes áreas de atuação;
e) A Educação para a Paz reconhece que Declaração Universal dos Direitos Humanos, é um documento "escrito com o sangue" de muitas gerações que doaram suas vidas para buscar a paz na humanidade. Ao mesmo tempo, procura trazer a Declaração para a realidade vivida na sociedade atual, nas escolas, pelas comunidades, fazendo a ponte entre o olhar "universal" e o entender "local";

f) A Educação para a Paz, na construção da Pedagogia dos Direitos Humanos, reconhece os "50 Pontos do Programa de Haia de Paz e Justiça para o século XXI" (1999), como um documento essencial para o entendimento global do movimento de educar para paz como aspecto pedagógico no contexto educacional;

g) A Educação para a paz considera fundamental o conhecimento da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), especialmente em relação aos seus princípios e objetivos básicos, bem como entender os temas gerais tratados na Carta Magna do país, para reconhecer os limites e possibilidades concretas e atuais dos direitos humanos no país, entendendo as violências na perspectiva da violação dos direitos contra qualquer grupo, especialmente os mais vulneráveis;

h) A Educação para a Paz aponta para a Pedagogia dos Direitos Humanos como dimensão fundamental para o conhecimento e reconhecimento de pacifistas, que deixaram contribuições fundamentais para a Cultura de Paz, através da defesa e elevação dos princípios dos direitos humanos, em nível global;

i) A Educação para a Paz, além de considerar os pacifistas como inspiradores da paz precisam encontrar outras pessoas (nos grupos, comunidades, escolas, cidades) que igualmente dedicaram-se a fazer a vida das pessoas melhorar, fundamentalmente pela promoção dos direitos humanos;

j) A Pedagogia dos Direitos Humanos, como componente da Educação para a Paz, é a área que aponta para os avanços, limites e possibilidades dos direitos humanos serem concretizados na humanidade, reconhecendo e debatendo suas fragilidades e marcando posição perante atitudes coletivas necessárias para sua realização, na promoção incessante e sustentável de suas ideias e intenções na humanidade.

Os direitos humanos são uma "história viva" entre os avanços e recuos na história dos povos, entre momentos de cuidado e atenção com a vida, até seu contrário, as violações que surgem com a violência e a morte, direta ou indireta. Nesse sentido, colocamos a Pedagogia dos Direitos Humanos como uma das dimensões no projeto de Educação para a Paz, menos por seu sentido pragmático e ideal, mais pela sua capacidade de mobilizar para sentidos urgentes na vida cotidiana. Como dizem Ortega e Del Rey (2002, p. 15):

> Em uma sociedade como a atual, submetida a mudanças tecnológicas tão aceleradas, é difícil saber quais vão ser as necessidades imediatas para o dia de amanhã; do mesmo modo, é difícil tomar decisões sobre onde colocar o rol de aspirações de qualidade de vida. O que acontece no âmbito das sociedades desenvolvidas é que, quanto maior o estado de bem-estar, maior consciência social se produz com relação à melhoria das condições de vida. Já no caso dos que vivem nas regiões pobres e muitos pobres,

> ocorre algo diferente, ou seja, a aspiração justa costuma ser a busca de um mínimo que permita ir resolvendo as necessidades básicas, sem a qual não será possível falar do respeito aos Direitos Humanos.

Em meio às contradições mostradas é que os direitos humanos ganham vida nas práticas sociais e no viver/conviver diário das pessoas, muitas vezes de forma inconsciente, outras vezes, carregadas de intencionalidade de grupos que manipulam informações e meios de produção, ou ainda do Estado centralizador, que administram as mazelas para seu benefício próprio. A Pedagogia dos Direitos Humanos é aquela que, de forma mais crítica, vai atuar nessa frente, na humanização dos direitos, pois acreditamos que quanto mais direitos construídos, mais humanos nos tornamos.

3.4. PEDAGOGIA DA CONFLITOLOGIA

Enfatizamos que a Educação para a Paz, crescente na realidade educacional brasileira dos últimos anos, nutre-se de ideias, conceitos e teorias que vão articulando-se com maior densidade, ao mesmo tempo em que crescem as ações concretas de programas e projetos destinados a promover uma Cultura de Paz. Deste entendimento surge um conceito chave, o conflito, seja entre parte e todo, entre micro e macro, onde a diversidade, o imprevisível e as incertezas contribuem na construção de novos saberes. Neste momento, refletiremos sobre a Pedagogia da Conflitologia como referência ao movimento da Educação para a Paz na perspectiva dialógica, tal como é a busca pelo reconhecimento deste campo, desde suas referências básicas.

Traremos elementos desta discussão, que a cada dia ganha maior repercussão no cenário nacional, com práticas sendo defendidas em várias áreas como: a mediação escolar, a justiça restaurativa, a mediação comunitária, a conciliação entre outras. Tais práticas, se por um lado mostram a importância da mediação em situações de divergências e disputas em variados segmentos da vida cotidiana, por outro lado, podem minimizar a importância de um conhecimento mais rigoroso sobre a conflitologia, com seu conceito, significado e importância como redimensionamento das relações humanas e sociais, e não apenas como um acordo e solução pontual nas situações de oposição.

Na perspectiva da complexidade, os conflitos são elementos naturais, pois a contradição, com intuito de complementar as diferentes perspectivas é processo inevitável. Conforme já dissemos, certo e errado, bom e mau, objetividade e subjetividade, saúde e doença, violência e paz são dimensões antagônicas e complementares ao mesmo tempo. Antagônicas no sentido

específico, mas complementares na concepção de que só podemos encontrar uma delas, se percebermos a outra. Entre duas perspectivas, haverá sempre a dimensão do conflito, manifesto ou latente, mas que opera este papel regulador, mediador, administrador das diferentes ideias ou ações. Morin (2005, p. 141) em o "Método 5" fala desta unidualidade humana na esfera antropossociológica quando diz:

> Assim, se há realmente *homo sapiens*, *economicus*, *prosaicus*, há também, e é o mesmo, o homem do delírio, do jogo, da despesa, da estética, do imaginário, da poesia. A bipolaridade *sapiens-demens* exprime ao extremo a bipolaridade existencial das duas vidas que tecem as nossas vidas, uma série utilitária, prosaica, a outra lúdica, estética, poética.

A bipolaridade apontada significa o conflito interno, original do ser humano, especialmente nas sociedades modernas, onde trabalho, bens materiais, econômicos e um consumo exagerado, tomaram conta do ser humano. Algumas tentativas de enfrentamento fazem o contrário, tentam enganar-se na atualidade a partir do hedonismo, de "ser feliz" de qualquer forma, mesmo que ilusoriamente (álcool, drogas ilícitas, compulsão por compras etc). Considerando que nossa vida pessoal está em relação com outras vidas da sociedade, que os valores que temos não são iguais aos dos outros e que os direitos humanos também são percebidos por diferentes culturas, vemos que os conflitos são inevitáveis e, ao mesmo, um traço necessário em nosso tempo, pelo viés da regulação de situações.

Pensaremos aqui, na violência em suas diferentes formas sejam elas diretas (pessoas diretamente contra outras) ou indiretas (questões sociais e estruturais) que compõe o contexto dos indivíduos e inevitavelmente das instituições escolares. Charlot (2002) diz que é necessário discutir a violência na educação em três dimensões, sendo: a violência na escola, que ocorre por questões externas à instituição, como briga de gangues; a violência à escola, que seriam as provocações, indisciplina, agressão, ligadas à natureza da escola, como nas atividades e matérias, e, a violência da escola, que é a violência simbólica da própria instituição educativa, nas regras ou comportamentos. De qualquer modo, para o pensamento da Educação para a Paz, as três questões interessam e, especialmente a relação entre elas, além do entendimento das causas que as deflagraram.

Portanto, entendendo as diversas violências como produto final de uma situação conflituosa, precisamos reconhecer os processos que levaram à sua ocorrência. Seguramente a "violência na escola" teve origem em situações não resolvidas fora da escola, a "violência à escola" igualmente surgiu de divergência na forma das relações estabelecidas e a "violência da escola", pauta-se por questões não tratadas democraticamente, fruto de imposições e do

autoritarismo. O que aproxima estas perspectivas é apontado por Odalia (2004) como privação de alguma coisa. “Com efeito, privar significa tirar, destituir, despojar alguém de alguma coisa. Todo ato de violência é exatamente isso” (ODALIA, 2004, p. 86). Para o autor, seria tirar algo das pessoas, como a liberdade, o espaço, a palavras, o alimento, a moradia etc, ou seja, a violência como tudo o que impede o desenvolvimento pleno das pessoas.

Logo, se as diferentes violências impedem o pleno desenvolvimento das pessoas, que poderíamos chamar de Cultura de Paz, não podemos deixar de atuar sobre elas nas escolas, como espaço privilegiado de convivências humanas. Nesse ponto, podemos assumir que a quase totalidade das violências, inclusive nas escolas, tem origem nas situações de conflito! Conflitos que para Jares (2002) são situações onde as pessoas possuem metas ou valores divergentes, gerando incompatibilidade entre pessoas ou grupos. Objetivamente, conflitos são de fato, situações onde ideias e perspectivas não são compatíveis, gerando tensão, medo, revolta, argumentação, preocupação etc. Porém, não podemos dizer que o conflito é violência. Podemos dizer que os conflitos podem levar a diversas formas de violência, ou que muitas das violências são geradoras de novos conflitos. A ressalva é: se o conflito pode levar para a violência, ela não pode igualmente preveni-la? Assim os conflitos podem contribuir com a Educação para a Paz? Isto é pensado de forma complexa por Vinyamata (2005, p.13):

> A desorientação, a dissociação entre a percepção que temos de nós mesmos e do meio ao nosso redor, geral mal-estar e, consequentemente, conflito. Do mesmo modo, os processos de mudança, a injustiça social, os sistemas sociais violentos e muito competitivos, a falta de liberdade, a ausência de comunicação ou as deficiências que nela se produzem as situações de desastre e de crise aguda, e a desorganização podem gerar processos conflituais.

Como vemos, existe uma amplitude no entendimento do conflito e que é mais complexa no contexto escolar, devido aos diferentes atores deste espaço (professores, alunos, famílias) e as expectativas diferenciadas geradas por tantos grupos e pessoas diferentes. Isto possibilita dizer que a escola é um local de conflito por natureza. Podemos tomar esta questão como aspecto fundamental da Educação para a Paz, pois como argumenta Rayo (2004, p. 129): “O conflito pertence à natureza humana, indispensável ao crescimento e desenvolvimento das pessoas e das sociedades”. Rayo coloca, como consequência, que a práxis da Educação para a Paz está em entender e aprender a enfrentar conflitos de modo que sua mediação e sua resolução sejam processos pedagógicos e de crescimento dos pares.

Uma Pedagogia da Conflitologia seria, portanto, um dos pilares da Educação para a Paz, que entenda como crítica e busque a Cultura de Paz nessa relação profunda com os processos de violência, posto que a paz é desenvolvimento e a violência é seu contrário. Assim, vemos

que o conflito é elemento decisivo para a deflagração da violência ou da constituição da paz. Percebemos também que os conflitos são inerentes à Educação para a Paz em perspectiva crítica, ou seja, aquela que entende as variadas formas de violência (diretas e indiretas) e está a serviço da construção de relações mais democráticas, dialogadas, impregnadas de valores positivos de convivência e, especialmente, no repúdio à violência, sob quaisquer formas de manifestação. Como bem resume Maya (2005, p. 77):

> Educar para a Paz e a convivência não é erradicar o conflito. É impossível erradicá-lo, pois ele é um fenômeno universal inerente ao ser humano e não deve ser visto como algo negativo. Graças aos conflitos, as sociedades progridem e são alcançadas melhoras para os seres humanos. O que é realmente negativo é a violência pela qual são enfrentados os conflitos. Educar para a Paz e a convivência é educar para a administração alternativa do conflito, é educar para habilidades necessárias que permitam tratar os conflitos de forma não-violenta.

Assim, ao aprofundarmos os argumentos, vemos que é improvável que qualquer ação voltada à Educação para a Paz, que não valorize a dimensão da conflitologia, seja eficaz no contexto educacional, particularmente nas escolas. Como local de diversidade e multiculturalismo, as escolas públicas, especialmente num país como o Brasil, estão imersas neste turbilhão de diferenças, o que gera inevitavelmente muitos conflitos. Diante destes, podemos atuar em diferentes níveis.

Isto posto, como observar tais questões no cotidiano escolar? Aceitar o conflito como um elemento pedagógico importante nas convivências escolares, especialmente dentro de uma perspectiva crítica da Educação para a Paz, requer entendê-lo igualmente de maneira crítica. Vimos que o conflito sempre trará impacto nas relações, seja este positivo ou negativo, de acordo com sua forma e encaminhamento. A esse respeito uma distinção básica é alertada por Vinyamata (2005, p. 24):

> A diferença entre *resolução de conflitos* ou *conflitologia* e *mediação* é que o primeiro conceito define a ciência do conflito, o compêndio de conhecimentos e técnicas para atender os conflitos e procurar sua solução pacífica e positiva, enquanto o termo *mediação* descreve uma técnica específica útil para a solução de alguns conflitos, já que nem todos são mediáveis.

O mesmo autor aponta que muitas pessoas e profissionais vão ao campo da mediação, apenas munidos de algumas técnicas para tentar algum consenso e acordo entre as partes, desconhecendo a importância das causas e dos mecanismos envolvidos no conflito, sempre dotados de complexidade emocional e na busca da restauração de relacionamentos como contribuição para uma Cultura de Paz. Portanto, a mediação é a técnica, ou método e a

conflitologia é o entendimento profundo dos conceitos, que trarão mais possibilidades de entender contextos, motivos, sentimentos e convivências que necessitam ser redimensionadas.

Pallàs (2005) aponta características para um especialista em conflitologia, que consideramos adequados ao educador que vai pensar projetos de Educação para a Paz na escola. Aqui cabe ressaltar que o entendimento e as experiências da Educação para a Paz no Brasil se dão na perspectiva da transversalidade ou de projetos pedagógicos. Seguindo no pensamento de Pallàs (2005, p. 119) adaptamos estas características em dez pontos:

a) favorecer o pensamento crítico diante de injustiças sociais, atitudes agressivas ou violentas; b) denunciar a violência social; c) desenvolver valores e atitudes favoráveis à convivência pacífica; d) desenvolver a auto-estima; e) tolerar diferenças culturais, étnicas e de valores; f) reconhecer a valorizar o potencial, interesses, necessidades, valores e normas subjacentes às diferentes situações; g) incentivar a empatia e o altruísmo como ponte das relações; h) comunicar-se eficazmente com a diversidade em todas as suas dimensões; i) respeitar os ambientes locais; j) desenvolver habilidades de comunicação pacífica, auto-gestão e administração dos conflitos etc.

Como vemos, ao pensar em conflitologia, a complexidade das relações humanas e sociais, abre a possibilidade da Educação para a Paz como caminho pedagógico para uma cultura de não-violência e convivências pacíficas. Por outro lado, é importante evitar o "modismo" da mediação apenas baseada em técnicas ou dinâmicas fechadas em si mesmas. Ao acreditarmos na perspectiva complexa, concordamos com Schnitman (1999, p. 20) tanto para o entendimento dos conflitos quanto para a Educação para a Paz:

> Centrados nos diálogos transformadores, tais metodologias utilizam modelos não-lineares de mudança, assim como possibilidades de que dele emergem. As relações humanas são ricas em evoluções imprevisíveis, podem apresentar formas complexas e fluxos turbulentos. É precisamente nos sistemas complexos – como as relações humanas, em que, em condições distantes do equilíbrio, pequenas perturbações ou flutuações podem ampliar-se e derivar em eventos e oportunidades imprevistas – que podem operar como plataformas para resolver conflitos, construir novas possibilidades, mudar a relação ou a organização do sistema.

Na questão posta vemos que, valorizar a conflitologia, além das técnicas de mediação por si mesmas, é o que abre a possibilidade não apenas da resolução do conflito, como na criação de novas formas de convivência, o que de certa forma responde uma questão inicial sobre a "perspectiva criativa do conflito", apontada por Jares (2002) anteriormente. Para Muller (2006, p. 26): "A paz não é, não pode ser e jamais será sem conflitos". Este é o caminho para pensar uma Educação para a Paz crítica, que reconheça e entenda a violência em suas diversas formas e valorize o conflito como elemento fundamental na redefinição das relações humanas

em suas diferentes intensidades e contextos. Concordamos também com Sastre Vilarrasa e Moreno Marimón (2002, p. 51) que "As relações interpessoais, com os pensamentos, sentimentos e emoções que as acompanham, conduzem a situações de uma complexidade com frequência maior que a de qualquer matéria curricular". Isto demonstra que no mínimo, as questões subjetivas devem guiar a reflexão nas escolas junto aos saberes e conhecimentos formais. Nos conflitos as emoções e sentimentos são fundamentais, porém, no sentido de entendê-las nos contexto, administrá-las, para evitar violências primitivas, como a agressão.

Ainda na dimensão delineada, Morin (2011a) no "Método 6" fala que o conflito será sempre elemento presente na vida humana. Em relação à Cultura de Paz e a Educação para a Paz, há sempre o processo que precisa estabelecer pontos críticos, aspectos emocionais, enfim, uma dialógica que sempre flutuará em perspectivas que podem ser entendidas como antagônicas e irreconciliáveis ou em antagônicas e complementares. A forma como colocarmos os conflitos, farão a diferença em sua abordagem e na possibilidade de encaminharmos situações cotidianas de nossas vidas. Sobre isso Morin (2011a, p. 49-50) se expressa:

> Devemos incessantemente experimentar o conflito entre as injunções do universal e as da proximidade, campo de ação e da perspectiva pessoais onde se situam os íntimos, os amores, as amizades concretas; o imperativo universal pode desaparecer em benefício do imperativo particular (os seus), devemos sacrificar o bem geral em benefício do bem particular dos nossos ou, ao contrário, sacrificar o bem dos nossos pelo bem geral? O bem geral corre o risco de permanecer abstrato, e sobretudo podemos nos enganar sobre o que ele é, como fizeram tantos militantes devotados que acreditaram contribuir para a emancipação da humanidade, quando estavam trabalhando pela sua submissão. Mais ainda, "o amor pela humanidade pode inspirar as mais glaciais desumanidades em relação aos próximos". O bem dos nossos próximos é concreto, mas podemos nos enganar sobre o verdadeiro interesse deles e, sobretudo, corremos o risco de ficar encerrados em nossa pequena comunidade e indiferentes aos problemas fundamentais e globais da humanidade.

A conflitologia, portanto, como elemento fundamental nestas relações presentes na vida, declaradas ou silenciadas, integrada à ideia da Educação para a Paz na escola, precisa explicitar sua dimensão pedagógica efetiva. Não pode ser apenas um meio para "resolver as brigas e divergências na escola", mas sim ser incorporada e desejada ao projeto pedagógico de instituições educacionais, ligada a valores de superação e adequação às questões locais e globais que afetam a vida das pessoas. Muitas vezes, práticas da mediação de conflito são levadas às escolas na forma de projetos, bem intencionados obviamente, mas por pessoas que não conhecem o contexto escolar, nem a comunidade e muito menos como se dão as relações humanas neste grande "caldo" multifacetado do cotidiano da escola. É fundamental que ações que pretendam "pacificar as escolas", seja antes, definidas com a própria escola e a comunidade,

para não quebrar uma premissa básica, que é a aceitação dos grupos envolvidos por modelos de mediação. Assim concordamos fielmente com o que dizem Sastre Vilarrasa e Moreno Marimón (2002, p. 58-59):

> Nossa proposta não é exclusivamente resolver determinados conflitos que se estabelecem na escola, mas formar os (as) alunos (as), desenvolver sua personalidade, fazê-los (as) conscientes de suas ações e das consequências que acarretam, conseguir que aprendam a conhecer melhor a si mesmos (as) e às demais pessoas, fomentar a cooperação, a autoconfiança e a confiança em suas companheiras e companheiros, com base no conhecimento da forma de agir de cada pessoa, e a beneficiar-se das consequências que estes conhecimentos lhes proporcionam. A realização destes objetivos leva a formas de convivência mais satisfatórias e à melhoria da qualidade de vida das pessoas, qualidade de vida que não se baseia no consumo, e sim em gerir adequadamente os recursos mentais, intelectuais e emocionais – para alcançar uma convivência humana muito mais satisfatória.

Consideramos que conflito, violência e paz são diretamente integrados e difíceis de ser incorporados ao cotidiano escolar de forma pedagógica. Mas reiteramos que não é mais papel da escola somente transmitir conhecimento o clássico, fragmentado e parcial, acreditando que isso, por si só, educa para a vida. Precisamos ensinar sobre comportamento e modos de ser no mundo, tanto de forma crítica quanto de forma sensível, pois não há apenas o mundo objetivo e nem o subjetivo. O mundo, a vida, o ser humano operam nesse fluxo de ideias, razões, emoções, sensações e, é dessa complexidade que falamos ao longo da tese. O fato concreto é que com todos os problemas de nosso tempo, as violências se fazem presentes nas escolas, e todos devem refletir e discutir sobre elas, para encontrar caminhos mais educativos e menos punitivos, pois estes últimos são igualmente violentos. É o que diz Parrat-Dayan (2012, p. 97) ao pensar nos conflitos nas escolas:

> Por isso é interessante integrar a gestão de conflitos na escola, sobretudo considerar a escola como um lugar de mescla e confrontação. Por esse motivo, ela é um verdadeiro terreno de experimentação para a resolução de conflitos. Por outro lado, um conflito bem resolvido conduz a um aprendizado da vida em sociedade. A escola adquire assim todo seu sentido, porque não é apenas um lugar onde se aprende a fazer, mas onde também se aprende a viver. E a mediação escolar por meio do grupo de pares oferece uma solução interessante. A mediação reduz a tensão e encontra soluções. Mas é evidente que a prevenção da indisciplina passa por tudo aquilo que combate desigualdade, a exclusão e a falta de comunicação.

A argumentação de Parrat-Dayan é fundamental, especialmente quando diz que a questão dos conflitos não será solucionada apenas com o olhar na conflitologia, mas também pelo combate à desigualdade e injustiças. Isso reforça a necessidade de articular com valores humanos, direitos humanos, ecoformação e todas as áreas complementares dentro de um processo de Educação para a Paz. Vemos no estudo da conflitologia, mais que apenas técnicas

de mediação, mas um posicionamento na questão das relações humanas, que privilegie a escuta e o diálogo, que valorize a tolerância positiva e não a passividade, que entenda que os outros podem ter suas perspectivas diferentes das nossas, mas que isso não constitua muralhas para as convivências com o mínimo de humanidade, civilidade e crescimento mútuo através das diferenças.

De acordo com as questões discutidas a partir da Pedagogia da Conflitologia, encontramos outra perspectiva de Schnitman (1999, p. 23): "Os novos paradigmas podem guiar-nos na construção de futuros possíveis: não temos a aspiração de prevê-los, mas sim, incidir em seu advento". Mas, em nosso caso, nos estudos da Cultura de Paz e da Educação para a Paz, ao buscar novos paradigmas, declaramos que o caminho objetivado com esse processo está no sentido da Educação para a Paz como alternativa às violências escolares e no redimensionamento das convivências entre os atores das escolas. Pois, como nos motiva Guimarães (2005, p. 328): "Não é proibido anunciar – ou sonhar – que as escolas brasileiras, nos seus esforços de renovação, incluam a paz e a educação para a paz como um dos seus focos [...]". Nesse sentido reafirmamos que uma Cultura de Paz só se faz com uma Educação para a Paz que transcenda o idealismo de uma paz perfeita para uma paz possível e construída coletivamente nas práticas sociais da escola, entre elas o entendimento da conflitologia e dos processos de mediação e resolução não violenta dos conflitos.

Como sintetizam Sastre Vilarrasa e Moreno Marimón (2002, p. 203):

> Se queremos compartilhar a solução de um conflito, temos, por um lado, de nos aproximar da outra pessoa e tentar entender como se sente e por que chega a conclusões diferentes das nossas. Ou seja, temos de nos colocar em seu lugar para entender, a partir do seu ponto de vista, aspectos do conflito que nos tinham passado despercebidos. Esta nova panorâmica irá ajudar-nos a compreender que seus direitos são, ao mesmo tempo, nossos deveres. Por outro lado, a partir da nova perspectiva pessoal, temos de mostrar nossos sentimentos e defender nossos direitos e nossas razões para que a outra pessoa possa, por sua vez, compreender suas obrigações.

Uma Pedagogia da Conflitologia pressupõe, portanto, este novo olhar sobre os processos de conflito, agora sem medo ou receio. Eles são naturais à vida e às relações humanas. Eles não são puramente cognitivos, mas estão inseridos no conjunto de signos, de valores, de angústias e anseios do ser humano. Por isso está colocada como elemento tão significativo dentro de um projeto de Educação para a Paz. Como a escola não pode fugir e nem se esconder em relação à crise das relações sociais, vamos buscar as alternativas pedagógicas possíveis e adequadas ao nosso tempo e sociedade para "desenvolver experiências que favoreçam a comunicação e a relação, que tenha em vista ensinar às crianças a aceitação de si mesmas e dos outros, aprender a tolerância, saber viver e cooperar com todos" (PARRAT-DAYAN, 2012, p. 92).

Por fim, para supor a Educação para a Paz como processo pedagógico da construção de uma Cultura de Paz, precisamos tomar a Pedagogia da Conflitologia como essencial na caminhada, afim de superarmos a contradição à qual estamos mais expostos na atualidade, o conflito entre "metamorfose a abismo", colocaca por Morin (2013b). De um lado, vemos o abismo, caracterizado pelo modelo atual de sociedade, de visão do planeta, de relações humanas, de consumo, todos ligados à cultura de violência, das guerras, da rejeição e intolerância ao outro (na religião, na política etc), por outro lado na ideia da metamorfose, que pretende não algo novo por essência, mas que acredita que entre a lagarta, o casulo e a borboleta, também existe um caminho a ser reconstruído, ressignificado, regenerado, do ser humano mais próximo da simplicidade, tolerância e da amorosidade. Assim, continuamos na caminhada da Educação para a Paz.

3.4.1 Educação para a Paz e a conexão com a Pedagogia da Conflitologia

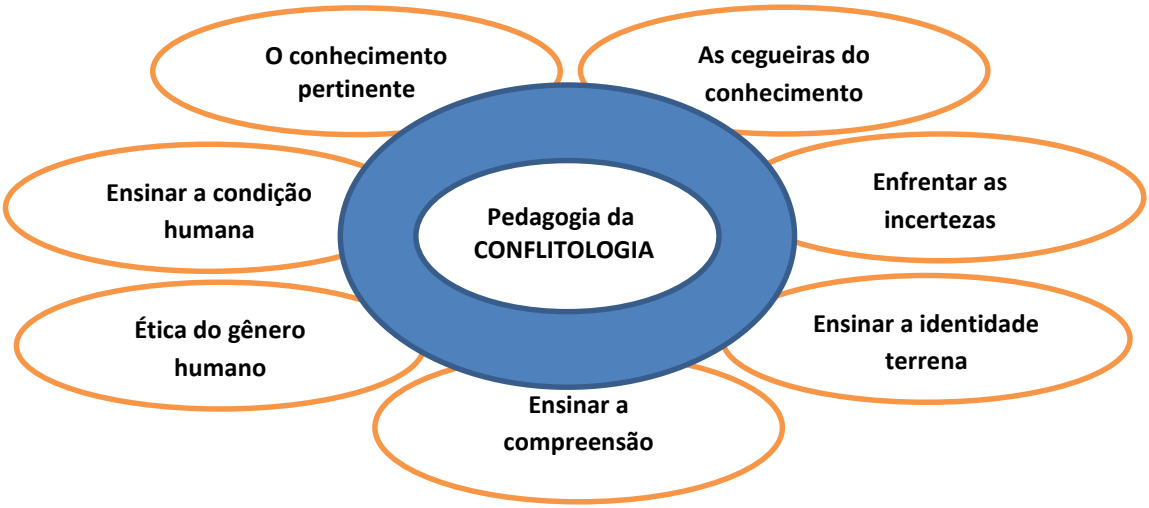
No caminho da construção da Educação para a Paz, seguimos com a discussão sobre a Pedagogia da Conflitologia. Como foi dito, a opção pelo termo é para considerar os pesquisadores que se dedicam a encontrar mais questões além da mera mediação dos conflitos. Vemos nos conflitos a clareza da relação entre violências e paz, pois estes, como perspectivas diferentes entre pessoas e grupos, se não forem resolvidos adequadamente, correm a grande possibilidade de se transformar em violência. Logo, assumir que os conflitos são elementos naturais e essenciais da vida humana, é o primeiro passo para construirmos a Pedagogia da Conflitologia. Como fizemos com as "pedagogias da paz" anteriormente, seguiremos a proposta de aproximar a conflitologia aos "sete saberes da educação" (MORIN, 2011b), procurando as articulações dentro da proposta da Educação para a Paz. Novamente temos a figura demonstra a Pedagogia da Conflitologia como o anel integrador dos "sete saberes da educação", abrindo para as relações na complexidade.

É importante destacar que a Pedagogia da Conflitologia, assim como a Pedagogia dos Valores Humanos e a Pedagogia dos Direitos Humanos, mesmo com suas especificidades nas pesquisas, estudos e práticas estão absolutamente integradas à vida humana, conforme apresentado na tríade do conflito (fig.1, Capítulo 2), a partir dos estudos de Jares (2002, 2007). O conflito, neste caso está entre processos de violências e processos de paz, sendo que a resolução deles passará por um processo de mediação. Relembramos aqui, a ressalva de Vinyamata (2005), que diz que mediação está mais para a técnica, cujo resultado será a

resolução. Os termos em si, na discussão teórica, estão mais próximos da perspectiva da conflitologia. O que nos interessa diretamente é como uma Pedagogia da Conflitologia pode ser percebida (fig. 6) na complexidade e como se alinha à proposta de Educação para a Paz. Lembramos que o processo da construção das "Cinco Pedagogias da Paz" acompanha os princípios da complexidade como: o todo retroagindo entre as partes, fluxos de continuidade e ruptura, uma causalidade circular, a busca pelo não antagônico e sim pelo complementar, além da auto-referência do pesquisador.

Isso nos faz buscar sempre as relações entre os componentes integrados entre as "Cinco Pedagogias", o que de um lado pode parecer redundante, porém, como estratégia de ratificação e interconexão é necessária aos estudos da complexidade.

Fig.6 – Pedagogia da Conflitologia em relação à complexidade.



Fonte: Autor.

A Pedagogia da Conflitogia está relacionada à prática dos processos de mediação dos conflitos, que atualmente fazem parte da tentativa de implementação em muitas escolas pelo mundo. Assim como na Europa e América do Norte, onde tais programas já são realidade há muitas décadas, no Brasil, tal fenômeno é recente, porém crescente. Importante destacar, todavia, que existe uma questão educacional e pedagógica que contrasta com a própria boa intenção dos programas de mediação de conflitos. Esta questão reside no fato dos programas de mediação atuar apenas em momentos mais graves e tensos, quando os conflitos já chegaram a um certo nível de gravidade que muitas vezes extrapolam a proposta pedagógica de mediação. Por isso, ao propormos a Pedagogia da Conflitologia, pensamos num processo preventivo, aliado aos outros componentes da Educação para a Paz, onde a mediação de conflitos, ou a resolução não-violenta dos conflitos, ainda, a administração positiva dos conflitos sejam

condições para o crescimento das relações humanas, e não uma forma de resolver as brigas e encontrar os culpados nas escolas. Sobre este processo, entender a mediação como aspecto pedagógico é fundamental para a Educação para a Paz. Podemos até supor, conforme estudamos sobre a transdisciplinaridade (NICOLESCU, 1999), que o mediador do conflito é o "terceiro incluído" neste processo de pacificação. Isto fica claro no dizer preciso Muller (2006, p. 56):

> Um dos métodos de regulação não violenta de conflitos que precisam ser incentivado é a mediação. A mediação é a intervenção de um terceiro que se coloca entre os protagonistas de um conflito, entre dois adversários (do latim *adversos*: alguém que se virou contra, que está em oposição), que podem ser dois indivíduos, duas comunidades ou duas nações que se enfrentam que se opõem uma a outra. O objetivo da mediação é trazer os protagonistas da adversidade a conversação (do latim *conversare*: voltar-se em direção a, convergir); ou seja, leva-los ao se voltarem para o outro a fim de dialogar, entender-se mutuamente e, se possível, encontrar um acordo capaz de abrir caminho para conciliação. O mediador tenta ser um terceiro pacificador, cuja interposição visa quebrar qualquer relacionamento binário – em que os dois adversários se confrontam as cegas numa conversa de surdos – para construir um relacionamento ternário, em que é possível conversar por meio de um intermediário. O relacionamento binário entre adversários consiste num confronto de discurso contra discurso, dois processos de pensamentos, em que não a comunicação capaz de permitir reconhecimento e compreensão mutua. A ideia é sair de um padrão competitivo de duas mãos para um processo cooperativo de três mãos.

A mediação é, por excelência, um processo pedagógico, onde as partes organizam suas ideias e partem para dialogá-las. Destacamos que a presença de um terceiro, em hipótese alguma atrapalha a autonomia e a posição dos indivíduos em conflito. Ao contrário, emerge como uma nova forma de viver, mais coletiva, cooperativa e integrada entre as partes. Reduzir a mediação apenas a um julgador sobre os fatos é desperdiçar seu significado humano e social. A mediação é processo natural da vida e da sociedade, portanto, os processos de mediação de conflitos, devem ser entendidos como um terceiro incluído, que colabora no coletivo para encontrar caminhos conjuntos e de adequação das situações onde as diferenças estejam implicando em estagnação ou violência.

Vemos que a Pedagogia da Conflitologia é igualmente complexa e está sintonizada com os "saberes da educação" (MORIN, 2011b) da seguinte forma. Nas "cegueiras do conhecimento" dizemos que a ênfase na técnica é a principal contradição perspectiva dos conflitos. Ora, se os conflitos tem uma história, sendo a causa de violências na escola, à escola ou da escola, como diz Charlot (2002), não será uma técnica que dará conta deste problema. O "conhecimento pertinente" é importante no processo de conflitologia, pois inibe a privação de expressão, ideias, motivos, entraves, que podem ser elevados por meio dos processos de mediação. Diríamos nesse caso, que é o conhecimento pertinente de si mesmo e do mundo ao seu redor. A Pedagogia da Conflitologia ainda pode ter o papel de contribuir no processo de

“ensinar a condição humana” a partir do momento onde diferentes perspectivas procuram aproximações, em sínteses sempre provisórias, mas calcadas no contexto histórico. Os conflitos se dão na própria existência, neste caso, razão/emoção estão literalmente associados à mediação dos conflitos, como a condição humana. Como diz Morin (2011b) a condição humana é um grande desafio para nosso tempo, portanto acreditamos que a conflitologia será caminho inevitável nessa caminhada.

Ainda argumentando em relação à conflitologia e os “sete saberes”, temos a perspectiva de “ensinar a identidade terrena” não como algo ideal, mas, como já dissemos, dentro de uma complexidade que nasce por dentro da sociedade, de seus problemas, seus conflitos, e não de fora, como uma iluminação de poucos. A identidade terrena é esta, forjada em meio às situações concretas, e as possibilidades de pensamento alongadas, chamadas de “contracorrentes” (MORIN, 2011b), visando transformações qualitativas na vida em todos os sentidos. O saber sobre “enfrentar as incertezas”, que se refere às questões de “ordem-desordem, organização, auto-organização” (MORIN, 2011b), é explicitamente um processo conflituoso, onde a ordem como condição estabelecida, será colocada à prova de outra situação, uma desordem, gerando conflitos, que por sua vez, tendem a uma nova organização, uma auto-reorganização, ou ainda uma regeneração de possibilidades.

Os conflitos, como elementos essenciais ao processo de desenvolvimento da vida, do ser humano e das sociedades, devem estar sintonizados ao saber sobre “ensinar a compreensão”. Neste caso, a compreensão não está nas sínteses geradas a partir da mediação, mas no próprio processo que se desenvolve, pois, durante a mediação, a compreensão está em curso. Outra vez, vemos que a conflitologia aprofunda laços e compreensão em seu processo, não se ocupando apenas de julgar ou culpar. Concluindo as relações da complexidade com a Pedagogia da Conflitologia, temos a “ética do gênero humano”, que significa perceber a humanidade como destino planetário, ou seja, redescobrir a solidariedade, a colaboração, o coletivismo, são questões adequadas a uma nova ética humana, um novo mundo, nascido dos conflitos tratados com abertura, valorização e consciência do presente e do futuro em perspectiva. Esta construção é lenta e gradativa, envolve o jogo entre os valores humanos diferentes, entre os direitos humanos previstos e a criação de uma síntese, mesmo que parcial, que favoreça avanços. Nisso, Muller (2006, p. 58) expressa que:

> O mediador não tem poderes para forçar um acordo nem impor uma solução aos protagonistas. O pré-requisito essencial da mediação é que a resolução do conflito seja principalmente obra dos próprios protagonistas. A mediação visa permitir aos adversários que tomem posse de seu conflito para que possam cooperar no sentido de enfrentá-lo, dominá-lo e resolver eles mesmos. O mediador é um facilitador,

> facilitando a comunicação entre os adversários para que expressem seus próprios pontos de vista ouçam uns aos outros, compreendam um ao outro, a um entendimento.

O papel do mediador é, portanto, essencialmente pedagógico, pois com seu conhecimento, tanto sobre a vida, como da percepção dos alunos, tem a capacidade de facilitar perguntas elucidativas, de perceber o nível de ansiedade dos alunos, entender a boa ou má vontade com a situação e, efetivamente contribuir com a resolução dos conflitos e com isso, abrir caminho dentro de uma Educação para a Paz.

Como dimensões conceituais e encaminhamentos para a prática pedagógica, temos em Chrispino e Chrispino (2002, p. 34-39) uma revisão considerável sobre modelos de resolução de conflitos. Para este autor, três campos são imprescindíveis para encaminhar entender melhor o conflito:

1. Elementos relativos às pessoas: onde existem os protagonistas principais, diretamente envolvidos e os protagonistas secundários, que estão no entorno ao conflito; posição: aquilo que é defendido inicialmente pelas partes; interesse: o que está em jogo, o que cada um quer inicialmente;
2. Elementos relativos ao processo: a dinâmica do conflito, baseado na pergunta: "o que aconteceu", nesse caso podem ser questões objetivas ou subjetivas, com percepções diferentes de cada envolvido; a relação e a comunicação, como a principal fonte na construção, pressupondo um diálogo de qualidade, superando características como: pouca relação/muita relação, confiança/ desconfiança, afabilidade/ hostilidade, dúvida/ coragem, calma/agressividade, conhecimento/desconhecimento, egoísmo/ fraternidade, antagonismo/ cooperação;
3. Elementos relativos ao problema: a essência, o fato concreto, fonte do conflito, que precisa ficar claro para as partes envolvidas; tipos de problemas: conflitos de percepção, conflitos de interesse e necessidade, conflitos por atividade, conflitos por *status*, conflitos por valores e crenças, entre outros.

Além destes componentes balizadores, que assumimos em uma Pedagogia da Conflitologia na escola, também consideramos outros aspectos básicos para supor a mediação no contexto educacional, entendendo que as escolas são diferentes em suas realidades e climas de convivência. Estes pontos, de acordo com Chrispino e Chrispino (2002, p. 49-53) são: a relação entre professor e alunos, a relação entre diretor e professor, relação entre escola e comunidade, análise do processo de avaliação escolar, análise disciplinar da escola, e a qualidade da comunicação estabelecida. A conflitologia, logo, é um processo que envolve toda

a dinâmica da escola, uma dinâmica viva, com diferentes atores, com grande diversidade de perspectivas individuais e de grupos. Além disso, a conflitologia atua em processos tanto referentes aos alunos quanto aos profissionais e familiares que circulam pela escola.

Por isso, acreditamos que a Pedagogia da Conflitologia é um espaço fundamental na construção da Educação para a Paz, pelo seu papel mediador, conciliador e constitutivo de novas formas de relação entre pessoas e grupos. Pensar o processo que envolve conflitos humanos e conflitos escolares é acolher a própria complexidade do ser humano, seus desvios éticos e humanos, suas diferenças que compõe inevitavelmente a existência cotidiana. Para encaminhar questões relacionadas à prática pedagógica, Chrispino e Chrispino (2002, p. 64-73) examinam eixos de decisão relacionados aos conflitos:

1. Caráter da mediação: obrigatória: quando a escola tem que aplicar os programas, voluntária: quando são criados espaços alternativos e possíveis;
2. Alcance da mediação: todos os conflitos: atendendo toda da escola, alguns conflitos: atendendo questões pontuais;
3. Ênfase na mediação: no produto: a escola deseja resultados palpáveis, com números; no processo: atenta à melhoria do clima escolar e das convivências;
4. Mediação de conflito e a família: família excluída: mediação interna da escola, família incluída: propõe trazer as famílias por meio de palestras, discussões etc;
5. Atores da mediação: todos da escola: dos alunos, professores, funcionários etc; alguns da escola: nos casos necessários e com alguns grupos;
6. Limites da mediação: sem limites: escola entende que todos devem participar; com limites: atendimento a alguns segmentos da escola;
7. Relação da mediação e regras: sem relação: a mediação independe de demais regras; com relação: a mediação tem conexão com as regras da escola, no sentido da retroalimentação a partir dos elementos da mediação;
8. Relação da mediação com avaliação: sem relação: não há envolvimento da mediação com aprendizagem, conceitos etc; com relação: considera o contexto e tem atenção ao processo de aprendizagem da escola, via qualidade do clima escolar;
9. Espaços físicos para a mediação: específicos: sala própria; inespecífico: locais disponíveis em todo o espaço escolar;
10. Tempo destinado: específico: horários marcados para a mediação, inespecíficos: no tempo das atividades escolares, logo que conflitos sejam percebidos (intervalos, por exemplo);

11. Identificação dos mediadores: mediação por pares: alunos atendem alunos, professores atendem professores e mediadores externos atendem diretores e comunidade, outros mediadores: perfis diversos: como alunos que atendem alunos, professores que podem atender alunos, outros professores e membros da comunidade, professores ou alunos atendem igualmente;
12. Escolha dos mediadores: institucional: a escola escolhe os mediadores; outras escolhas: indicações por toda a comunidade escolar de pessoas com perfil para a mediação;
13. Critérios para a seleção de mediadores: desempenho acadêmico: escolhidos a partir de desempenho (alunos) e titulação (professores), diferenciação social: pessoas com perfil de projeção na comunidade escolar, independente da instrução;
14. Formação de mediadores: institucional: a escola forma os mediadores, outros formadores: a escola cria variados procedimentos, com pessoas já formadas, convidados para ajudar na formação etc.;
15. Supervisão dos mediadores: institucional: a escola supervisiona; outras escolhas: supervisão dos próprios pares, com critérios claros;
16. Solicitação de mediação: partes envolvidas: solicitação por um dos envolvidos nos conflitos; terceiros: permite que outras pessoas façam a indicação, de acordo com problemas surgidos;
17. Rotinas para acordos: burocráticas: a escola guardará cópias do acordo; não burocrática: a escola não manterá cópias;
18. Quando falham os mediadores: sem consequências: desfaz-se a reunião; com consequência: não alcançando a mediação, buscam-se outras instâncias na estrutura;
19. Outros componentes do programa: cronograma: com metas claras e datas previstas, acompanhamento, controle e avaliação: acompanhar o desenvolvimento do processo, avaliando suas possibilidades e limites, visando melhorar o caminho desenvolvido.

A partir deste conjunto de informações e pelo caminho percorrido na discussão, vamos considerar que uma Pedagogia da Conflitologia no contexto da Educação para a Paz seja flexível e valorize as dimensões humanizadoras das práticas pedagógicas. Pelo exposto por Chrispino e Chrispino (2002) vimos que existe diferença entre uma abordagem mais pragmática, que prevê um programa de mediação mais voltado a resultados objetivos e numéricos, com práticas de caráter mais rigoroso em tempo, horário e com ênfase na burocracia

e relatórios. Ainda que tais pontos sejam importantes, as características flexíveis poderão ser pedagogicamente mais interessantes, pois podem ser incorporadas à Educação para a Paz de maneira mais natural e integrada às demais "pedagogias da paz". Mesmo assim, acreditamos que as duas perspectivas podem ser complementares e integradas à Educação para a Paz como tema transversal nas escolas.

Retomamos o argumento de que a Educação para a Paz, como área que pode ser tratada como tema transversal na escola, encontra sua consistência na perspectiva transdisciplinar, recorrendo especialmente às áreas dos valores humanos, direitos humanos, conflitologia, ecoformação e as vivências/convivências. Logo, não é sinônimo de algumas delas, tão pouco é a mera junção das mesmas. A Educação para a Paz está justamente em observar e transitar pelas especificidades, reconhecendo suas qualidades, mas, ao mesmo tempo, procurando um olhar ampliado que transcende ao específico, que só pode ser pensado na integração e superação de perspectivas. Para nós é válida a afirmação sobre a importância pedagógica do conflito, feita por Passos (2009, p. 85):

> Ele previne a estagnação decorrente do equilíbrio constante da concordância, estimula o interesse e a curiosidade pelo desafio da oposição, descobre os problemas e demanda sua resolução. Funciona, verdadeiramente, como raiz de mudanças pessoais grupais e sociais. Quando pessoas ou grupos estão com problemas e uma terceira intervém, no caso o professor na sala de aula, este necessita de certas habilidades não só de diagnóstico como de atuação. O simples fato de uma terceira pessoa, o professor que é neutro e de confiança, que pode e quer ajudar os alunos, indicar alguns aspectos relevantes para solucionar a situação, esclarecer os oponentes levando-os a uma atitude de indagação e exame dos fatores envolvidos, pode ser o início de um processo de compreensão dos conflitos, e não mais uma luta de ganha perde.

Uma Pedagogia da Conflitologia deve estar concentrada, portanto, no processo que está sendo construído entre as pessoas, não pensando apenas no produto final, que teria um resultado expresso em número de mediações concluídas com êxito, sem questionar os acordos e nem as emoções contidas neles. Quando a preocupação se dá com as pessoas, com as relações estabelecidas, encontrando caminhos conjuntos de avanço nestas relações, valorizando o clima escolar, promovendo resiliência nas pessoas e grupos, através de escuta ativa e diálogo qualificado, daí sim, encontramos uma prática pedagógica da Educação para a Paz.

Já foi dito que o conflito é inerente ao ser humano, sejam conflitos pessoais e interiores, como os rumos e decisões de nossa vida, sejam os conflitos exteriores, com as outras pessoas ou grupos. O que preocupa é a violência que surge quando o conflito não é tratado adequadamente, não existe diálogo, as pessoas não se entendem e começam a agredir-se com palavras, gestos, até gerar agressões físicas contra o outro. De maneira complementar

compreende-se também que, a intolerância e o desrespeito são os caminhos para que os conflitos se transformem em violências. Já a paz ou a não-violência é decorrente de processos onde os conflitos são mediados, sejam pelos pais em casa ou pelos professores nas escolas, através dos projetos de Educação para a Paz. Desta forma, o que gera a violência não são os conflitos, mas sim a não resolução dos impasses a partir de ideias contrárias.

Além dos apontamentos já realizados, ainda argumentamos que os conflitos mediados nos grupos, em situações pedagógicas, requerem dos profissionais responsáveis em cada grupo, segundo Nunes (2011, p. 72-75), algumas habilidades relativamente simples, de comunicação construtiva como: utilizar conotações positivas na conversação; usar escuta ativa; ouvir com atenção aos detalhes e emoções; pensar antes de falar; combater pensamentos e linguagem preconceituosa; não fazer comparações; não usar palavras e sentimentos como armas; evitar julgamentos moralizadores; superar ressentimentos; ser claro no que diz; assumir responsabilidade; construir empatia etc.

Desta forma, entendemos o conflito de forma positiva, quando se busca o diálogo como elemento primordial de mediação. Essa concepção positiva do conflito, como um desafio, faz com que a perspectiva de uma Educação para a Paz seja mais concreta, pois as ações pedagógicas não surgem de algum "ideal" pela paz, mas de situações cotidianas, das relações de convivência das pessoas nos grupos, com tensões, diferenças, conflitos e o compromisso de buscar pontes comuns, solidárias, generosas e humanizadoras. Uma observação de Nunes (2011, p. 53-54) ajuda a entender melhor estas questões, quando diz que temos diferentes níveis de conflito: nível primário: quando o trabalho preventivo tem sustentabilidade e as próprias pessoas podem encaminhar os conflitos, que serão em número reduzido devido à qualidade das convivências. Isso acontece quando existe o fortalecimento e a reafirmação dos relacionamentos através do desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais. Quando há um aprimoramento de valores como: respeito mútuo, empoderamento, colaboração, honestidade, integridade, participação, pertencimento, responsabilidade, valorização do próximo, transparência, tolerância, humildade, interconexão e solidariedade. Nível secundário: quando alguns conflitos ficam evidenciados e precisa haver uma reparação das relações. Nesse caso é necessário diálogo com mais profundidade, com escuta empática, comunicação não violenta e habilidades para gerenciar conflitos. Nesse caso, a presença de uma pessoa para mediar é importante, para preservar a serenidade e reconectar as relações. Nível terciário: quando os dois primeiros níveis não são suficientes há a necessidade de consertar e reconstruir as relações, que acabam extrapolando as possibilidades individuais de resolução. Nesse caso, a mediação dos conflitos precisa de uma intervenção com mais atenção e tempo. Estes níveis,

embora possam ser analisados de outras formas, ajudam a separar as situações cotidianas e a valorizar o nível primário, o que podemos chamar como a própria Pedagogia da Conflitologia relacionada à Educação para a Paz. Vemos, nos três níveis que os processos pedagógicos de Educação para a Paz tendem a fortalecer o nível primário, o que nos leva a perceber que a conflitologia deve ser mais buscada do que a mediação elaborada, mais necessária nos níveis secundário e terciário, em se tratando de uma pedagogia da paz.

Além disso, Freire (2011, p. 62) também aponta saberes necessários à mediação e ao mediador. Quanto à mediação fala da importância dos vínculos, da confiança, sempre lembrando as normas estabelecidas pela escola, que servirão como apoio às tomadas de decisão. Além disso, considerar sempre as peculiaridades de cada caso, uma vez que embora as situações sejam parecidas, as histórias dos conflitos e violências têm sempre questões diferenciadas e pertinentes apenas ao caso em si. Os alunos precisam observar o mediador como uma pessoa integra e confiável.

Ainda em relação ao mediador, Freire (2011, p. 62-64) diz que é uma pessoa que: precisa acreditar no processo de mediação, precisa acreditar na democracia e na cooperação, deve possuir habilidades de perguntar e ouvir atentamente o outro, precisa encontrar as causas dos conflitos para agir de forma mais adequada, precisa sempre uma postura cordial e respeitosa, pois nas situações de conflito existe sempre uma tensão emocional, deve ter postura ativa sem influenciar nas decisões, permitir que as pessoas dialoguem entre si, após as primeiras questões colocadas, incentivar as crianças a expressar seus sentimentos e considerar os sentimentos alheios, ser discreto no contexto escolar.

Retomando os aspectos abordados sobre os conflitos, vamos apontar algumas perspectivas elaboradas como síntese das relações que constituem a Pedagogia da Conflitologia, dentro da Educação para a Paz na perspectiva da complexidade.

a) A Educação para a Paz, como campo de conhecimento complexo, encontra na Pedagogia da Conflitologia, a oportunidade de encontrar práticas pedagógicas relacionadas à administração, mediação e resolução não violenta dos conflitos, como maneira de qualificar as relações humanas e o clima escolar;
b) A Educação para a Paz entende os conflitos como elementos absolutamente fundamentais ao processo de Cultura de Paz, pois a partir deles, são criadas novas formas de percepção, escuta e diálogo com o outro (pessoas ou grupos), favorecendo aspectos democráticos e participativos;
c) A Educação para a Paz aproxima a Pedagogia dos Valores Humanos, a Pedagogia dos Direitos Humanos e a Pedagogia da Conflitologia como elementos integrados e

complementares, uma vez que os valores estarão sempre em jogo nas situações de conflito, bem como os direitos subjacentes às pessoas e grupos;

d) A Educação para a Paz explicita a necessidade de uma Pedagogia da Conflitologia, como forma de superação da ideia de "técnicas" aplicáveis a situações não desejadas na escola. Ao contrário, até deseja que os conflitos (não violências) surjam como expressão das diferenças e divergências, para que sejam tratados adequada e pedagogicamente;
e) A Educação para a Paz valoriza a escuta do outro, o diálogo de qualidade e a troca de impressões (pensamentos e ideias) como elementos cruciais na formação da pessoa. Estes elementos são diretamente relacionados ao entendimento da conflitologia, como área que entende o conflito como uma categoria de análise dos relacionamentos;
f) A Educação para a Paz, ao confiar situações ao contexto da Pedagogia da Conflitologia, espera que sua relação com o contexto escolar/cotidiano educacional seja construída com atenção e cuidado, em sintonia com diferentes contextos, tanto à comunidade, como a escola, e nesta, seus procedimentos e metodologias;
g) A Educação para a Paz como perspectiva ampla do indivíduo, sociedade e planeta, não quer que a conflitologia resolva problemas pontuais e se contente com isso. Prevê que, no processo da mediação, os valores, crenças, atitudes sejam repensadas e reelaboradas, promovendo o movimento de "ganha-ganha", ao contrário do paradigma do "ganha-perde";
h) A Educação para a Paz pretende entender os protagonistas, a dinâmica e a essência referentes aos conflitos, justamente para encontrar padrões violentos do cotidiano escolar, para, nesse sentido, objetivar padrões de regulação mais adequada, normas construídas coletivamente e espaços naturais onde sejam desmistificadas as ideias tradicionais do conflito;
i) A Educação para a Paz, portanto, vai nutrir-se da Pedagogia da Conflitologia como espaço de relações interpessoais, caracterizadas por procedimentos adequados, que prevejam habilidades básicas de mediação, sem que estas sejam maiores e nublem as qualidades humanas de relação, que fundamentalmente é um diálogo entre pares sobre suas perspectivas diferentes;
j) A Pedagogia da Conflitologia, no âmbito da Educação para a Paz proporciona o processo de mediação dos conflitos, promovendo escuta, diálogo, sensibilidade, que atuam, ao mesmo tempo, em questões objetivas – aquilo que precisa ser resolvido

> adequadamente – e questões subjetivas – os novos olhares para o outro, não mais como inimigo a ser derrotado, mas como parceiro a conviver junto e com satisfação. A questão chave nesta pedagogia está em assumir a relação CONFLITO VIOLÊNCIA - PAZ.

3.5 PEDAGOGIA DA ECOFORMAÇÃO

Questões sobre o meio ambiente, a ecologia, a cidadania planetária, aparecem cada vez com mais frequência nas questões relacionadas à Cultura de Paz e Educação para a Paz. Esta argumentação é crescente, justamente pela visibilidade que outras formas de violência foram entendidas nas últimas décadas. Os alertas já estavam presentes nos anos 1970 com as primeiras conferências de meio ambiente, reagindo ao para o modelo de desenvolvimento e seus impactos sobre o meio ambiente. Nas décadas seguintes, ao mesmo tempo em que as preocupações neste sentido crescem, são paradoxalmente ignoradas pelas grandes corporações e pelas nações que mais utilizam dos recursos energéticos para alcançar hegemonia econômica e poder no cenário mundial.

Deste quadro, temos em poucas décadas um esgotamento dramático dos recursos naturais/energéticos do planeta, diretamente relacionados ao aumento da tecnologia. Uma contradição, já apontada nos capítulos anteriores, onde, sob o rótulo do desenvolvimento científico e tecnológico, fragmentado e parcial, perdemos a relação com o todo, com o global, com o que é de todos, nesse caso, nosso planeta. Sabemos também, que com o aumento dos problemas, aumentam também os movimentos de enfrentamento a eles.

Assim, criam-se nas últimas décadas, movimentos fortes de conscientização ecológica, que no primeiro momento estiveram fortemente relacionados com a educação ambiental, com os estudos do meio ambiente, mas que, nos últimos anos, tiveram seu desdobramento ampliado para a ideia do desenvolvimento sustentável ou sustentabilidade.[13]

Destacamos que Morin, no "Método 2" (2005) dedica-se a aprofundar as discussões sobre a auto-eco-organização, que remetem a uma organização interna do indivíduo, diretamente ligada ao seu ecossistema, igualmente organizado. São dimensões complementares

[13] Entendemos que os termos desenvolvimento sustentável e sustentabilidade são passíveis de diversas interpretações e figuram em meio a contradições e divergências quanto às suas intencionalidades. Não desconsiderando esta discussão, optamos por não desenvolver tais questões, uma vez que nosso entendimento à luz da complexidade, parte da análise de questões da sustentabilidade como princípio e do desenvolvimento sustentável como possibilidade, inclusive como é tratada por pelos documentos internacionais da ONU. Cremos a questão da terminologia é importante, mas figura dentro do campo específico dos movimentos relacionados à Educação Ambiental, muito mais no sentido político que conceitual, os quais não são examinados neste estudo.

que promovem as mudanças no mundo e na vida. Destaca o autor que as sociedades arcaicas historicamente se adaptavam ao ecossistema, praticamente sem degradá-lo, existindo uma relação de equilíbrio. Já as sociedades atuais, marcadas pelos grandes centros urbanos subjugou e, pretendeu dominar/controlar o ecossistema, numa relação parasitária que prejudica toda as esferas naturais, gerando o desequilíbrio nas relações indivíduo-espécie-natureza-sociedade (MORIN, 2005).

Por isso uma visão de ecoformação vai valorizar estas discussões, além do puramente ambiental, mas nas suas relações maiores. Observemos esta relação no que expõe claramente Morin (2005): a radiação solar traz energia para a vida, além de, pela atração gravitacional organizar o sistema de planetas. Ao mesmo tempo, os planetas, em nosso caso a Terra, através de movimentos de translação e, especialmente rotação alterna dia/noite, estações do ano, criando os climas e todo o conjunto mais amplo que consideramos naturais. Então que, para Morin (2005, p. 42):

> Esses ciclos geofísicos marcam do interior a organização biológica dos indivíduos, das espécies, dos ecossistemas que, conforme a alternância noite/dia, sincronizam repouso/atividade, sono/vigília, e unem as estações nos ciclos de germinação, eclosão, fecundação, hibernação, morte...[..]

Esta percepção é fundamental, pois é oposta à impressão de que a natureza não é viva e afetada pelas questões humanas, pela degradação, pela poluição, pelas mudanças impostas na relação de dominação que o ser humano impôs com mais rigor nos últimos dois séculos. O ser humano tem a impressão de controlar a natureza. Trata-se de uma falsa impressão, logo desfeita a cada "tragédia" ambiental, a cada chuva forte e prolongada, a cada morte relacionada ao clima quente ou frio, a cada deslizamento de terra ou rompimento de barragens que interrompem bruscamente a vida, de várias formas.

Igualmente, vemos o desequilíbrio gerado quando grandes grupos populacionais ocupam morros, criando favelas, gerando não só o desmatamento, mas, declarando a falta de melhores opções de vida, assim como a ocupação desordenada nas margens dos rios, quando a população pobre é empurrada para longe dos "locais socialmente organizados". Isso sem contar quando os grandes condomínios de luxo dividem espaços geográficos, obviamente separados por enormes muros, com moradias extremamente precárias, simbolizando a desigualdade e a injustiça social, logo, todo um ecossistema humano-social-ambiental fragilizado e em profundo desequilíbrio. Por si só, tais argumentos reforçam a necessidade de repensarmos a relação com o planeta, se quisermos realmente caminhar em direção à Cultura de Paz, procurando na

Pedagogia da Ecoformação uma forma de perceber a relação umbilical entre vida humana e vida planetária.

Nisso, concordamos com as ressalvas de Morin (2005), que fala que a noção ecológica, que muitas vezes é tomada como a grande necessidade de mudança, precisa tomar cuidado com uma visão simplista. Para ele "A complexidade contida no paradigma ecológico não pode produzir plenamente seus frutos senão num pensamento que já reconheceu o problema e a necessidade da complexidade" (MORIN, 2005, p. 109). Por isso entendemos que uma ecoformação nos oferece outras perspectivas para a Educação para a Paz do que a educação ambiental. Isso não quer dizer, em hipótese alguma, que desconsideremos a discussão da educação ambiental, ao contrário, pretendemos, a partir dela, pensar a ecoformação.

Neste caminho, temos a contribuição de Lazlo (2002) que diz que se pretendemos mudar o foco e atuar num processo de macrotransição, ou seja, superar as velhas ideias esgotadas e partir para novas ideias precisamos rever a forma como nos relacionamos com nosso pensar, sentir a agir. A superação proposta passa por superar as afirmações: "a natureza é inesgotável"; "a natureza é uma máquina gigante"; "a riqueza se distribui por toda a sociedade"; "quanto mais você consome, melhor você é" e "o futuro não é problema nosso". Estas questões, que atualmente podem soar absurdas, até poucas décadas atrás eram hegemônicas no pensamento mundial, com raras exceções. Tanto que os problemas graves que presenciamos em nosso tempo, em relação à vida e ao meio ambiente foram gestados e criados dentro destas questões e em sociedades consideradas das mais evoluídas e desenvolvidas da história humana.

Nunca se produziu tanta ciência e tecnologia e nunca de degradou tanto o planeta e se precarizou a condição de vida e existência de tantas pessoas como no século XX e no início do século XXI. Ainda com Lazlo (2002, p. 40) vemos que é necessário outro paradigma, o que ele chama de cosmovisão, "superando a cosmovisão do domínio e da conquista da natureza, pela cosmovisão do respeito, do cuidado e da proteção da natureza, o que inclui os seres humanos". Destas premissas vemos que as questões ambientais, previstas inicialmente na articulação com a Cultura de Paz e, passíveis de pensar pedagogicamente a Educação para a Paz, são redimensionadas nos últimos anos, levando à perspectiva da complexidade e mudando o foco na educação. Quanto a isso, Pereira e Hannas (2000, p. 38) discorrem dizendo que:

> A educação tem como missão criar condições para que o educando encontre o seu profundo e, ao mesmo tempo, viva na realidade histórica, plenamente engajado como pessoa, cidadão, profissional, pai ou mãe. Criar condições para que o educando perceba que é um ser inacabado, que est em processo de continuo virar-a-ser em todos os aspectos, responsabilizando-se pelo próprio crescimento, assumindo o próprio processo de evolução em todos os planos da vida, percebendo que a vida no planeta não pode centrar-se só no dinheiro, no poder, nos bens materiais, que podem e devem

> ser devidamente utilizados, mas que há outras facetas da vida igualmente em responsável pelo bem estar, a paz, a felicidade, o prazer.

Pelos argumentos iniciais, caminharemos por um olhar integrador entre as questões do meio ambiente, ecologia humana, educação ambiental, entre tantas que se referem à vida e ao planeta. Particularmente, este ponto é importante, pois ao possibilitar a conexão de elementos de uma ecopedagogia aproxima-se da noção de auto-eco-organização proposta por Morin (2013a), que fala das conexões entre indivíduo-sociedade-planeta. O ponto de equilíbrio conceitual se dará via o conceito de ecoformação. Um conceito ainda recente no Brasil, mas que já avança em sua construção em países europeus e na América do Norte, como sendo o resultado de reflexões ampliadas e complexas.

A ecoformação já nasce muito relacionada com a perspectiva da transdisciplinaridade, no sentido de ser uma área de conhecimento tratada à luz do paradigma da complexidade e dentro de uma perspectiva de Cultura de Paz. Isso é apontado no "Decálogo sobre Transdisciplinaridade e Ecoformação" (TORRE et al., 2008) ao estabelecer seus principais pontos: 1. Supostos ontológicos, espistemológicos e metodológicos do olhar transdisciplinar, que apontam para a relação totalidade e especificidade; 2. Projeção tecnocientífica: o campo da religação dos saberes, tanto científicos como os de experiência; 3. Projeção ecossistêmica e de meio ambiente, com a relação ecológica sendo sustentável; 4. Projeção social, rumo à construção de uma cidadania planetária; 5. Convivência e desenvolvimento humano sustentável, onde a visão dos valores humanos é decisiva para o presente e o futuro da humanidade; 6. Projeção de políticas trabalhistas e sociais, onde direitos humanos são fundamentais; 7. Projeção no âmbito da saúde e da qualidade de vida, onde o equilíbrio do ser humanos, em todos os aspectos da vida é determinante na busca da felicidade; 8. Projeção nas reformas educativas com a formação de cidadãos na sociedade do conhecimento; 9. Projeção na educação como resposta a uma formação integradora, sustentável e feliz; 10. Projeção das organizações no estado de bem-estar: auto-organização e dimensões ética e social, ou seja, uma ética planetária.

Analisando o decálogo, criado por um grupo de pesquisadores e educadores, vemos que são inúmeros aspectos apontados, onde palavras importantes aparecem como: felicidade, sustentabilidade, valores, meio ambiente, ética, relação ecológica etc. Isso mostra que, cada vez mais, não é possível observar o mundo e a vida através de enfoques disciplinares fechados, onde uma área intenciona revolver as situações complexas da vida. Isso está claro quando as diferentes "matérias escolares" disputam espaço e prioridades na educação formal, quando em

verdade, o maior grau a alcançar no conhecimento disciplinar é justamente quando ele se abre ao transdisciplinar. Assim, o documento "Decálogo" sustenta que a ecoformação é uma forma que sintetiza a ação de formação humana, sempre observando sujeito/sociedade/natureza, evidenciando as seguintes características: vínculos interativos com o entorno natural e social, pessoal e transpessoal, que significa nesse caso a ampliação do enfoque apenas na natureza; desenvolvimento humano em todos os sentidos da sustentabilidade, ou seja, o prefixo "eco" denotará sempre essa intenção ampliada; caráter sistêmico e relacional, que inspira a formação de redes relacionais e novos campos de aprendizagem; caráter flexível e integrador das aprendizagens, por estar em relação com diferentes campos cognitivos e sensoriais e como última característica os princípios e valores relacionados ao meio ambiente "que consideram a Terra como um ser vivo, onde convergem os elementos da natureza, tanto vivos como inertes" (TORRE et al. 2008, p. 22)

Neste contexto, a perspectiva do desenvolvimento sustentável, já presente no Capítulo 2, está em sintonia direta com as questões da Cultura de Paz, sendo apontadas em seu conjunto, como os elementos prioritários para a Educação para Cidadania Global, como indicado pela Organização das Nações Unidades (ONU) em suas orientações para o futuro do planeta. Portanto, observar conceitualmente a questão da sustentabilidade, passa a ser chave para questão da ecoformação, uma vez que está relacionada às várias ações e atividades humanas que buscam suprir necessidades atuais dos seres vivos sem comprometer o futuro das próximas gerações. Logo, é uma perspectiva que envolve aspectos econômicos, materiais, naturais e humanos. Podemos afirmar que a sustentabilidade tem como princípio a não-violência, ou não agressão ao meio ambiente, um meio ambiente ampliado para todo o espectro dos relacionamentos entre seres humanos, outros seres vivos e com o planeta, buscando formas mais inteligentes, integradas e que causem menor impacto possível em pessoas, grupos e no planeta Terra. Uma perspectiva igual à noção de cidadania planetária que, para Gutierrez e Prado (2013, p. 25): "deverá ter como foco a superação da desigualdade, a eliminação das sangrentas diferenças econômicas e a integração da diversidade cultural da humanidade" e, "A cidadania planetária implica também a existência de uma democracia planetária". Neste quadro, concordamos com Boff (2015) que uma ideia de sustentabilidade não poderá ser alcançada sem uma sensível diminuição dos graves problemas sociais e econômicos do estágio atual da humanidade.

Na tentativa de compor um conceito integrado de sustentabilidade, Boff (2015) aponta para algumas questões-chave: sustentar a condição se surgimento dos seres vivemos; sustentar todos estes seres vivos que nascem; sustentar a vida da própria Terra; sustentar as comunidades

de vida (biomas, biodiversidade); sustentar a vida humana, como ser mais complexo e capaz de salvar o planeta, assim como o está destruindo; sustentar o atendimento básico para a vida humana; sustentar a geração atual prevendo as próximas gerações; sustentar a capacidade de coevoluir com a Terra. Esta definição ampliada por Boff (2015) provoca muitas reflexões, pensamentos e ações de sustentabilidade, não mais só em relação à água, ou o lixo, mas a toda a vida em suas questões dramáticas e em suas possibilidades de mudança, como aponta Dias (2015, p. 45):

> Claramente, sustentabilidade é uma ideia complexa que requer algum conhecimento da vida social, ambiental e de questões econômicas e como esses temas estão interligados. Sustentabilidade desafia a prioridade das pessoas, seus hábitos, suas crenças e seus valores, Como uma espécie, os seres humanos chegaram a um ponto no qual devem admitir quem nem tudo é possível (ou tudo que é possível nem sempre é o melhor).

Concordamos que a noção de sustentabilidade provoca as pessoas. Não se trata apenas de estar sensível aos problemas, mas de nos colocarmos como parte desde desequilíbrio planetário, da vida. Tudo, no final das contas, interage com tudo. Todo e partes, parte e todo. Não se trata mais da especificidade *versus* o holismo, valorizar ou demonizar um ou outro não resolverá os problemas. Integrar as partes seja da ciência, da tecnologia, com a totalidade que observa ser humano-natureza, em processos de auto-eco-organização passa a ser este encontro necessário e que dá suporte para pensar a noção de ecoformação.

Portanto, vale considerar na discussão sobre a sustentabilidade, que a aproxime da ecoformação e contribua para vislumbrar uma Pedagogia da Ecoformação como elemento da Educação para a Paz, é o caráter integrador entre as necessidades materiais para subsistência, reconhecendo que não há uma "volta aos velhos tempos", sem tecnologia e ciência, mesmo que sejam possíveis revalorizar muitos elementos naturais, e, ao mesmo tempo, compor as necessidades simbólicas, ou seja, a humanidade, a dimensão emocional, espiritual, de transcendência. Isso é bem colocado por Loureiro (2012, p. 56):

> Assim, fazem parte dessa subsistência (garantindo a existência biológica); proteção; afeto; criação; produção; reprodução biológica; participação na vida social; identidade e liberdade. Portanto, sustentável não é o processo que apenas se preocupa com uma das duas dimensões, mas que precisa contemplar ambas, o que é um enorme desafio diante de uma sociedade que prima pelos interesses econômicos acima dos demais.

Com base nestas definições, projetamos uma Pedagogia da Ecoformação como espaço de encontro de algumas dimensões fundamentais no processo de entendimento da paz, mas que muitas vezes são difíceis de estar articuladas ao contexto acadêmico e científico. Como a dimensão simbólica apontada por Loureiro (2012), relacionaremos a questão da espiritualidade.

Justificamos que inúmeras manifestações relacionadas à paz, estão atreladas às questões da religião e espiritualidade. Mesmo reconhecendo que tais temas são complexos na discussão da educação, acreditamos que haja sentido em discutir a espiritualidade como o conjunto de ideias ou crenças positivas, que visam valores construídos que possam melhorar a vida e o mundo, logo, na dimensão simbólica que envolve tanto a ecoformação como a Cultura de Paz.

Fazemos isso também como forma de trazer luz a uma discussão mal encaminhada na educação, que confunde a paz como apelo apenas do religioso, logo, esvaziando uma discussão pedagógica importante e rica para o contexto educacional. A Educação para a Paz, longe de ser sinônimo de uma determinada forma religiosa, também não desconsidera os aspectos contributivos à perspectiva de paz embutidas nas crenças. Porém, a questão chave é como elas são tratadas no cotidiano e na vida das pessoas. Sobre isso, a intervenção de Yus (2002, p. 112) é fundamental:

> Além da crescente diversidade de tradições religiosas estabelecidas nos países ocidentais, derivada do aumento da imigração, muitos cidadãos do ocidente buscam a espiritualidade fora dessas religiões, seja de maneira individual ou, menos comum, em grupos não-dominantes emergentes. Finalmente, pelo menos alguns dos que falam sobre espiritualidade pensam nesse conceito em um sentido mais metafórico do que deísta; eles não acreditam na realidade de um Deus ou de um reino espiritual, entretanto, usam a palavra para se referir, simbolicamente, aos valores humanos, tais como a paz, a justiça, o amor e a compaixão.

Tomaremos essa forma de pensar de Yus (2002) para seguir, onde a espiritualidade é uma construção a partir das relações humanas bem intencionadas, onde basicamente os princípios da não-violência estão colocados e um ideal de mundo melhor, pleno e justo é uma motivação implícita. A Pedagogia da Ecoformação aponta a perspectiva da espiritualidade em práticas de diferentes culturas, valorizando-as como expressão humana. Como no paradigma da complexidade, mitos, teorias, ideias e emoções são elementos de conexão, na medida em que compõe a vida e as relações. Ao mesmo tempo, não aceitamos uma Educação para a Paz com ênfase numa "religião" específica, carregada de verdades e fundamentos excludentes e preconceituosos. A espiritualidade nesse sentido aproxima-se da concepção apontada por Yus (2002, p. 113):

> Assim, uma visão espiritual do mundo é um paradigma global: enfatiza as conexões humanas entre as pessoas por meio das fronteiras políticas; é por isso que as conexões se mantêm em oposição a essa obsessão pela cultura do sucesso econômico nacional. É um paradigma ideológico, que enfatiza nossas conexões com todo tipo de vida e se opõe ao antropocentrismo destrutivo e ao materialismo da cultura ocidental moderna, Por último, uma visão espiritual do mundo é uma reverência à vida, uma atitude de respeito e de reverencia ante a transcendência da Origem de nossa existência.

A questão da espiritualidade, por este viés, é chave para dimensionar os processos de paz e entender a Educação para a Paz, pois nessa perspectiva de um mundo multireligioso há a necessidade inevitável de buscar a tolerância, que permitirá a cooperação mútua das religiões, quaisquer que sejam as diferenças. Duas questões são claras nesse caminho: a primeira é que as religiões, ou a espiritualidade, em tese, buscam o bem, a paz. Por outro lado, muitas vezes, são elas mesmas a causa das maiores e piores violências. Nisso reside uma primeira questão, que pode provocar a Educação para a Paz ao entendimento mais profundo da estrutura de valores humanos e perspectivas de mundo, que fundamentam visões opostas. A segunda é que a intenção da espiritualidade, como vimos, pode alimentar a subjetividade que faz o ser humano sensibilizar-se aos problemas e mazelas da vida e do planeta, construindo uma visão que repudia as diversas violências humanas e não aquela "paz" das palavras e discursos vazios de significado para o cotidiano da vida.

Uma justificativa pertinente para esta relação da ecoformação, como forma de inserir a espiritualidade pelo viés educacional como dimensão da vida por um lado e, de outro, como conexão com a totalidade do ser, é apontada por Hathaway e Boff (2012) quando dizem que o ser humano tem a capacidade de encontrar as profundezas de si mesmo, na relação entre as coisas e seu simbolismo, transcendendo apenas a sensação, para a reflexão e mudança. Os autores falam, e isso é fundamental na articulação com a ecoformação, que há dentro dos seres humanos "dimensões montanhosas, vegetais, animais, humanas e divinas. A espiritualidade não significa conhecer isso de maneira intelectual, mas vivenciar a tornar isso à realidade de nossas experiências" (HATHAWAY; BOFF, 2012, p. 427). Ainda dizem que por ser experiencial, e não doutrinária, a espiritualidade permite ao ser humano experimentar sua profundeza, sempre atentos a nós mesmos, significando melhores noções como compaixão e harmonia. Desta forma, a experiência divina, como experiência em si mesma e não como doutrina, liga-se fortemente com os valores de serenidade e paz, pois estaria a serviço do amor, como cuidado essencial com a vida, o mundo e nas experiências cotidianas.

Alguns pontos desta espiritualidade como possibilidade pedagógica, dentro do processo de ecoformação, podem ser delineados a partir de Hathaway e Boff (2012): - a espiritualidade pode estar presente na arrumação da casa, no trânsito, nas amizades, na família e no trabalho, a partir de nossas simples ações positivas e não violentas em pensamentos, ações e gestos; - pesquisas atuais das neurociências demostram que pessoas apoiadas em estados místicos possuem maior excitação nos lóbulos frontais do cérebro, ligados ao centro das emoções e valores, que para Hathaway e Boff (2012, p. 428): "Isso parece indicar que estimulação do "ponto de Deus" não está ligada a uma ideia ou pensamento, mas a fatores emocionais e

experienciais; ou seja, a uma espiritualidade viva"; - reiterar a espiritualidade como uma dimensão central às nossas vidas com a valorização de todas as formas vivas; - a espiritualidade ajuda a enfrentar a lógica do egoísmo, abrindo caminho para a coexistência, a cordialidade, e nossa reverência à diferença como diferentes realidades de Deus; - integrar uma inteligência espiritual com as outras inteligências permite a abertura a uma experiência da espiritualidade que transcende doutrinas religiosas, mas que tem como base a própria intenção do *religare*.

Nesse sentido, outras interfaces da espiritualidade podem ser pensadas a partir dos estudos de Johnsom (apud YUS, 2002): espiritualidade como religião que tem a sua insistência no fato de que a pesquisa da espiritualidade é mais válida dentro das tradições religiosas comuns e históricas; espiritualidade como forma de dar sentido como a necessidade em conceber a espiritualidade mais em termos de "dar sentido" do que em religião; espiritualidade como auto reflexão vista na habilidade de olhar para si mesmo e refletir sobre a vida; espiritualidade como conhecimento místico que situam a auto-reflexão no contexto de um Eu maior, entendido como o campo de todo o ser, com as práticas meditativas sendo valorizadas como via; espiritualidade como emoção, onde as visões místicas incluem emoção, mais interessadas num "mundo invisível", já a espiritualidade como emoção enfatiza o cérebro e ressalta a base emocional de todo o pensamento; espiritualidade como moralidade quando princípios, ideias, regras e emoções, combinam-se em valorização de uma "vida moral"; espiritualidade como ecologia, baseado no que Yus chama de "interconexão holística dos sistemas vivos", às vezes no sentido teoria de "sistemas", surgindo daí a abordagem da espiritualidade; espiritualidade como criatividade quando a ideia de interação entre a natureza da divindade e do Universo é uma e a mesma, em sua maior parte simbolizada pela ideia de criatividade, expressa na ideia de Yus (2002, p. 125-126):

> Como conclusão, Johnson lembra que, se existe uma metáfora central para todas essas categorias de espiritualidade, ela é a das *conexões*. Cada forma de conhecimento sobre a espiritualidade e sobre a educação enfatiza diferentes tipos de conexões, com o próprio eu, com os demais, com o mundo, com a natureza, com o conhecimento, com o divino, com as religiões, com as emoções, com o corpo, com a imaginação e com os processos criativos. Também existem conexões entre as diferentes perspectivas. Desse modo, o autor enfatiza que a espiritualidade é um tema educativo que se encaixa bem em uma escola leiga, de modo que todos os educadores que hoje estão ajudando seus alunos a encontrar conexões significativas em suas vidas [...]

Portanto, a ecoformação tem uma relação muito interessante com a busca da felicidade, como estado de harmonia e humanização. Ela prevê a religação entre indivíduo-natureza, devidamente situado, corpo/mente/espírito, em nosso tempo de contradições e esgotamento de um modelo que exaltou a cientificidade e ignorou a humanidade. Modelo que pretendeu dominar a natureza mais longínqua e hostil, mas que, neste caminho, esqueceu-se de olhar para

o ser humano como parte do universo, como parte de vida pela qual lutou e ainda luta tanto para preservar. Uma contradição de nosso tempo, um estímulo para buscar as macrotransições, sempre com base nas microtransições, que se completam.

Como sugerem Hathaway e Boff (2012) e tomamos como proximidade da ecoformação, a quase totalidade das tradições espirituais e religiosas possuem argumentos que levam à possibilidade de uma cultura ecológica, quando falam que a vida é sagrada, que o amor é fundamental para a humanidade, sobre cooperação, solidariedade, atenção com os menos favorecidos, na busca de justiça e paz, na forma simples de viver a vida e controlar nossos instintos violentos, ou seja, a espiritualidade é um traço importante para a preservação da vida e do planeta. Nisso, os autores citam diferentes exemplos que estão apoiados nestas ideias, como as tradições indígenas que falam do respeito à Mãe Terra e com todas as formas de vida, a tradição hindu que fala que o ser humano é uma célula no corpo divino, o taioísmo que indica o equilíbrio e harmonia com a totalidade do universo, a tradição budista fundada na compaixão por tudo e todos que sofrem de alguma forma, a tradição judaica que fala sobre o descanso no sétimo dia e na preservação dos ciclos da natureza, assim como a ideia de que as criaturas da Terra foram criadas pela mistura da "respiração/sopro divino com a terra viva" e a tradição islâmica que em sua criação (Islã significa Paz) reverencia a terra em sua conexão pois, as cinco vezes que rezam por dia, ficam ajoelhados com a cabeça apoiada no solo (HATHAWAY; BOFF, 2015). Estas questões, que remetem às diversas tradições religiosas parecem apontar um mesmo núcleo comum, gerador e regenerador da dimensão ecológica da essência humana, mesmo que sejam muito diferentes nas suas concepções e histórias. Porém, na perspectiva da ecoformação, esta diversidade é rica, pois é a declaração das diferentes formas de conceber a relação ser humano, mundo e transcendência como elementos que contribuem com um paradigma de Cultura de Paz.

3.5.1 Educação para a Paz e a conexão com a Pedagogia da Ecoformação

A ecoformação, como possibilidade da Educação para a Paz, mostra que as questões ambientais são fundamentais em nosso tempo. O esgotamento dos recursos naturais, na busca frenética por "energia", literalmente esgotou a própria energia do planeta. Objetivamente as questões do meio ambiente, observadas à luz da educação ambiental, área de conhecimento muito discutida, nos dá vários elementos reflexivos e conceituais que apoiem sua relação aos movimentos de paz, na intenção de "ecopacificar a sociedade" (RAYO, 2004, p. 145).

Porém, optamos em explorar a perspectiva da ecoformação como tentativa de transcender ao discurso da educação ambiental, para acessar dimensões mais profundas e que são imperativas para essa relação indivíduo-sociedade-planeta. Ao agirmos dessa forma, consideramos as conquistas específicas ligadas aos movimentos e à educação ambiental, mas buscamos alongamentos necessários ao nosso objetivo, uma Pedagogia da Ecoformação que reaproxime a visão harmoniosa entre homem-natureza-espiritualidade.

Nesta reflexão, vamos articular a ecoformação aos "sete saberes da educação" (MORIN, 2011b) para demonstrar as possibilidades da Pedagogia da Ecoformação, dentro da Educação para a Paz, neste século, assumindo também a percepção de Leff (2012, p. 73):

> O saber ambiental que emerge da crise da racionalidade do mundo moderno se plasma no espaço de exterioridade do pensamento metafísico e do conhecimento científico que procuram abarcá-lo e atraí-lo para seu centro de gravidade. [...] No entanto, o saber ambiental é expulso do núcleo da racionalidade científica por uma força centrífuga que o impulsiona para fora, que o impede de se fundir no núcleo sólido das ciências duras e objetivas, de se subsumir num saber de fundo, de se engrenar no círculo das ciências e de se dissolver numa integração interdisciplinar de conhecimentos. O saber ambiental está em fuga, mantém-se em um contínuo processo de demarcação, deslindamento, disjunção, desconstrução e diferenciação do conhecimento verdadeiro e do saber consabido, deslocando-se para a exterioridade dos paradigmas estabelecidos, libertando-se do propósito totalitário de todo pensamento global unificado.

No sentido colocado por Leff (2012), supomos que falar sobre ecoformação e de uma Pedagogia da Ecoformação é mais uma forma de contribuir e abordar este vasto campo do saber ambiental, em eterna renovação, como a vida, como o planeta. O sentido da ecoformação já nasce desta perspectiva transdisciplinar, o que traz inúmeros benefícios para sua análise e, ao mesmo tempo, dificuldades de estabelecer pontos de apoio aos argumentos de sua própria construção. Vejamos tais questões a partir da figura 7.

Fig.7 – Pedagogia da Ecoformação em relação à complexidade.

Fonte: Autor.

Em relação aos “sete saberes” na perspectiva da complexidade, a ecoformação está intimamente ligada às “cegueiras do conhecimento” na medida em que a relação ciência-natureza é daquelas mais frágeis em relação ao erro-ilusão. Da ideia do século XX, onde a ciência e a tecnologia só trariam benefícios para a humanidade, o ser humano pode ver, além do asseverar da degradação ambiental, a diferenciação de classes sociais e a desumanização nas relações humanas. Isso não descarta os avanços científicos e tecnológicos com a possibilidade de novos medicamentos e tratamentos médicos, também as alternativas aos problemas gerados pela própria ciência e a tecnologia que trouxe comunicações ilimitadas, mesmo que disponíveis apenas para uma parte da população. Este é o dilema do século XXI, a construção de caminhos mais justos, mais iguais. Também podemos dizer que em relação aos “princípios do conhecimento pertinente” a ecoformação busca retroagir sobre a noção da natureza e meio ambiente, evidenciando um retorno às reflexões da simplicidade e cuidado, consigo, com o outro e com o todo. Na ecoformação, a horizontalidade indivíduo-sociedade-planeta e homem-natureza-espiritualidade são as reflexões que emergem fortemente do contexto atual.

O “ensinar a condição humana” é ponto importante e relacionado claramente à Pedagogia da Ecoformação, uma vez que as relações complexas se dão na “tríade bioantropológica distinta cérebro/mente/cultura” (MORIN, 2011b). A ecoformação proporciona alimentos distintos para o cérebro que, através desta reflexão ampla da vida, pode processar outras formas de olhar a própria existência que, consciente na mente, pode inferir na cultura, gerando ou regenerando pontos da essência do ser humano, ou sua própria condição humana! O “ensinar a identidade terrena”, como outro dos “sete saberes” é ligado à condição humana, marcada por contracorrentes na perspectiva da complexidade, que segundo Morin (2011b) seriam: corrente ecológica, corrente qualitativa, corrente da valorização da vida simples, corrente de resistência à padronização e ao consumo, corrente que enfrenta a valorização do dinheiro em detrimento às relações solidárias e a corrente que reage contra as violências humanas. A identidade terrena, assim como a Pedagogia da Ecoformação, está marcadamente ligada às correntes apresentadas.

A complexidade, assim como a ecoformação e igualmente com as ideias da Educação para a Paz atravessam o momento de “enfrentar as incertezas”, não necessariamente como aspecto objetivo e formal nas ciências, mas especialmente como dimensões a serem efetivadas na vida das pessoas, no cotidiano educacional, nas escolas etc. Não se trata da coerência matemática e da justificação teórica, mas de uma coerência com rigor conceitual, com reflexões atuais referentes aos problemas humanos cotidianos e complexos, encontrando alternativas mais adequadas de intervenção nas práticas sociais. Tais dimensões nos levariam a sustentar o

saber que fala de "educar para a compreensão" não como apenas a compreensão do outro, mas a própria compreensão de si mesmo, como a compreensão do mundo, ou seja, compreender que somos "uno" em relação a nós mesmos, os outros e o planeta. Seguramente, esta compreensão de unidade é a mais difícil e talvez inatingível plenamente em nosso tempo, mas também é certo que, sem esta tentativa, o exercício de religação à sensibilidade e à humanidade, não podemos nos libertar das amarras do conhecimento parcializado e dos fragmentos de saberes específicos que nos dividem na vida pessoal, profissional, na vida em si mesma. Por isso, a Educação para a Paz, com a Pedagogia da Ecoformação, está na construção/reconstrução da interioridade do ser humano, marcada pela intenção da espiritualidade como forma de viver, como forma de ser, dentro de um ecossistema, considerando a natureza e a vida com a perspectiva da cidadania planetária. Neste sentido, valem as palavras de Boff (2015, p. 15) que ao falar comentar sobre a imagem da Terra, diz:

> Esta imagem do globo terrestre visto do espaço exterior, divulgada diariamente pelas televisões do mundo inteiro, suscita em nós, sentimento de sacralidade e está criando novo espaço de consciência. Na perspectiva dos astronautas, a partir do cosmos, Terra e Humanidade formam uma única identidade. Não vivemos apenas sobre a Terra. Somos a própria Terra que sente, pensa, ama, venera, cuida.

Somos a Terra, somos seres humanos integrados a um sistema ecológico, com a necessidade de preservar a existência, nossa vida/Terra. Isso vai encontrar a "ética do gênero humano", que no limite é a explicitação da unidade/diversidade, igualdade/diferença, essência/existência do ser humano, em sintonia/resiliência com as atitudes cotidianas, práticas, na vida em sociedade. Neste sentido, consideramos a Pedagogia da Ecoformação como o espaço natural para a discussão sobre os atuais rumos da vida e do planeta, que estão expressos em documentos internacionais, já apresentados nesta tese, mas que merecerão um olhar pedagógico neste momento.

Como vimos no primeiro capítulo, a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) possuem documentos internacionalmente importantes nas últimas décadas que se referem tanto à Cultura de Paz como à Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS). Ambos, paz e sustentabilidade, estão sendo seguidamente enfatizados como perspectivas fundamentais para o século XXI. Durante a primeira década se discute muito a Cultura de Paz e se introduz a discussão sobre EDS que adentra a segunda década. A partir disto, existe uma integração destes esboços paradigmáticos, em termos documentais, a partir de 2014, com a o termo "Educação para a Cidadania Global" (ECG) como resultado de grupos internacionais de trabalho e avaliação sobre duas dimensões desenvolvidas anteriormente. Portanto, a Agenda da ONU para

pós-2015, pressupõe um conjunto de saberes/metas pensadas nas questões básicas de: pessoas, planeta, prosperidade, paz e parceria. As buscas, concentradas no período entre 2015 e 2030 serão aprofundadas como a base da Pedagogia da Ecoformação, em nossa construção da Educação para a Paz. Ressaltamos que, a questão não se trata apenas do referido documento, mas do enfoque mais claro que a ONU e a UNESCO tem dado à Cultura de Paz e Educação para a Paz. No próprio documento da UNESCO (2015, p. 11) consta o enfoque da ONU: "a educação para a paz e o desenvolvimento sustentável como o objetivo maior de seu programa de educação".

Portanto, neste momento, retomaremos o documento "Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável" da ONU, que apresenta os "17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável", desdobrados em 169 metas a serem estimuladas pelos países-membros da ONU. Como o referido documento já foi tratado em termos conceituais no primeiro capítulo, faremos uma leitura com característica didático-pedagógica, que aponte para alternativas ao trabalho escolar, sempre atento à questão da sustentabilidade e a aproximação da espiritualidade às ideias analisadas. A cada conjunto de argumentos (um, dois ou três objetivos), de acordo com as temáticas, faremos uma síntese apontando caminhos.

Objetivo 1 - **Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares**: este objetivo abre discussões relevantes sobre a vulnerabilidade social, especialmente de crianças, mulheres e idosos. Trata de mostrar que a pobreza, assim como está em outros continentes e países, também é muito próxima de nós, nas realidades exploradas pelos aspectos econômicos e políticos. Se considerarmos que ecoformar é sensibilizar-se com toda a forma de vida e o cuidado essencial, integradas ao planeta, vemos que temos muito a fazer, discutindo inclusive, o que determina a pobreza e a miséria no século XXI. Ser pobre em que sentido?

Objetivo 2 – **Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável**: este objetivo mostra como muitas questões relativas ao meio ambiente podem ser integradas à vida cotidiana. A fome é uma das mais deprimentes degradações aos direitos humanos e à vida. Este objetivo mostra que duas questões devem ser pensadas juntas: o combate à fome de maneira objetiva, mas baseado em processos sustentáveis na produção dos alimentos. Ao preconizar a produção sustentável, o documento abre um leque sobre a discussão da agricultura familiar, por exemplo, no nível local, mas devidamente orientadas na cooperação internacional, especialmente nas regiões mais áridas e pobres do planeta, como visão estratégica global.

Objetivo 3 - **Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades**: além da pobreza e da fome, este objetivo concentra-se na atenção à

mortalidade por doenças, pela falta de condições mínimas de higiene e de acesso à saúde, além da desinformação. Aponta para a importância da prevenção, com educação e informação adequada. Este ponto se aproxima aos aspectos sobre saúde e qualidade de vida expressos no "decálogo da ecoformação" (TORRE et al., 2008, p. 19-60).

Como fica claro neste primeiro conjunto dos objetivos para o desenvolvimento sustentável, algumas questões contrastam profundamente com o discurso do progresso da ciência e tecnologia tão valorizado como paradigma. A primeira é como, com tanto desenvolvimento, temos ainda, na segunda década do século XXI, um grande número de pessoas vivendo em condições deploráveis, sem alimentação, sem água potável, morrendo de situações simples, como a diarreia? A segunda questão é: uma Pedagogia da Ecoformação, além desta questão objetiva sobre o esgotamento da natureza, que pode ser tratada pelo viés dos direitos humanos, pode ir mais a fundo, na sensibilidade e subjetividade que chega às crianças que morrem de fome e sede na África e tantos outros lugares, nas mães/mulheres que não conseguem amamentar seus filhos pela desnutrição, nos homens, mulheres e crianças morrendo em macas pela falta de medicamentos simples em países pobres ou em guerra.

A Pedagogia da Ecoformação vai aonde os direitos humanos não chegam. Vai até as lágrimas, que mostram que a violência é muito mais cruel com a humanidade do que parece. Tal sensibilização deve trazer à reflexão para a vida das pessoas, dos alunos nas escolas, fazendo contrapontos e analisando sua própria realidade, valorizando as possibilidades e alternativas de vida e, ao mesmo tempo, questionando as desigualdades. O que seria bem-estar? Isso é paz? Olhar amplo e complexo para a vida, com olhos de ver e perceber a falta de consideração dos humanos com outros seres vivos. Isso está na pauta de um programa de Educação para a Paz.

Objetivo 4 - **Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos**: a questão educacional, proposta neste objetivo, prevê a que sejam ensinados/aprendidos, nas diferentes idades, habilidades destinadas a entender à perspectiva de sustentabilidade. Esta busca abrange a complexidade que envolve estilos de vida, direitos humanos, igualdade de gênero, diversidade cultural, cidadania global entre tantas. A educação, como princípio articulador da cidadania global busca o dialogar com as diferenças trazendo novos conhecimentos e novas perspectivas para crianças, jovens e adultos. Acolher a dimensão educacional, como possibilidade de educar para a paz, mobilizada pela sensibilidade pelas tantas violências explícitas na atualidade é um dos caminhos propostos pela ecoformação.

Objetivo 5 - **Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas**: este objetivo, que explicita os problemas relativos à violência contra a mulher, e que poderíamos estender à igualdade gênero de maneira global, trata das questões ainda presentes em todo o planeta que afetam as mulheres, explícitas nas inúmeras formas de violência. A ecoformação supõe um grau elevado de sensibilização com as violências. Nesse sentido, não são unicamente os assassinatos, mas a violência das palavras, gestos, falta de respeito à dignidade feminina, nos ambientes familiares, de trabalho e em toda a vida social. Podemos dizer que grande parte da violência da humanidade esteve e está relacionada às práticas dos homens, e não das mulheres. O modelo "machista", impregnado de posturas agressivas e violentas tornou-se dominante. A Pedagogia da Ecoformação, nesse sentido, deve explicitar sua opção pela visão feminina como elemento de discordância e construção ao discurso masculino. A Educação para a Paz objetiva pensar em Cultura de Paz. Uma Cultura de Paz é percebida como uma cultura que enfrenta melhor as diferentes formas de violência no mundo e na vida. Assim, a Educação para a Paz precisa encontrar argumentos e fortalezas reflexivas para sustentar suas práticas pedagógicas. Um destes caminhos é a Pedagogia da Ecoformação, que na educação escolar vai tratar as questões da humanidade com sensibilidade, pensando em novas formas de convivências que sejam não-violentas e que possam ser sustentáveis. Nesse sentido, Gutiérrez e Prado (2013, p. 77) concordam:

> A comunicação vivencial e a expressão pessoal e grupal geram um clima singularmente propício para elevar a qualidade da educação. A sociedade planetária é impensável se não conseguirmos gerar ambientes propícios e esse tipo de expressão vivencial, a qual encerra uma grande liberação de normas e controles externos. A coerção e a obediência são contrárias à livre expressão pessoal e à auto organização grupal.

Nisso, a escola como espaço de vivência/convivências será fundamental para exercitar relações significativamente positivas, na horizontalidade das interações, no recrudecimento do "machismo" como forma de projetar a vida, buscando a emancipação (de fato) das mulheres, que poderão afirmar cada vez mais suas qualidades na construção de uma identidade humana, e não estereótipos aceitos sem reflexão. Seria a afirmação do instinto primordial do cuidado, expresso no feminino da "Mãe Terra".

Objetivo 6 - **Assegurar a disponibilidade e gestão sustentável da água e saneamento para todos**: de questão ignorada ao longo da humanidade, a água chega, entre o final do século XX e início do século XXI, como um dos grandes temas/problemas da humanidade. Até a escassez na África, no sertão nordestino e em outras regiões pobres do globo, ela não era alardeada. Com a necessidade de água potável e o consumo de recursos hídricos em larga escala

por empresas e países ditos desenvolvidos, é lançado o alerta global que ela poderá ser finita. Por mais que a tecnologia se coloque intensamente na tentativa de resolver este problema, a falta de água é um dos maiores temores das populações e cidades modernas. O que fizemos com este recurso que é básico e fundamental para nossa existência? Mas e agora, o que podemos fazer em relação à ela, não só para empresas e países ricos, mas para sua preservação em toda o planeta?

Objetivo 7 - **Assegurar acesso confiável, sustentável, moderno e a preço acessível à energia para todos**: assim como a água, a energia, em outras matrizes, também passa a ser uma grande preocupação global e local. Outra vez a noção do "sustentável" é fundamental, assumindo que os modelos considerados vencedores ao longo do século XX, mostraram-se perversos, exploratórios e inconsequentes com o futuro do planeta. A discussão hoje é na forma de descobrir alternativas que causam pouco impacto ao planeta e ao ser humano, o que esbarra na economia ainda fortemente marcada pela utilização de combustíveis fósseis.

Preservar os recursos do planeta, a água de um lado, a encontrar outras fontes de energia que não são vindas do petróleo, são desafios a uma cidadania planetária plena. Outra vez, nosso olhar não pode estar apenas no futuro e nas buscas, mas no presente e nas mortes. A falta de água dizima milhões de pessoas anualmente no mundo, especialmente na África Subsariana, grande parte delas crianças. Além disso, o esgotamento dos combustíveis fósseis e a transição da matriz energética causam graves problemas, como o desemprego na indústria automobilística. Além disso, a energia nuclear passa a ser questionada em muitos lugares do mundo pelo seu risco. Estamos diante de dilemas na questão energética, com quase a totalidade delas procurando soluções por meio de alternativas ainda mais questionáveis. Sobre isso Boff (2015, p. 36) diz:

> Seguramente, não podemos negligenciar as soluções técnicas. Mas sozinhas, são insuficientes, pois a solução global remete a uma questão prévia: ao paradigma de sociedade que se reflete na dificuldade de mudar estilos de vida e hábitos de consumo. Precisamos da solidariedade universal, da responsabilidade coletiva e do cuidado por tudo que vive e existe (não somos os únicos a viver neste planeta nem a usar a biosfera). É fundamental a consciência da interdependência entre todos e da unidade Terra e Humanidade. Pode-se pedir às gerações atuais que se rejam por tais valores se nunca antes foram vividos globalmente? Como operar essa mudança que deve ser urgente e rápida?

Estas questões precisam ser pensadas numa proposta de Pedagogia da Ecoformação, que por si só, já aponta para uma reorganização das questões do meio ambiente de modo amplo e complexo, fazendo a relação com processos de construção de Cultura de Paz, a partir de elementos pedagógicos da Educação para a Paz. Isso é necessário, na medida em que há uma exposição não só do planeta aos riscos iminentes, mas a degradação pelo próprio impacto das

construções, para o meio ambiente e as populações locais. Um exemplo disso se deu no Brasil, em novembro de 2015, com o rompimento de uma barragem (Fundão, da mineradora Samarco) no município de Mariana (Minas Gerais). Muito se falou do impacto ao meio ambiente, que realmente foi grave, porém, os impactos pela existência das barragens, desde o momento de sua construção, se perdem de vista.

Objetivo 8 – **Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo e trabalho decente para todos**: sustentar o crescimento sem causar mais impactos ao meio ambiente, promovendo novas formas de trabalho e organização de produção, via sustentabilidade de ações, recursos e projetos. Além disso, erradicar o trabalho escravo e promover ações internacionais para criação de empregos são estratégias firmadas, além de proteger direitos trabalhistas com ênfase ambientes saudáveis e favorecer o turismo como alternativa de trabalho e desenvolvimento. Vemos a observação pertinente sobre esta questão, feita por Boff (2015, p. 30) que é uma das perspectivas deste documento da ONU: "[...] o desenvolvimento-crescimento das últimas décadas, do consumo, do desperdício, nos fizeram conhecer os limites ecológicos da Terra. Não há técnica, nem modelo econômico que garanta a sustentabilidade do atual projeto".

Objetivo 9 - **Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação**: existem países onde terremotos de alta escala não causam muitos danos, já em outros, pequenos abalos destroem muito. Esta questão é a base deste objetivo, que fala sobre o futuro das cidades, da sustentabilidade de regiões, da busca de novas alternativas, não só científicas e tecnológicas, mas nas formas de ser e viver. A carência de recursos leva à carência de infraestrutura mínima para garantir vida plena e saudável. Além disso, fomentar a inovação permite investir em tecnologias cada vez mais baratas e sustentáveis, causando menos impacto ao planeta e sendo mais úteis às pessoas. A criação de redes colaborativas, arranjos produtivos locais entre outras que promovam o desenvolvimento em redes solidárias é uma das alternativas em foco. Isso, como efeito, é um caminho para a promoção da Cultura de Paz nos processos de desenvolvimento humano.

Objetivo 10 - **Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles**: este objetivo reafirma a desigualdade e as injustiças sociais como aspectos centrais na destruição da perspectiva de Cultura de Paz. Muitas vezes não é a pobreza em si a causa de inúmeras formas de violência, mas a desigualdade de oportunidades e perspectivas. A tensão existente ente a pobreza e a riqueza, a miséria e a ostentação material, resultam nas piores formas de violência, a criminalidade, representada por tráfico de drogas, chacinas, entre outras formas de violência, igualmente destrutivas às pessoas e à humanidade. Parece óbvio, mas é importante ressaltar que

a desigualdade social e as injustiças sociais são os principais combustíveis das violências. Reduzir desigualdades é promover Cultura de Paz. Logo, ensinar, alertar e conscientizar sobre isso é papel da Educação para a Paz nas escolas.

Objetivo 11 - **Tornar as cidades e assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis**: trata-se de um objetivo que aponta para o cuidado com a localidade, do impacto ambiental sobre elas, além observar e cuidar das populações mais vulneráveis. Mais uma vez, o processo de repensar as cidades e a vida é uma das grandes tarefas, superando o pensamento moderno relacionado apenas à competição entre as cidades, entre os edifícios mais altos, a maior população etc. As favelas, os acampamentos de refugiados, as moradias precárias situam-se basicamente no hemisfério sul, na América do Sul, na África, além de pontos da Ásia. Contraditoriamente, a partir do ano de 2015, com a migração em massa dentro do continente europeu, criando acampamentos em condições precárias, cria maior visibilidade para a questão. Outra vez alertamos que é necessário, na discussão sobre Educação para a Paz, enfatizar que não é possível "nortear" nossa sensibilização, no sentido de ver apenas o que acontece no hemisfério norte, especialmente nos Estados Unidos e na Europa, quando as condições mais desfavoráveis ocorrem no sul do planeta.

Os três últimos objetivos analisados apresentam uma observação essencial na Pedagogia da Ecoformação, a localidade e seus recursos. Ecoformar é situar, no mesmo sentido, o indivíduo, sua família, comunidade, ecossistema num mesmo movimento. Assim, uma moradia precária, em condições vulneráveis, afetará a possibilidade da paz e aumentará a perspectiva de violência e criminalidade. Pensar a cidade, no sentido físico e relacional, e agir nela, com ela, é elemento primordial de uma Pedagogia da Ecoformação e da Educação para a Paz. Em relação a esta discussão, Morin (2013b, p. 250) aponta a reflexão necessária de que a cidade: "não é uma simples projeção territorial baseada em relações socioeconômicas. No debate sobre a cidade, o reconhecimento de uma existência de uma espacialidade anterior à do espaço urbano exige que se levem em conta os mitos fundadores". Tal questão subsidia a ideia da ecoformação, pois ao pensar a cidade em suas origens, em seus mitos fundadores, reencontraremos as dimensões iniciais, mais naturais, que são bases para essa visão mais unitiva de nossas localidades.

Objetivo 12 - **Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis**: a perspectiva do documento da ONU, aponta para a necessidade de uma grande redução naquilo que entendemos por "desperdício", tanto de alimentos, como de consumo excessivo que gera maior quantidade de lixo, adotando posturas mais simples, que também levem em consideração o manejo de produtos químicos. Nas posturas simples solicitadas estariam: redução da geração

de resíduos pela reciclagem, o reuso e demais formas de encontrar um estilo de vida em maior harmonia com a natureza. Neste objetivo, vemos que buscar maior harmonia com a natureza é um aspecto central a ser trabalhado pela Pedagogia da Ecoformação, especialmente com a introdução de atividades de meditação, entendidas aqui como pequenos relaxamentos e práticas de harmonização. Estas atividades podem estar integradas a toda prática da ecoformação, assim como a meditação como espaço natural de integração das dimensões físicas/corporais, com o pensamento profundo (mente/espiritualidade) e com as dimensões ampliadas da vida, da natureza e da Terra. Como nos ajuda Boff (2015, p. 23):

> A Terra é um momento da evolução do cosmos, a vida é um momento da evolução da Terra e a vida humana, um momento posterior da evolução da vida. Por isso, podemos com razão dizer que o ser humano é aquele momento em que a Terra começou a ter consciência, a sentir, a pensar e a amar. Somos a parte consciente e inteligente da Terra.

Portanto, a Pedagogia da Ecoformação como componente da Educação para a Paz, se destina a estas reflexões profundas sobre ecologia, meio ambiente, tecnociência, desenvolvimento e sustentabilidade, de um lado, e de outro, destina-se a relacionar, ou mesmo esvaziar a mente de tantas questões, para sentir, sensibilizar e emocionar com a singeleza e simplicidade da vida, como no nascimento de um pequeno animal, um ser humano, uma planta.

Objetivo 13 - **Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos**: este objetivo aponta a capacidade de criar condições para enfrentar a curto e médio prazo as catástrofes ambientais que não poderão mais ser evitadas, ao mesmo tempo em que são definidas novas formas de pensar estratégias de mobilização e a capitalização de recursos internacionais para colaborar com países mais vulneráveis aos problemas ambientais. A Pedagogia da Ecoformação deve atuar de maneira clara no esclarecimento de que efetivamente, as questões climáticas tem relação direta com a ação do ser humano na natureza. Ao mesmo tempo discutir como foi gerado este despertencimento do ser humano da própria relação com o planeta.

Objetivo 14 - **Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável**: objetivos que aponta para a questão dos oceanos e mares, temática muitas vezes invisível na discussão sobre o planeta. Aponta para o cuidado do oceano para a preservação da biodiversidade e eliminação da pesca ilegal. A sustentabilidade de dois terços do planeta, compostos por oceanos e mares será tema cada vez mais necessário.

Objetivo 15 – **Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e a perda de biodiversidade**: busca assegurar a conservação, recuperação e uso sustentável de ecossistemas terrestres e de água doce, especialmente na preservação de florestas e rios. Além disso, combater a desertificação, enchentes, valorizando florestamento e reflorestamento.

Nos três últimos objetivos citados, vamos a preocupação explicita daquilo que chamamos mais corriqueiramente de meio ambiente, ou ecologia. Aqui, o cuidado essencial é fundamental para a preservação e manutenção da vida. Vimos até aqui que os ODS vislumbram uma gama de situações onde seres humanos, cidades, florestas, rios, oceanos, toda a complexidade de fauna e flora estão no mesmo tempo e no mesmo lugar. A destruição de uma delas, afeta todo o conjunto. Seja nas questões geográficas físicas, ou nas relações humanas violentas nas favelas, ou na extinção de uma espécie de golfinhos, tudo tem interconexão. A Pedagogia da Ecoformação vai atuar nesses significados, nos esclarecimentos, no desvelar de um mundo e de uma vida além dos aparelhos eletrônicos utilizados por crianças e adolescente, para pô-las em contato (ao menos em conhecimento) com seus irmãos humanos, que morrem de fome enquanto insensivelmente, muitos dizem “o mundo é assim mesmo”! Outra vez Boff (2002, p. 22) nos anima nessas ideias:

> O cuidado com a Terra representa o global. O cuidado com o próprio nicho ecológico representa o local. O ser humano tem os pés no chão (local) e a cabeça aberta para o infinito (global). O coração une chão e infinito, abismo e estrelas, local e global. A lógica do coração capacidade de encontrar a justa medida e construir o equilíbrio dinâmico.

Cabe salientar, para mostrar que as questões sobre a ecoformação e a Pedagogia da Ecoformação não são apenas boas intenções individuais, ou ainda, utópicas, o avanço internacional ocorrido em novembro de 2015, com a aprovação do Protocolo de Paris, documento histórico, assinado pelos cento e noventa e cinco países membros da ONU, que prevê inúmeras questões referentes ao que tratamos sob as luzes dos ODS. Mesmo com limitações, devido às questões políticas e econômicas inerentes à política internacionais, o documento tem metas que podem ser significativas para as próximas décadas, caso sejam cumpridas.

Objetivo 16: **Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis:** este objetivo provoca a perspectiva de redução significativa das violências na sociedade e das mortes a ela associadas. Isso inclui enfrentar a

violência contra grupos vulneráveis, promovendo os direitos humanos como condição de sustentabilidade da vida humana. Além disso, proporcionar uma Cultura de Paz que pode ser construída em parte pela Educação para a Paz, mas que precisa de processos de justiça renovados e regenerados em seus princípios. Neste aspecto, surge com grande força internacional, o movimento da "Justiça Restaurativa", que no Brasil ganha espaço importante nos últimos anos, com a seguinte perspectiva, segundo Brancher (2014, p. 8):

> A Justiça Restaurativa (JR) é uma nova forma de lidar com a questão dos conflitos e dos crimes, centradas mais nas pessoas e nos relacionamentos que nas questões jurídicas. Antes que discutir questões legais, culpados e punições, a JR promove intervenções focadas na reparação dos danos, no atendimento das necessidades da vítima, na corresponsabilidade do ofensor, sua família e pessoas de seu relacionamento, tudo visando à recomposição do tecido social rompido pela infração e o fortalecimento da comunidade.

Acreditamos que na medida em que as práticas restaurativas estejam em maior densidade na justiça brasileira, será um elemento primordial de contribuição para a Cultura de Paz. Nos casos onde processos até então punitivos, passem pelo hibridismo que considera também métodos autocompositivos entre os envolvidos (obviamente em situações possíveis e não em crimes graves), poderá existir uma relação direta entre a escola e o judiciário na perspectiva de Cultura de Paz, gerando um círculo virtuoso em relação à prevenção e minimização das violências sociais urbanas, que hoje são um dos flagelos dos tecidos urbanos. Este processo é que confere a igualdade em todas as suas formas e de uma justiça local e global atuantes, para que os processos de conflitos, inclusive paradigmáticos, possam ocorrer positivamente.

Objetivo 17 - **Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável**: este objetivo fala da importância das metas internacionais construídas em conjunto, com a cooperação entre países e continentes, tanto em recursos financeiros como na transferência de tecnologias, tanto científicas como sociais. Lembramos, conforme tratado no capítulo 1, que o Brasil tem experiências sociais valiosas de desenvolvimento comunitário, economia solidária, que podem ser levadas a outros países, aqueles em recuperação após guerras, ou ainda, muito empobrecidos. Importante destacar que não se trata de países "ricos" ajudando países "pobres", como se imagina no senso comum, mas em cooperação internacional com as ferramentas disponíveis para o desenvolvimento sustentável.

A análise dos objetivos da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável procurou evidenciar que a Cultura de Paz e o Desenvolvimento Sustentável são duas faces do movimento

da Educação para a Cidadania Global. Tal agenda positiva ganha forma pelos movimentos internacionais que já dão as primeiras respostas às questões sob a forma e necessidade da ecoformação. Acreditamos, que nos próximos anos, esta agenda, somada aos demais documentos que a antecederam, como a Carta da Terra (1987), da própria ONU, além de novos documentos decorrentes da Agenda 2030, serão subsídios para reflexões e práticas de sensibilização do ser humano consigo mesmo, com seus pares, com os demais seres vivos e na conexão profunda com o planeta. Considerando as questões tratadas, sintetizamos as ideias referentes à Pedagogia da Ecoformação:

a) A Educação para a Paz tem um viés importante ligado à ideia da transcendência. Sem ignorar a imanência, a perspectiva de transcender ideias, conhecimentos e modelos de mundo, nos impulsiona na busca por outras formas de perceber e viver a vida;
b) A Educação para a Paz na busca por outras formas de entender a vida e construir uma Cultura de Paz encontra contribuições significativas na perspectiva da ecoformação, como dimensão ecológica profunda nos aspectos de integração entre ser humano-sociedade-natureza;
c) A Educação para a Paz reconhece os avanços do campo do conhecimento da Educação Ambiental e demais saberes da área ambiental, porém, entende que que a ecoformação, como abordagem e dimensão ampliada, aponta para relações diretas com uma pedagogia da paz;
d) A Educação para a Paz pode articular as noções de ecoformação, como a interconexão consigo mesmo, com o outro e com o planeta, em uma Pedagogia da Ecoformação, que tratará temas relevantes direcionados à educação para a cidadania global;
e) A Educação para a Paz reconhece que a espiritualidade não-religiosa, baseada em valores como autoconhecimento, equilíbrio e serenidade são elementos importantes na Pedagogia da Ecoformação, como forma de reaproximação da simplicidade e da natureza humana;
f) A Educação para a Paz na relação com a Pedagogia da Ecoformação vai refletir sobre o conjunto de questões relacionadas aos saberes do meio ambiente, reconhecendo suas especificidades, mas interagindo com suas perspectivas complexas, como a sustentabilidade da vida e do planeta;
g) A Educação para a Paz procura desmistificar a paz como conceito ingênuo e frágil, assim como quer proceder com a ecoformação, se a paz não apenas é ausência de

guerra, a ecoformação também não refere-se apenas aos conceitos ambientais voltados à preservação da natureza, promovendo uma revisão destas perspectivas numa dimensão transdisciplinar e complexa;

h) A Educação para a Paz, através da Pedagogia da Ecoformação está em sintonia com os movimentos internacionais, especialmente da ONU e suas demais agências, que tem como base a Cultura de Paz e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável;
i) A Educação para a Paz, com o apoio da Pedagogia da Ecoformação vai repensar práticas de vivências/convivências no sentido da sensibilização e aprofundamento das situações e fluxos entre pensamento e sentimento, na noção do *sentipensar*;
j) A Pedagogia da Ecoformação é o componente da Educação para a Paz que vai encontrar caminhos pedagógicos para entender que uma formação ecológica é entender os "ambientes" e "ambiências" como formas de ser e viver, conduzindo a um entendimento ampliado e conectado entre as dimensões do ser humano, na relação com outros seres humanos, com a fauna-flora, com toda a vida, com toda a energia interior e exterior ao ser humano, na sintonia entre nossa essência/existência. Isto mediado pelos documentos internacionais que tratam da Educação para a Cidadania Global.

A ecoformação e sua organização como Pedagogia da Ecoformação, é o componente das "Cinco Pedagogias da Paz" que requer um caminho mais profundo em sua estruturação. Ainda é uma área aberta e ampla, o que impede de certa forma sua objetividade e, por outro lado, isso lhe garante flexibilidade para incorporar novos elementos, numa pura construção transdisciplinar que acolhe a complexidade como base. A Pedagogia da Ecoformação é, ao mesmo tempo, dentro das "Cinco Pedagogias da Paz", a que provoca mais as questões subjetivas, emocionais e abre a reflexão da espiritualidade na prática pedagógica da Educação para a Paz. É importante lembrar que além delas, temos em equilíbrio as outras dimensões, como os direitos humanos e a conflitologia, que apontam questões mais objetivas. O fluxo entre elas é o que será garantido pela Educação para a Paz.

3.6 PEDAGOGIA DAS VIVÊNCIAS/CONVIVÊNCIAS

Falar sobre vivências/convivências como dimensões humanas relevantes não parece tarefa difícil, porém, falar de vivências/convivências como dimensões pedagógicas, requer uma reflexão mais profunda. Para nosso estudo, tratamos os termos articulados, pois buscamos a

complementação de ambos. Basicamente, entendemos que vivências são as inúmeras experiências humanas dos indivíduos e convivências, a ênfase dessas experiências com os outros. Entendemos desta forma, pela perspectiva declarada por Morin (2007, p. 81):

> Embora sendo inexoravelmente singular, o sujeito individual é um ponto de holograma contendo toda a trindade humana (indivíduo/sociedade/espécie). Vimos que, em cada enunciado do Eu, há o cérebro biológico e a cultura social. Quando o sujeito pode abrir o seu Nós para o outro, os semelhantes, a vida, o mundo, torna-se rico em humanidade.

Vemos que o ser humano é constituído pelas experiências individuais que, ao mesmo tempo são fruto de arranjos sociais e culturais e que, igualmente, retroagem sobre as primeiras. Isso aponta para que o ser humano seja essencialmente um sujeito de vínculos. Neste momento, nos interessam de forma geral, os vínculos formados nos processos de vivências/convivências, mas especialmente os vínculos que podem ser pensados nos processos educacionais, o que caracteriza a ideia de Pedagogia das Vivências/Convivências como elemento estruturante da Educação para a Paz. O aspecto central é entender como as vivências/convivências podem ser estruturadas pedagogicamente para favorecer as questões relacionadas à educação na perspectiva da complexidade. Alterando e pensando com mais atenção nas formas de interação, podemos admitir que podem ser obtidos outros tipos de vínculos, mais adequados ao nosso tempo e às necessidades que precisamos entender e atuar diante da realidade.

Muito embora os vínculos, ou, os processos de vivências/convivências nas escolas sejam fundamentais na contribuição na formação da pessoas/aluno, também é importante reconhecer, como o fazem Beaudoin e Taylor (2006), que é provável que sejam um dos aspectos menos discutido do currículo. Os autores apresentam algumas características que mostram que os vínculos positivos na relação escolar trazem as seguintes vantagens: favorece os alunos a tentar dar o melhor de si mesmos nas diferentes situações; contribui com a autoestima e permite a que façam tentativas e cometer erros; proporciona uma sala de aula mais segura, na qual as crianças podem ser espontâneas; encoraja os alunos a assumir o sua singularidade e parar de tentar agradar ou de se encaixar nos modelos mais aceitos pelo grupo; estimula a satisfação com a escola, tornando a presença e os estudos significativos, contribuindo para elevar o desempenho escolar; promove um compromisso maior em termos de frequência e de participação; inspira os alunos a estabelecer autonomia de pensamento e ação.

Pelo conjunto apresentado, podemos dizer que os vínculos significativos, baseados em estratégias de vivências/convivências escolares, diminuem o desrespeito, as comparações, o isolamento e muitas formas de marginalização que podem ocorrer na escola. É importante que

fique claro que ao falar de Pedagogia das Vivências/Convivências não há intenção de propor um conjunto de "técnicas de paz", ao contrário, um conjunto de reflexões que apoiem a argumentação sobre a necessidade de estruturar vínculos de forma positiva. Isso nos leva à ressalva de Beaudoin e Taylor (2006, p. 121):

> Estabelecer vínculos não é algo a ser feito como um exercício; é uma experiência que leva a um nível mais profundo do que realmente se tem intenção de chegar, de viver e de acreditar, e não algo que segue um roteiro politicamente correto. É essencial saber mais sobre a pessoa do que apenas o que está na superfície, ou a imagem mental que se faz dela.

Desta forma, os vínculos, sejam na vida em geral ou na escola em particular, podem contribuir para a superação de problemas a partir de uma visão positiva e com maior apoio dos outros. Na escola é possível entender que os educadores podem criar oportunidades de viver/conviver que contribuam para relações menos violentas e mais pacíficas. Lembramos que isso dependerá dos princípios que norteiam a visão de mundo dos envolvidos. Beaudoin e Taylor (2006) são pesquisadores que apontam para estas distintas formas, falando sobre culturas individualistas e culturas coletivistas. Para eles o traço definidor é a questão da competição *versus* cooperação. As culturas individualistas são mais relacionadas à competição, a um vencedor, logo, a vários perdedores. Já as culturas coletivistas valorizam o sucesso compartilhado, como dizem Beaudoin e Taylor (2006, p. 129) ao analisar a cultura tradicional do Havaí: "as crianças sentem-se humilhadas e envergonhadas quando professores estrangeiros as elogiam individualmente em frente aos colegas de aula, porque isso lhes soa como se não estivessem trabalhando em harmonia e colaboração com seus colegas".

Além destas definições, é necessário entendê-las no cotidiano das relações. Logo, uma sociedade com padrão competitivo, que valoriza a "vitória" do indivíduo, seja em termos materiais e econômicos, elegerá, mesmo que inconscientemente, formas de viver/conviver que ratifiquem tal postura. Ao contrário, sociedades que valorizem o caráter cooperativo e a solidariedade, terão outras formas de viver/conviver, que contribuam para transmitir estas ideias. Aqui temos um conflito, um impasse entre duas percepções que diríamos que são complementares. Embora a competição exacerbada seja prejudicial ao trabalho coletivo, muitas vezes a competição não o é. Muitas vezes o espírito competitivo precisa estar em cena para elevar muitos padrões positivos que precisamos. Da mesma forma, a cooperação é uma forma de viver/conviver muito especial, desde que o significado seja claro para todos que coadunam com esta ideia. Sendo assim, respeitar as diferenças, manter a atenção nas pessoas e no processo

pedagógico, fará com que os vínculos humanos sejam qualificados. Nesse, sentido, Beaudoin e Taylor (2006, p. 137) se manifestam dizendo:

> Quando os educadores tratam os alunos com integridade, as interações que demonstram respeito transformam-se em experiências vividas fáceis de serem reproduzidas. Quando os jovens crescem em um ambiente adultista, eles ficam ressentidos, receosos e dissimulados. Ao chegarem à adolescência, perdem sua própria percepção do eu e sua opinião, a tal ponto que as respostas que apresentam para a maioria das perguntas passam a ser "Não sei". Quando estão acostumados a ser ouvidos, expressam seus pensamentos com clareza e os manifestam, geralmente de um modo fascinante.

Criar vínculos não é apenas uma tarefa do acaso, simplesmente das relações cotidianas. É uma arte que pode ser concebida dentro de processos pedagógicos, quando vivências/convivências podem ser pensadas para que se encaminhem dentro de interações de maior qualidade, mais desejadas ao bem-estar, à alegria e à felicidade, inclusive no ambiente escolar. Um ponto importante neste caminho está em reconhecer os componentes do modelo de ensino (ou modelos humanos) que pretendemos regenerar.

Conforme discutimos nos capítulos anteriores, o modelo dominante das relações do ser humano com seus pares, com os demais seres vivos e com o planeta segue um paradigma baseado predominantemente nas premissas: fragmentação do conhecimento que leva a disputas rasas pelo conhecimento; alta competitividade que exclui possibilidades cooperativas; valorizando a vitória a qualquer curto e a derrota como humilhação; lógica do consumo desenfreado que procura substituir os vazios emocionais; emoções suprimidas pela razão; distanciamento completo das questões globais e das questões da vida do próprio planeta e a total falta de sensibilidade perante o sofrimento ou privação de qualquer forma de direitos humanos das populações. Estas características, presentes na sociedade em geral, e reproduzidas na escola em grande medida, compõe o cenário de crise, que chamamos de cultura de violência, que a propósito, tem sido sustentável, posto que, suas bases ficaram sólidas em reprodução e práticas sociais. Podemos dizer que os vínculos, as vivências/convivências acabaram sendo fixadas dentro desta cultura.

Se vislumbrarmos a Cultura de Paz, como um movimento de contracultura às violências e produtora de outras/novas formas de ser, pensar e agir humanos, devemos explicitar e valorizar uma Pedagogia das Vivências/Convivências. Esta é uma dimensão fundamental do pensamento complexo, expressa por Morin (2013a, p. 24): "Nenhuma ciência quis conhecer a categoria mais objetiva do saber: a do sujeito conhecedor". É o mesmo que dizer que em educação, por mais que o indivíduo seja estudado com seriedade e à exaustão em seus aspectos

psicológicos, sociológicos, de aprendizagem, muito pouco de faz para entender a relação entre eles. Ficam de um lado as discussões sobre o contexto escolar, através da crítica aos modelos econômicos e sociais e, de outro lado, os estudos da individualidade dos alunos nas questões do conhecimento. Ainda pouco se tem feito para entrecruzar os olhares e entender o que as representações, de fato, representam na vida dos sujeitos. Isso prejudica uma abordagem complexa e integral do ser humano, dos alunos em nosso caso. Como diz novamente Morin (2013a, p. 26):

> O homem se esfarela: fica uma mão ferramenta aqui, uma língua-que-fala lá, um sexo acolá e um pouco de cérebro em algum outro lugar. Quanto mais miserável a ideia de homem, mais eliminável ela é: o homem das ciências humanas é um espectro suprafísico e suprabiológico. Como o homem, o mundo é desmembrado entre as ciências, esfarelando entre disciplinas, pulverizado em informações.

Lembramos que a discussão da complexidade não pretende desvalorizar a produção científica específica, porém, critica sua pretensão em responder todas as questões da humanidade a partir de fragmentos dela. A crítica é em relação à incomunicabilidade entre as áreas do conhecimento, o esfarelamento de visões parciais, quase sempre arrogantes e parceladas sobre a vida e sobre o ser humano vivendo/convivendo. Concordamos nesse ponto com Maturana (1999), que em seus estudos, trata questões importantes para a educação no sentido do viver/conviver. Para este autor, são as emoções que modelam o operar da inteligência, abrindo e fechando caminhos em nossa vida. Ele diz isso exemplificando que, ao mesmo tempo em que, o medo e a inveja estreitam a visão e a atenção, o amor, que acolhe o outro, expande a possibilidade de ampliar as pontes e criar outras percepções. Baseada nestes estudos de Maturana, Moraes (2010, p. 41) afirma que "a educação é um processo de transformação na convivência" e continua:

> É no processo de transformação na convivência que o ser humano conserva, ou não, sua humanidade. O mesmo ocorre durante o processo educacional, a partir do qual nos transformamos, congruentes com a transformação do outro no espaço de convivência. E o que nos faz humanos, segundo esta teoria, é nosso viver como seres linguageantes, cooperativos e amorosos, com consciência de si e com consciência social, no respeito por si mesmo e pelos outros.

Transformar as convivências para caminhar na direção de uma educação na perspectiva da complexidade. Repensar vivências/convivências que situem o processo de Educação para a Paz. Estas questões estão imbricadas no processo humano e educacional, supondo a indissociabilidade do ser humano que integra corpo, mente e espírito, que religa sua essência e existência, que pode aprender a partir de seu lugar, seu corpo/vida, nas relações que são ampliadas a partir dela, chegando ao conhecimento maior, global e planetário, que no final,

constitui sua própria essência como espécie. Isso não é necessariamente conhecimento cognitivo e enciclopédico, nem fruto apenas na lógica e racionalização. Trata-se de estar presente na própria vida, em corporeidade, em experiências humanas e sociais, em práticas sociais em todos os níveis, inclusive na escola.

As vivências/ convivências escolares não devem ser instrumentalizadas em educação, prescritas como medicamento: "aquela dinâmica fará os alunos chorarem"! Não trata-se deste nível de relação superficial, mas uma forma de criar vínculos, essa é a diferença sutil e fundamental entre pensar uma Pedagogia das Vivências/Convivências e de utilizar "técnicas" ou "dinâmicas" de relações humanas. Aqui, nos aproximamos das perspectivas relacionadas à definição básica de vivências, que segundo Pereira e Hannas (2001, p. 20):

> Vivências são atividades que permitem aos participantes envolver-se por inteiro, observa a própria reação, extrair *insights* para autoconhecimento, valores construtivos e conclusões sobre os temas das diversas disciplinas. A base das vivências é, portanto, a experiência direta do aluno em situações que lhe permitirão sentir na própria pele e descobrir pela experiência o conteúdo das aprendizagens em qualquer dimensão, e não apenas intelectual: criar objetos, vivenciar situações preestabelecidas, simular ou vivenciar situações reais, solucionar problemas, exercitar valores construtivos etc.

Aqui temos as características fundamentais. Vivências acessam o indivíduo por inteiro, o que remete a perspectiva do corpo, da sensibilidade, da emoção e do cognitivo-racional, que reconhecem a necessidade dessa relação complexa entre saber e experiência. Reconhecer este aspecto é essencial para a educação em geral e para a Educação para a Paz, uma vez que as ações de enfrentamento à violência via Cultura de Paz serão sempre baseadas nas relações entre pessoas e grupos.

Portanto, uma prática pedagógica no sentido das vivências/convivências deve estar balizada pelas questões dos valores humanos, por exemplo, como forma de sentir e valorizar as diferentes perspectivas humanas e suas motivações. Além disso, viver/conviver com base em direitos humanos contribuirá para situar o indivíduo perante a sociedade e suas mudanças, aceitando que seus valores pessoais estão articulados a valores maiores, valores universais, que são fundamentais para a preservação da vida e do planeta. Esta relação maior supõe uma ecoformação, ou a percepção de integração inevitável e fundamental entre vida pessoal e vida coletiva, entre conectar mundo objetivo e o mundo subjetivo, em reconhecer a intersubjetividade como um caminho na construção de Cultura de Paz. Tais questões também colocam o ser humano perante o desafio dos conflitos, consigo mesmo, com outros grupos, entre ideais, intenções e ações, encontrando na conflitologia as bases para entender que as violências e a paz, a saúde e a pobreza, a vida e as outras vidas tem perspectivas diferentes e, através do processo de mediação e resolução não-violenta, que os conflitos mudam a lógica do

“ganha-perde” para a forma do “ganha-ganha”, fundamental para o século XXI. Este circuito recursivo e interconectado dos valores humanos, direitos humanos, conflitologia e ecoformação, alcançará a perspectiva pedagógica sob a intenção das vivências/convivências, que para Pereira e Hannas (2001, p. 24):

> Isso trará, como consequência, maior senso de responsabilidade em relação a todo o cosmo, ao nosso planeta e a nós mesmos, o desenvolvimento do senso de cooperação, de respeito e de solidariedade ao lado de maior compreensão do sentido da vida, valores atualmente necessários e oriundos de uma nova concepção do universo como “teia dinâmica de padrões de relacionamento”, estando, pois, tudo conectado. Essa sensibilidade só poderá ser desenvolvida a partir do momento em que o participante é envolvido por inteiro, e a vivência permite isso com facilidade. Tais aprendizagens não podem ser ensinadas apenas de fora para dentro ou intelectualmente, mas necessitam da experiência, aprendizagem mais profunda que dificilmente será esquecida, levando o homem a pensar, falar e viver corretamente.

Por mais que nosso argumento seja favorável às vivências/convivências, ressalvamos, nas ideias acima um cuidado para não tomar as vivências como totalidade que não observa as partes. Não são apenas as vivências pedagógicas, como colocadas aqui, que remetem aos padrões maiores de percepção. Eles podem se dar pelas reflexões filosóficas, sociológicas entre outras, mas o que cabe enfatizar é que, podem se dar também nas práticas cotidianas, quando cantamos, dançamos, jogamos, meditamos ou oramos. Por isso para Pereira e Hannas (2001, p.24) a intenção das vivências é, além de facilitar a aprendizagem dos conhecimentos humanos (conteúdos escolares), é perceber os valores éticos nas relações sociais, além de favorecer o auto-conhecimento, uma vez que corpo/mente/cérebro estarão em sintonia. Ainda apontam que tal perspectiva pode trazer mais prazer e alegria aos encontros, aos vínculos, pois integram com mais vigor as pessoas, diferentemente do conhecimento apenas intelectual.

Isto nos leva a questionar porque as formas de vivências/convivências ainda são pouco utilizadas na educação escolar. Algumas críticas a isso afirmam que a educação integral seria conseguida com a inserção de muitas atividades nos currículos, por exemplo: além dos conteúdos curriculares, os alunos ainda têm a possibilidade de realizar esportes (do judô ao futebol), além de aulas de cultura (capoeira, musicalização) entre tantas outras. Este pensamento só dá força ao que estamos discutindo ao longo desta tese, uma sociedade e uma escola absolutamente adaptadas ao paradigma da fragmentação que, acredita que “parte+parte=todo”, ou seja, que atividades intelectuais unidas com atividades “corporais-artísticas” automaticamente fariam o ser humano “integral”. Mera ilusão de uma sociedade que preferem robôs adaptados à lógica da produtividade e do distanciamento de si mesmos e da solidariedade, que enfatizam as “partes” da educação como distinção de classe social, que

fazem de atividades "extras" como distinção entre seres humanos melhores ou piores, ou mais aptos ou menos aptos para a "realidade", como dizem.

Por isso, reafirmamos o papel da Pedagogia das Vivências/Convivências, não como uma solução, ou um grande e novo paradigma, mas uma forma de integrar a Educação para a Paz, de forma crítica, mas ao mesmo tempo, que valorize as diferentes formas de dar significado à corporeidade, à ludicidade, à emoção e sensibilidade em educação. Valores que, se aprendidos na interação positiva, podem ser diferenciais para mudança de padrões violentos em não violentos, que redimensionem e explicitem a racionalidade das bases que nutrem a cultura de violência e a cultura de paz, desde as famílias até as nações e também pelo mundo. Isso, encontramos de maneira clara em Pereira e Hannas (2001, p. 25):

> E por que as vivências têm a magia de buscar a consecução desses objetivos? Porque trabalham o homem em todas as suas dimensões: social, emocional, intelectual, física, espiritual e estética. Ao vivenciar determinada situação, os participantes estarão sendo trabalhados em seu aspecto intelectual (vários conceitos estão sendo apreendidos), em sua vontade (a experiência profunda leva a convicções que se traduzem em comportamentos, na vontade de agir segundo o que se aprendeu), em seus sentimentos (a vivência é como um ritual, é uma espécie de celebração da experiência que envolve profundamente, nossos sentimentos, nossa vida afetiva).

Já nos estudos específicos de Jares (2008) sobre "pedagogia da convivência" encontramos outas questões que compõe nosso entendimento, especialmente quanto ao reconhecimento do papel relevante das convivências no processo educacional. Para o autor, nas convivências humanas são construídas as ideias sobre violência e paz, emergem os conflitos entre pares e grupos, surgem questões que necessitam de mediação, de colaboração e crescimento conjunto, logo um repensar sobre processos convivenciais. Podemos dizer que uma perspectiva de pedagogia da convivência contribui para sustentar os estudos da Educação para a Paz, na medida em que torna possível, perceber dimensões onde as relações humanas são desenvolvidas, com suas coerências e incoerências, com aberturas e fechamentos, alegrias e tristezas, amor e raiva, numa palavra, com vida!

Como aspecto geral em Jares (2008), entendemos que as relações humanas interpessoais e intergrupais são permeadas por inúmeras possibilidades e alternativas em relação às convivências. Assim, as formas pelas quais as convivências são definidas e desenvolvidas, mostram caminhos igualmente diversos e que apontam para a própria qualidade (ou não) dessas interações humanas. Conforme vimos ao falar das vivências, as convivências são integradas como componente da Educação para a Paz, como diz Jares (2008, p. 15):

> Toda relação humana implica determinado modelo de convivência que pressupõe determinados valores, formas de organização, sistemas de relação, normas para

> enfrentar conflitos, formas linguísticas, modos de expressar os sentimentos, expectativas sociais e expectativas, maneiras de exercer o cuidado, etc. e isto é assim porque não há possibilidade de viver sem conviver – nós, humanos, somos seres sociais e precisamos dos outro para a própria subsistência. A fragilidade da vida humana é uma das razões que explicam a convivência, ainda que não seja a única. Entretanto, a forma de organizar a convivência em diversos âmbitos (familiar, laboral, político, internacional, etc.) admite diferentes possibilidades que estão cruzadas pelas variáveis já citadas.

Estas questões demonstram que as convivências constituem-se em uma forma mais profunda de entender os processos humanos, inclusive nos diferentes espaços educativos. Eles afetam, segundo Jares (2008), a organização democrática e participativa nas instituições educacionais. Assim, podemos refletir sobre modelos autoritários ou democráticos de gestão da educação, na forma como as equipes pedagógicas socializam informações e dão abertura para educadores, se ouvem a comunidade e, especialmente, o entendimento das pessoas que constroem a escola, sobre a importância de boas convivências como um indicador concreto de melhoria do clima escolar. Sabemos que um clima positivo favorece a prevenção das violências, diminui o potencial de conflitos e promove uma cultura de paz.

Além disso, precisamos refletir sobre como os professores situam-se profissionalmente quanto ao aprendizado das convivências, se realmente estão envolvidos com processos de humanização da escola ou se medem sua prática profissional ainda e apenas na dimensão da instrução e transmissão de conhecimento. Estas perspectivas combinadas criam o cenário das convivências na instituição educacional, na medida em que os diferentes atores posicionam-se, entram em conflito, estabelecem relações de crescimento ou de estagnação. Nesta dimensão reflexiva, continuamos com Jares (2008, p. 25) quando diz:

> Conflito e convivência são duas realidades sociais inerentes a toda forma de vida em sociedade. Essas diferentes formas de relação e códigos valorativos fazem com que existam diferentes maneiras ou modelos de conviver, não apenas em sociedades diferentes, mas também dentro de uma mesma sociedade e/ou grupo social. E ainda, uma mesma pessoa pode transitar por diversos modelos de convivência ao longo de um dia, em função dos diferentes contextos sociais em que se movimente: família, vizinhança, trabalho, etc.

Com isso, dizemos que a visão integrada na Pedagogia das Vivências/Convivências é um elemento relevante e necessário para a discussão da Educação para a Paz e pertinente à agenda educacional atual. Com isso, não supomos que as vivências/convivências, para que sejam positivas, devam ser “pacíficas” e “harmoniosas” como ideias acabadas. Ao contrário, justamente pela diferença e na diversidade que compõe a vida e os grupos sociais, é necessário admitirmos que grande parte das convivências humanas se dá na perspectiva de conflitos, já que estes são traços definidores das relações humanas. Dito de outra forma, os conflitos não

são situações negativas, como já vimos. Viver situações de conflito nos dá a possibilidade de dialogar, discutir, analisar, entender e perceber outras perspectivas onde não havia nosso prévio olhar. Assim, os conflitos podem oferecer novas formas de vivências/convivências, mais abertas, flexíveis e democráticas, diferente de relações onde muitas vezes, as convivências são aparentemente positivas, mas que carregam internamente questões não resolvidas, ressentimentos, angústias, raiva e falsidade, além de repressão e/ou autoritarismo de regras impostas para conviver.

Temos que reafirmar a importância de estarmos atentos aos processos de vivências/convivências humanas, especialmente os estabelecidos nos espaços escolares, buscando a necessidade de uma construção através de práticas de mediação dos conflitos ou baseadas em processos de ressignificação dos valores humanos, ficando alertas quando os discursos tendam para uma "harmonia" total e geral, pois, como sabemos, isso seria praticamente impossível pelas diferenças e enfoques de um mundo plural e multicultural.

Para ampliar a reflexão, sabemos que o limite da prática da Pedagogia das Vivências/Convivências, pela nossa discussão, estaria no espaço escolar. Porém, precisamos alongar olhares para outros elementos articulados que estão em jogo ao pensar nas vivências/convivências escolares. Nisso, Jares (2008, p. 25-29) aponta seis âmbitos para entendermos os espaços de convivência na sociedade que, de certa forma, são potencializadores de uma aprendizagem pelas vivências/convivências. O primeiro ponto trata da <u>família</u> como espaço de convivência, entendendo que é onde nos socializamos e exercitamos os primeiros modelos de interação. Nesse caso, a perspectiva conceitual do tema passa a ser relevante. De qual família falamos na escola do século XXI? Famílias tradicionais, novas configurações, arranjos com maior ou menor grau de interações positivas, negativas, enfim, devemos nos aproximar sem preconceitos desta discussão, se quisermos pensar em vivências/convivências na Educação para a Paz.

O segundo aspecto é o <u>sistema educacional</u>, a partir da ampliação das relações familiares, da diversidade das mesmas e também pelos rituais próprios das escolas como espaços do além-conteúdo, como local de convivência e relação. Aqui, não podemos pensar as vivências/convivências como algo só para os alunos, mas para todos os participantes do dia a dia da escola. O terceiro âmbito elencado é o <u>grupo de iguais</u>, ou seja, os grupos de referência – especialmente entre crianças e adolescentes – que determinam e marcam formas de viver e conviver. Trata-se de redimensionar as discussões sobre infância e adolescência no século XXI, com suas possibilidades e angústias, com as violências que se expressam nessa fase, especialmente na realidade brasileira.

Na sequência, o quarto aspecto de socialização e convivência enunciado por Jares (2008) são os meios de comunicação, que influenciam em muitos padrões considerados "da moda", que acabam sendo incorporados sem maior crítica e posicionamento por um grande número de pessoas. Nesse caso, violências expressas pela mídia, com a introdução "forçada" de valores não habituais, são pontos a serem discutidos criticamente nas escolas. O quinto marco de socialização são os espaços e instrumentos de lazer, onde as convivências também ocorrem. Neste ponto destacarmos a qualidade e a possibilidade de frequentar tais espaços e instrumentos, públicos ou privados e refletirmos, de forma coerente, sobre o papel do lazer como dimensão social relevante.

Para englobar todas as questões, o último aspecto apontado é o contexto político, econômico e cultura dominante de onde emergem todos os pontos anteriores e onde relacionam-se produzindo diferentes formas de conviver. Ditaduras de toda ordem, democracias em diversos aspectos, autoritarismo, autonomia, dependência ou independência são fatores que precisam ser explicitados nessa discussão. Sabemos que toda forma de repressão é violenta, assim como os processos democráticos envolvem conflitos. Porém, os conflitos podem ser equacionados pela não-violência e autonomia de pensamento e ação, e, portanto, deverão ser sempre valorizados e estimulados positivamente nos princípios essenciais das convivências humanas e escolares.

Como vimos até aqui, pensar em vivências/convivências implica em aceitar a importância e a complexidade que as relações humanas interpessoais e intergrupais exercem no cotidiano das pessoas e que, estas formas de conviver, estão diretamente relacionadas aos processos de conflitos, paz e violências. Além disso, precisamos aceitar que as convivências não se dão "ao acaso", elas sempre possuem alguma intenção entre os pares e possuem sempre objetivos a alcançar. Tais objetivos, não são necessariamente programados ou oportunistas, apenas apresentam-se no jogo das relações, procurando situar as pessoas dentro de suas perspectivas mais autônomas ou nas adaptações necessárias aos contextos diários de vida, sendo gerados, regenerados ou reproduzidos nas convivências humanas.

Não bastassem os argumentos até aqui, podemos relembrar o estabelecido por Delors (1998) ao tratar dos quatro pilares da educação para o século XXI. Aprender a fazer, aprender a conhecer, aprender a viver juntos e aprender a ser, os quais foram estabelecidos como pontos fundamentais de uma nova educação, inclusive embasando diversos documentos e leis da educação ao longo de mais de uma década, mundialmente e no Brasil. Nesta proposta, o aprender a conviver figura como uma das dimensões relevantes da educação sendo entendida como (DELORS, 1998, p. 102): "Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do

outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz".

Ao observarmos os caminhos da educação ao longo da primeira década do século XXI, podemos afirmar com certa razão que muito pouco foi pensado na educação brasileira – em aspectos conceituais ou práticos – que observasse o "aprender a conviver". Podemos ressaltar os Temas Transversais, propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para a educação brasileira, no final dos anos 1990[14], que não tiveram sustentabilidade e impacto na escola ao longo dos anos posteriores. Podemos dizer que, um dos limitadores no entendimento do "aprender a conviver", foi exatamente a falta de clareza sobre os pressupostos da Pedagogia da Convivência e da Educação para a Paz. Entender conceitualmente campos de intervenção é contribuir sobremaneira para solidificar ideias e ações. Por isso empreendemos tal reflexão.

Como vemos as questões ligadas à Pedagogia das Vivências/Convivência, no contexto da Educação para a Paz remetem a uma gama de valores humanos, pensados em função de uma mudança de percepção sobre a qualidade e os objetivos das relações humanas, entre pares ou entre grupos, que favoreçam aspectos relacionados à tolerância como respeito às diferenças e, ao mesmo tempo, à cidadania como forma de fazer tais diferenças tornarem-se aspectos de uma reconstrução coletiva, mais solidária, dialógica e humanizadora. É o que Freire (2004, p. 141) apóia e faz uma crítica ao afirmar que não é correto falar "que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e cinzento me ponha na relação com meus alunos [...]".

No cenário descrito, apresentamos perspectivas e argumentos que servem de caminho para ampliar o debate sobre a Pedagogia das Vivências/Convivência como dimensão privilegiada nos estudos da Educação para a Paz. Assim como, ao longo das últimas décadas, as ideias sobre a Paz na educação foram discutidas e pesquisadas, igualmente podemos supor que as vivências/convivências ganhem corpo de reflexão e análises mais sérias e comprometidas com mudanças, tanto de ordem teórica e conceitual, como de práticas metodológicas que fundamentam com maior rigor a Educação para a Paz. Fundamentalmente,

[14] Os Parâmetros Curriculares Nacionais são referenciais de qualidade elaboradas pelo Governo Federal para nortear as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Criados em 1996, são voltadas, sobretudo, para a estruturação e reestruturação dos currículos escolares. Os PCNs são divididos em disciplinas (língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física) e entre Ensino Fundamental e Médio e abrangem tanto práticas de organização de conteúdo quanto formas de abordagem das matérias com os alunos. Já os temas transversais estão voltados para a compreensão e para a construção da realidade social e dos direitos e responsabilidades relacionados com a vida pessoal e coletiva e com a afirmação do princípio da participação política. Isso significa que devem ser trabalhados, de forma transversal, nas áreas e/ou disciplinas já existentes". Os temas transversais, nesse sentido, correspondem a questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas na vida cotidiana. Com base nessa ideia, o MEC definiu alguns temas que abordam valores referentes à cidadania: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural.

o foco das mudanças está em aceitar que as relações humanas, interpessoais e intergrupais, são elementos pedagógicos concretos e relevantes no contexto educacional.

Cremos que os fundamentos apresentados aqui servem de baliza para alavancar este trabalho, que estará inevitavelmente na agenda educacional nos anos vindouros. Ao relembrar os quatro pilares da educação para o século XXI, o aprender a conviver talvez seja um dos mais relevantes e necessários temas para a educação atual, o que remete à perspectiva de transversalidade, tolerância à diversidade, educação em valores humanos, Educação para a Paz, entre outras formas de redimensionamento da educação e das ações educativas.

Seja nas atividades cooperativas com as crianças pequenas, nos debates sobre os problemas sociais com os adolescentes ou sobre práticas pedagógicas inovadoras na formação docente, os elementos conceituais e metodológicos da Educação para Paz poderão nos oferecer uma possibilidade especial de humanização, conscientização, tolerância e respeito à diversidade, bem como trazer mais significado sentido esperança para educação no século XXI. Como afirma Guimarães (2005, p. 328):

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

Para finalizar, explicitamos um duplo aspecto a levar em conta na discussão da Pedagogia das Vivências/Convivências, no universo da Educação para a Paz, que são: o corpo e a ludicidade. Como vimos nos argumentos sobre vivências/convivências, elas ocorrem durante todas as nossas relações, algumas fugazes e outras perenes, gerando vínculos de diversas formas e intensidades. Quando propomos a intenção de pensar pedagogicamente nestas questões, estamos considerando as perspectivas clássicas de interação, como trabalhos individuais, em grupos, sobre temas de pesquisa, fundamentalmente buscando compor, ao lado e junto com estas, formas mais inteiras do ser humano interagir com seus pares e com o mundo.

Neste ponto reforçamos que o entendimento que temos como base é o do corpo como unidade do ser humano, não esquartejado em dualismos como corpo-mente, corpo-cérebro, corpo-espírito, corpo-alma, como é muito frequente. O corpo é a própria vida, como identidade do ser humano, como emocionalidade, sede dos pensamentos e sentimentos, todos em constante fluxo. Por isso, concordamos com Yus (2002, p. 204) quando afirma: “Nós somos corpos. Nosso corpo é nossa primeira fonte de conhecimento de nós mesmos. Em nosso corpo nos

reconhecemos e com ele sentimos". O reconhecimento desta dimensão corporal, desta corporeidade como existência, remete a valorizar a Pedagogia das Vivências/Convivências como essência desta valorização, especialmente em relação às posturas corporais como: "com os braços abraçar e não empurrar", "com as mãos o afago, não o golpe", "com os olhares acolhimento, não reprovação", e assim, com menos fardo e mais leveza na corporeidade da paz. Outro aspecto que define esta percepção é o do corpo como emocionalidade, novamente com Yus (2002, p. 204):

> Se nós somos corpos nossas relações com outras pessoas são realizadas por meio de nossos corpos. Nosso corpo não é só um suporte que reflete as emoções e os sentimentos em nossa comunicação com o exterior, mas é uma autêntica comunicação em si mesmo. O medo dos demais e a falta de auto-estima e de aceitação de nosso corpo podem bloquear essa comunicação até torna-la impenetrável.

Portanto, a observação do corpo como essência e existência do humano deve ser uma atenção, valorização e cuidado dentro da Pedagogia das Vivências/Convivências, para não reduzi-la a práticas, ou técnicas, ou dinâmicas de grupo instrumentais. O corpo é o tudo integrado, da vida, do mundo, da cultura e da transcendência.

Outra perspectiva igualmente importante neste cenário é a valorização da ludicidade como elemento precioso do universo educacional. O lúdico é bem analisado na sua essência por Huizinga (2000) que estabelece como paralelo que, as atividades arquetípicas presentes na vida em sociedade são entrecruzadas pela dimensão do jogo, do lúdico. Isso valoriza em grande medida os mitos, os papéis sociais, o mundo do trabalho e a escola, especialmente por elementos como os jogos, a música, a dança, o relaxamento, a meditação entre tantas, pois para o mesmo autor o jogo é mais que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico, ultrapassando a atividade física ou biológica; mas tem sua função primordial da vida do homem.

Corporalizar e incorporar a ludicidade na Pedagogia das Vivências/Convivências, é no contexto da Educação para a Paz, percebida na alegria e no prazer dos encontros com os outros, na satisfação da própria vida, nos olhares, abraços e no "jogar com" e não "jogar contra" os outros. Jogar com o outro é cooperar e ser solidário, logo não-violento, ou pacífico. Jogar contra, nesta dimensão ampliada é favorecer os embates, que quando não são claros, nem mediados, por regras ou pela razão, são o início do processo de violência.

Concordamos, como argumento central da Pedagogia das Vivências/Convivências, para nossa busca pela Educação para a Paz, com Souza (2010, p. 160-161) quando pede para irmos além:

> [...] através do reconhecimento das práticas corporais como meio facilitador de autoconhecimento, de melhoria de saúde, de convívio social, da percepção da própria individualidade, do autocrescimento e do compromisso com a vida. Representa também uma ruptura com o imaginário de corpo que permeia a sociedade contemporânea, localizando as relações interpessoais e sociais na realização da plenitude das potencialidades humanas através da vivência de sua corporeidade.

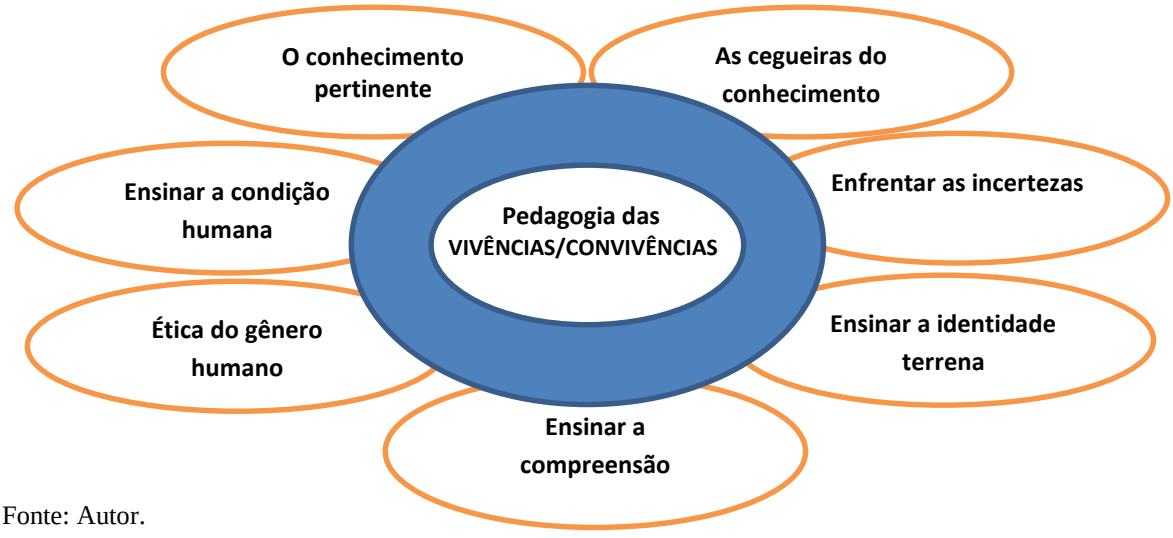
Com estas questões, nos mantemos na caminhada da integração dos elementos que compõe as "Cinco Pedagogias da Paz", reforçando a ideia de que as vivências e convivências são elementos fundamentais nas relações humanas, logo, nas vida cotidiana.

3.6.1 Educação para a Paz e a Pedagogia da Vivência/Convivência na perspectiva da complexidade

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". Nesse sentido, entendemos a unidade vivências/convivências, porém valorizando alguns aspectos de cada uma delas. As vivências, que atuam especialmente na dimensão da corporeidade, da sensação e da emoção como fatores essenciais na prática humana e pedagógica; as convivências, também mediadas pelo corpo, mas influenciadas por outros fatores (família, amigos, colegas de escola, comunidade, meios de comunicação etc.).

Para entender melhor as relações e qualificar os argumentos nos aproximamos dos "sete saberes da educação" (MORIN, 2011b), evidenciando as principais articulações e possibilidades dentro do caminho da Educação para a Paz. Para isso, utilizamos a figura 8, que nos acompanhou ao longo da discussão das "Cinco Pedagogias da Paz" neste Capítulo 3, que apresenta os "sete saberes da educação", ligados ao anel representado pelo componente da Educação para a Paz na perspectiva da complexidade.

Fig.8 – Pedagogia das Vivências/Convivências em relação à complexidade.



Fonte: Autor.

A relação das vivências/convivências com ao primeiro dos saberes que são as “cegueiras do conhecimento” traz uma questão importante ligada ao corpo e a ludicidade. O corpo, tratado pelo paradigma da ciência, esquartejado pela medicina e coisificado pelas análises sociológicas e psicológicas, renasce no contexto das vivências/convivências com base na complexidade. É um corpo/ser humano que não se limita às atividades diárias e nem ao treinamento personalizado. Ao contrário, é um corpo em essência/existência, que ri, chora, sente a vida, emociona e pensa. O corpo máquina abre-se ao corpo integrado à mente, alma, humanidade. Um corpo leve do fardo científico pode sentir também o movimento lúdico, a alegria, satisfação e graça nas questões da vida. Certamente, corpo essência/existência não é a oposição ao corpo máquina, que precisa da ciência, dos medicamentos, dos treinamentos. Porém, na dimensão das vivências/convivências, no universo pedagógico, precisamos considerar a relevância desta perspectiva ampla e sensível do corpo.

O “conhecimento pertinente”, que caminha para dar significado aos saberes construídos na humanidade e sua utilidade para a própria humanidade, encontra nas vivências/convivências uma parceria inestimável. Na medida em que interações entre indivíduos crescem em frequência e qualidade, quando os braços abraçam mais do que empurram, quando as mãos cumprimentam mais do que socam, esfaqueiam ou apertam gatilhos, temos outros padrões de comportamento, padrões pacificados. Este é o objetivo de refletir sobre vivências/convivências também como conhecimento que seja pertinente! A “condição humana” que é o reencontro com a essência da vida, também é relevante em relação às vivências/convivências, pois, nos estudos das neurociências o cérebro é integrado, acolhendo tanto a razão quanto a emoção. A condição humana está ligada ao que Maturana (1995) diz: que as emoções não são expressas apenas pela fala, mas sim sente-se com todo o corpo. Para ele, é o fluir das emoções que modela o nosso cotidiano e todo nosso viver/conviver, que constitui o fundamento de tudo o que fazemos, de nossa condição de seres humanos.

Em seguida, com o “ensinar a identidade terrena” vemos que as vivências/convivências se articulam com facilidade, pois, ao percebermos nós mesmos, na constatação que a vida é complexa, mas interligada e não separada, reconhecemos que nossa identidade é da Terra, naquilo que nos faz humanos, a relação intersubjetiva e planetária. Quanto a “enfrentar as incertezas”, o que podemos refletir é que, alterar a forma de viver/conviver, com bases mais solidárias, colaborativas, numa palavra, cooperativas, vai questionar o modelo individualista, competitivo e consumista que é dominante na atualidade. As incertezas consistem em avaliar se novas vivências/convivências podem alterar estes padrões. Os fluxos e refluxos da história humana variam nestes modelos de acordo com mudanças que ocorrem no tempo e na história.

Assim, acreditamos que esta recursividade aponta para décadas vindouras com abertura aos modelos solidários, pelo próprio esgotamento dos padrões atuais. Isso não se dará de forma absoluta, uma vez que modelos requerem sempre embates, avanços e recuos, mas estão em gestação e munidos de boas experiências em crescimento.

Os argumentos até aqui, formam a base da Pedagogia das Vivências/Convivências, dentro da Educação para a Paz, no tocante a "ensinar a compreensão". Para Morin (2012c) a compreensão é uma das bases para a paz. Na compreensão, estão às qualidades inerentes na percepção de ações mais próximas ao bem e ao mal, ao certo e errado, à violência ou a paz. Ensinar a compreensão remete ao acolhimento das diferenças, mesmo nos debates e conflitos não-violentos, criando novas bases na solidariedade e no coletivismo como forma de viver/conviver. Consequentemente a "ética do gênero humano" é fundamental para as vivências/convivências humanas, que, ao estarem em curso, requerem um princípio de ética fundante, que Morin (2011a) define como a ética da religação, como compromisso de aproximar as diferenças que separam povos, nações, ideologias, religiões etc.

Considerando as questões que interagem nas vivências/convivências humanas, seguimos na apresentação de elementos que tragam significado no contexto da Pedagogia das Vivências/Convivências como elemento da Educação para a Paz. Basicamente, encaminharemos uma divisão didática a fim de esclarecer as opções feitas quanto às práticas vivenciais, reconhecendo, não obstante, suas complementaridades na vida cotidiana e no desenrolar das práticas pedagógicas. Assim, no sentido das vivências/convivências, evidenciamos duas perspectivas:

1) Vivências/convivências com foco na individualidade: que referem-se ao conjunto de práticas pedagógicas voltadas à percepção do aluno de seu próprio corpo em relação à vida e ao planeta. As ações pedagógicas nesta perspectiva são ligadas ao chamado "silêncio interior", com práticas de harmonização, pequenos relaxamentos e meditação, que permitem a projeção do pensamento a partir do que é sentido interiormente, o que definiremos logo adiante.

2) Vivências/convivências com foco na socialização: que referem-se ao conjunto das práticas pedagógicas voltadas à percepção coletiva, do viver com os outros, a partir das relações humanas. As ações pedagógicas dentro desta perspectiva envolvem debates, roda de conversa, círculos de diálogo, discussões temáticas, atividades em pequenos, médios e grandes grupos, entre outras, que favoreçam a relação coletiva com intensidade.

Para esclarecer, entenderemos individualidade basicamente como "aquilo que nos diferencia e nos torna únicos, sem por isso abandonar as questões sociais e cooperativas consubstanciais com nossa natureza social" (YUS, 2002, p. 53). Portanto, não se trata de "culto

ao individualismo", no sentido egoísta, mas sim na potência do indivíduo nesta percepção de si mesmo, do outro e do mundo, partindo de sua própria referência. Como socialização, entenderemos o conjunto de interações do ser humano, das quais este participa ativamente, tornando-se membro de determinado grupo. Por meio da socialização, o indivíduo internaliza valores, formas de pensar e agir, ao mesmo tempo em que desenvolve sua individualidade na relação de interdependência e ao mesmo tempo de conflito com os valores socioculturais que lhes são oferecidos (GRIGOROWITSCHS, 2008). Sempre atento ao fluxo individualidade/socialização/individualidade crescente/nova socialização, onde a auto-eco-organização faz parte, sendo que na auto-organização com a individualidade crescente, na eco-organização como relação com os outros e com o meio, e na organização como equilíbrio que se busca em meio aos processos de desorganização, sempre presentes na vida humana.

Na reflexão sobre as vivências/convivências no foco da individualidade, um ponto importante é a questão do corpo, considerado como caminho da "própria identidade pessoal e a manifestação do sentimento com os demais" (YUS, 2002, p. 203). Nisso elencamos algumas possibilidades pedagógicas, que formam a Pedagogia das Vivências/Convivências e colaboram na prática da Educação para a Paz. Podemos observados três níveis relacionados às práticas com foco na individualidade: harmonização, relaxamento e meditação.

a) Harmonização: apresentada por Puebla (1997) como uma atividade inicial, que pode ser utilizada no início de aulas ou como introdução de alguma temática. Trata-se de uma abertura à paz, pois conecta o nível intuitivo que abre caminho para a compreensão e aprofundamento da concentração no tempo do aqui e agora. A harmonização, como a própria nomenclatura diz, busca uma sensibilização inicial, aprofundando mais ao nível da concentração e mobilização para as demais ações. Na harmonização podem ser utilizadas músicas ou o próprio professor pode utilizar palavras que remetam à sensação de tranquilidade;
b) Relaxamento: nos estudos de Yus (2002) os relaxamentos são importantes e se justificam pelo acentuado crescimento das questões de enfrentamento, conflito e violências cotidianas, que causam desequilíbrio corporal, tensão muscular, aceleração do ritmo respiratório e cardíaco, como desdobramento de situações de estresse. O relaxamento contribui para o autocontrole, a conexão mente-corpo e para a saúde psicofísica geral. Também pode contribuir para reorganizar o estado natural, desequilibrado pelas emoções negativas, culpas, medos, raiva etc. Os relaxamentos podem incluir músicas, de frequência calma, relacionadas a sons da natureza ou outros, com o mesmo sentido de integração com a totalidade corpo/mente/vida.

c) Meditação: de acordo com Rato (2011) a meditação é o aprofundamento do estado de consciência a partir de conexões mais profundas do "eu", com os estágios mais elaborados da mente, que trazem benefícios especialmente para a educação emocional. A própria autora, aconselha a utilização do termo "meditação laica educacional" com o cuidado de não entrar no debate de algumas religiões, que tratam a meditação como fuga do próprio corpo, não sendo considerada como algo "sagrado". Esta é uma questão a ser discutida nos processos educacionais, no sentido do esclarecimento sobre processos de aprendizagem e desenvolvimento do cérebro.

De qualquer modo, podemos observar que o que muda é o aprofundamento entre a harmonização, relaxamento e meditação. Todas elas são muito positivas para acessar esta dimensão de silêncio interior, que pode estar em conexão com a espiritualidade de base, ou a ancestralidade, ou ao planeta. O importante é o exercício de conexão com algo mais que apenas os sentidos e informações habituais, encontrando outras percepções e outra essência na vida.

Já em relação às vivências/convivências com o foco na socialização, temos um conjunto complexo de possibilidades pedagógicas que garantem aquilo que Yus (2002, p. 133) chama de "aprendizagem em grupo", onde as considera importante para o desenvolvimento de habilidades interpessoais e cognitivas. Nesse sentido, estimulam-se hábitos de respeito com as demais pessoas, de colaboração e compromisso com os princípios de cooperação e da democracia, sempre estimulando que as diferenças sejam explicitadas de forma crítica, para que os conflitos surgidos sejam equacionados pelo grupo.

Como possibilidades de socialização temos uma gama variada, que, segundo Jares (2002), pode ser composta de: jogos cooperativos, com a finalidade de promover diálogo e companheirismo; jogos de apresentação, visando conhecer mais sobre o outro; jogos de conhecimento: visando aprofundar na relação com os outros; jogos de afirmação, ter que afirmar as próprias posições e defende-las; jogos de confiança, para confiar em seus colegas seja em duplas, trios ou grupos maiores; jogos de papéis, onde são apresentadas situações (como uma cena de teatro), onde questões de valores e conflitos estarão em jogo; jogos de simulação, onde terão que ser definidas atuações éticas para continuar o jogo; estudo de casos referentes a problemas de violência ou alternativas de pacificação; jogos com dilemas morais, para provocar múltiplas perspectivas no grupo; textos literários; além das atividades clássicas em grupo, desde as duplas ou trios, quando forem temas que mereçam maior aprofundamento ou haja a necessidade de mediadores, até grupos maiores, quando for possível estabelecer os pontos principais.

Neste mesmo caminho, Nunes (2011) apresenta, ao longo de seu livro, um conjunto de atividades que podem ser encaminhadas como vivências/convivências da Educação para a Paz nas escolas. Com algumas adaptações, são elas: criar coletivamente regras de convivências entre o grupo logo nos primeiros encontros; clareza de que as relações sejam sempre respeitosas e colaborativas, a partir das regras coletivas definidas; planejar atividades cognitivas (reflexões e debates) e vivenciais (dinâmicas de grupo, pequenos relaxamentos) como forma de provocar mais interações; utilizar sempre que possível, formações circulares, pois favorecem a ligação visual entre as pessoas e tranquiliza para os contatos mais afetivos; dicas: música de qualidade, poesia, teatro, dança e demais atividades lúdicas, filmes, músicas, palestras, cartazes, gincanas, jogos cooperativos; promover "semanas da paz" para agregar todo o trabalho desenvolvido durante um período; evitar palestras isoladas, mas valorizar debates com convidados sobre temas como: preconceito, drogas, direitos humanos, violência, paz etc. Importante que os profissionais convidados tenham experiência com as respectivas faixas etárias; criar hábito diário nas reflexões e atitudes não violentas, para mudar aspectos culturais; apoiar jogos, festivais e gincanas cooperativas para favorecer as convivências e o respeito individual e coletivo nas comunidades e grupos; envolver as famílias nas atividades: os pais, ou filhos, avós etc. – o diálogo intergeracional é um dos maiores incentivos para fortalecer grupos comunitários e reorganizar as famílias; convidar pessoas com perspectivas diferentes para dialogar com os grupos, sejam educadores, padres, pastores, jornalistas, promotores, sindicalistas, psicólogos, assistentes sociais, pessoas da comunidade.

Além das práticas citadas, Nunes (2011) ainda aponta outras possibilidades pedagógicas para o trabalho da Educação para a Paz como: valorizar as diferentes experiências positivas para contribuir com os grupos; aprofundar a atenção nas pessoas mais fragilizadas do grupo, que sofram maior grau de violência, como forma de trazê-las para o coletivo; criar mecanismos para avaliação continua do trabalho, criando caixa de sugestões, fazendo assembleias além de informar através de murais, informativos e jornais próprios; aprimorar as relações humanas através do diálogo e cooperação; Outras atividades: dinâmicas de grupo de forma geral, Brainstorming (tempestade mental), pesquisas individuais ou em grupo de temas conceituais, utilização de filmes (às vezes fragmentos), vídeos da internet, documentários, sempre com roteiros para debate, jogos dramáticos e simulações (relações reais e imaginárias sobre temas cotidianos), narrativas, leituras dirigidas, artes manuais, etc. Aproveitar todas as possibilidades para criar a reflexão e apropriação tanto dos conceitos como das vivências indispensáveis para construir e paz e a não-violência e criar uma cultura que desvalorize formas de violência; relacionar-se com qualidade a partir de: expressar-se com serenidade e de forma clara, chamar

as pessoas pelo nome, equilibrar as emoções em momentos de tensão ou conflito, evitar expressões de desinteresse ou hostilidade, ter postura dialogal, atentar para a linguagem corporal, utilizar mais elogios, mais abraços e menos olhares e palavras destrutivas ou excessivamente críticas, utilizar linguagem e atitudes de empatia e ouvir as pessoas com muita atenção, concentrar-se nos problemas e não nas pessoas; valores necessários para os trabalhos restaurativos com círculos para solucionar conflitos e reconstruir relacionamentos: participação, respeito, pertencimento, responsabilidade, honestidade, humildade, interconexão, empoderamento e solidariedade.

Um tópico que merece atenção são os círculos restaurativos, que devem ser utilizados quando as formas preventivas, como as convivências, os valores, o diálogo falharem. Como aponta Nunes o círculo "possibilita mostrar a eles que quando as pessoas não conseguem dialogar e chegar a um acordo, não devem prolongar o conflito; ao contrário, devem pedir o apoio de uma terceira pessoas para que interceda visando ajuda-las a clarificar e solucionar a pendência" (2011, p. 85). Lembramos que a mediação pode ser com o mediador ou em círculo, onde podem participar mais pessoas, que possam contribuir ao contexto da discordância.

Com a explicitação destas possibilidades variadas, podemos dizer que às ações pedagógicas de socialização, seguem formas que podem ser chamadas de clássicas na educação, porém, lembramos o conceito de socialização pelo qual optamos, que requer internalizar novas formas de percepção e de valores. Portanto, em hipótese alguma, em momento de socialização, na Pedagogia das Vivências/Convivências, no contexto da Educação para a Paz, os jogos serão apenas um passatempo, ao contrário, vêm imbuídos de objetivos pedagógicos claros à viabilização das questões relativas aos valores humanos, direitos humanos, conflitologia e a ecoformação. Da mesma forma, atividades de harmonização, relaxamento ou meditação, precisam ser conduzidas com objetivos claros no que tange ao autoconhecimento e a religação com a natureza, espiritualidade ou a essência de cada um.

Para evitar o excesso de receitas de atividade, devemos cuidar para que as ações pedagógicas da Educação para a Paz observem melhor o cuidado na estruturação e organização do que a ênfase na atividade em si mesma. Considerando as alternativas pedagógicas elencadas, no sentido da individualidade e da socialização, temos alguns pontos a considerar, bem trabalhados por Pereira e Hannas (1999). A partir destes pontos, faremos adaptações e complementos, inserindo as convivências, para organizar e estruturar caminhos para a Pedagogia das Vivências/Convivências como componente da Educação para a Paz.

Considerações sobre a criação/estruturação/organização das vivências/convivências:

1) Definição da situação à qual se aplicará a ação pedagógica: neste caso, se a ação da Educação para a Paz será realizada em momento de aula, ou intervalos, ou em aulas específicas, ou ainda no período de contraturno; no caso do tema transversal Educação para a Paz, organizar as ações das diferentes disciplinas ou temáticas envolvidas;
2) Estabelecer o conhecimento/conteúdo: informações teóricas do conhecimento/ conteúdo que será abordado pela vivência, tanto no aspecto cognitivo (temas relativos à violências, paz, conflitos, ecoformação, valores, comportamentos éticos, sociais, etc.) As vivências/convivências abrangem a pessoa inteira, mas, normalmente, há um tema central como propósito ação pedagógica;
3) Organizar espaço e material: a previsão de material e especialmente do espaço é importante, uma vez que as vivências/convivências requerem espaços acolhedores, muitas vezes para formações circulares, práticas no chão (relaxamento) ou atividades com música, pintura etc.
4) Propósito das vivências/convivências: é importante ter bem claro o propósito da vivência antes de criá-la. Sensibilizar para o valor do conhecimento a ser tratado (ex: a vida de Mahatma Gandhi), como os valores e comportamentos éticos necessários para a abordagem. Além disso, no desenvolvimento das ações pedagógicas é importante desenvolver comportamentos sociais como respeito, tolerância, relação de igualdade, que favorecem a coesão grupal. Para os temas, quais as melhores práticas? Dinâmicas de grupo? Desenvolver a habilidade de comunicação, o diálogo? Desfazer a tensão? Vivenciar, de forma simulada, uma realidade da vida, de trabalho, de família, de relações sociais? Desenvolver a habilidade de observação, a resistência à frustração, a paciência, etc? Favorecer o autoconhecimento? Portanto, de acordo com a situação, a demanda pedagógica será diferenciada.
5) Descrever a vivência, passo a passo, de forma clara: a situação, o que se deve fazer, o campo de ação, os procedimentos, as normas, a sequência de ações. A descrição da ação indica que, mesmo sob a forma de tema transversal, o registro das ações será necessário, para garantir a confiabilidade nas ações empreendidas.
6) Desenvolvimento da ação de vivência/convivência: o momento da aplicabilidade da ação pedagógica da Educação para a Paz, deve ser cercada de atenção, respeito mútuo, co-responsabilidade, solidariedade e cuidado com cada um e com todos do grupo. Muitas vezes asa atividades vivenciais/convivenciais proporcionam situações onde algumas pessoas/alunos estarão mais sensíveis e respondam emocionalmente com o silêncio, com lágrimas, com riso, ou com a recusa em participar. Por isso temos que ter

clareza que todas as atividades de vivências/convivências, no âmbito da Educação para a Paz são absolutamente pedagógicas. Logo, não devem, jamais, ser confundidas com terapia ou cultos religiosos. Nestes dois pontos residem os principais problemas em efetivar a paz como elemento educacional.

7) Fazer comentários finais-fechamento: nas sínteses levantar possíveis aplicações à vida diária após a vivência/convivência. Não se trata de avaliação no sentido de "certo ou errado", "bonito ou feio", mas de sínteses e conclusões parciais dos participantes.

- Outros aspectos necessários, conforme a necessidade do registro: determinar o tamanho do grupo, isto é, o número mínimo e máximo de participantes, estabelecer as condições do local da vivência: organização dos móveis, de grupos ou pessoas, do espaço suficiente (nem muito grande nem muito pequeno), uma ou mais salas. Na ausência das condições mínimas necessárias, prefere-se não utilizá-la, pois o fracasso poderá ter consequências negativas, Definir a duração mínima aproximada necessária para que a vivência se realize. Algumas vivências podem ser executadas em um dia e continuadas no outro ou em vários outros dias, outras já necessitam ser executadas no mesmo momento, inclusive o fechamento (PEREIRA; HANNAS, 2001, p. 28-30).
- Na condução das práticas vivenciais/convivênciais: A - preparo dos participantes: momento fundamental para focalizar a consciência e a atenção dos participantes no trabalho. Lembrar-se dos tópicos: só iniciar a explicação quando o grupo estiver atento para ouvi-la; dar início à vivência somente quando todos tiverem entendido claramente o que devem fazer; o grupo deve estar informado do tempo aproximado de duração da vivência se for o caso; e explicar aos participantes que não se trata de avaliação de desempenho, portanto nenhum tipo de censura – "está certo ou está errado" – ou julgamento tem sentido. A vivência e os sentimentos de cada participante devem ser aceitos como são, como a experiência de cada um. Todo material necessário deve estar disponível. B – Momento da vivência – quando o responsável coordena, observa e controla o tempo, se for o caso. C – Compartilhamento pessoal – após o término, é importante que o coordenador facilite ao grupo a reflexão as percepções individuais e coletivas durante a vivência. Nesta percepção das próprias reações, são percebidas as questões corporais e emocionais subjacentes à vivência. D – Processamento – conversa com o grupo, sobre o processo ocorrido durante a situação vivenciada, padrões de comportamento, interações etc. Poderá ser coletivamente, em subgrupos, com tópicos ou palavras, ainda, com desenhos, ou questionários, exemplos ou o próprio silencia respeitado. E – Semelhanças com a vida diária, aplicações ao cotidiano – analogias do

> que ocorreu na vivência com a vida, comparações com o cotidiano pessoal, familiar ou profissional. O fundamental é extrair do processo alguns princípios que poderão ser aplicados na vida, como diz a questão norteadora: "O que eu aprendi com essa vivência" (PEREIRA, HANNAS, 2001, p. 35).

Por fim, como ressalva importante sobre as vivências/convivências, citamos Pereira e Hannas (2001, p. 35) que dizem:

> A vivência deve ser considerada parte de uma sequência educativa de aprendizagem do conteúdo de qualquer disciplina, de aprendizagem de valores, comportamentos e princípios éticos em sessões específicas, e não uma atividade isolada feita "por fazer" ou para preencher um buraco da grade horária. O sucesso da vivência depende, primordialmente, de sua localização no contexto de um planejamento pedagógico que tem começo, meio e fim e da condução competente do processo.

Vemos que pensar em vivências/convivências de maneira pedagogicamente estruturada, é fundamental para constituir uma Pedagogia das Vivências/Convivências como componente da Educação para a Paz, que se ocupe em pensar, criar, estruturar ações pedagógicas concretas dentro de grupos específicos. Como síntese das questões discutidas, elencamos os seguintes pontos:

a) A Educação para a Paz, além das questões reflexivas fundamentais sobre violências, paz, conflitos, valores humanos, direitos humanos, ecoformação entre outras, possui uma dimensão prática, que parte de atividades vivenciais/convivenciais, para encontrar a integração entre discurso e prática social;
b) A Educação para a Paz reconhece o papel central das ações pedagógicas de vivências/convivências, baseadas especialmente na corporeidade e ludicidade, como elementos integrativos na construção da Cultura de Paz;
c) A Educação para a Paz reconhece que as vivências relacionam-se à subjetividade e as convivências à intersubjetividade, abrindo espaço para a Pedagogia das Vivências/ Convivências como encontro de pessoas consigo mesmo e com o (s) outro (s);
d) A Educação para a Paz, no desenvolvimento da Pedagogia das Vivências/ Convivências, estabelece duas características das vivências/convivências: as ações com foco na individualidade e as ações com foco na socialização;
e) A Educação para a Paz, ao estabelecer o componente da Pedagogia das Vivências/ Convivências, expressa a força das relações humanas corporalizadas como forma de encontrar a pacificação além dos pensamentos e palavras;

f) A Educação para a Paz rejeita, dentro da Pedagogia das Vivências/Convivências, a utilização de receitas prontas, ou seja, atividades práticas que sejam utilizadas sem discussão sobre o contexto, os grupos e os objetivos a que se destinam;
g) A Educação para a Paz valoriza a criação e a construção de atividades pedagógicas variadas em estímulos e sensações, acessando o maior número de percepções individuais e coletivas;
h) A Educação para a Paz, mesmo reconhecendo o valor das atividades de competição, opta por evidenciar, na Pedagogia das Vivências/Convivências, atividades lúdicas e de caráter cooperativo, baseadas na lógica do ganha-ganha e não do ganha-perde;
i) A Educação para a Paz valoriza a expressão corporal, criativa, sensível, reflexiva, como desdobramentos da Pedagogia das Vivências/Convivências, devidamente transversalizadas pelas questões dos valores humanos, direitos humanos, conflitologia e ecoformação;
j) A Pedagogia das Vivências/Convivências integra e complementa as "Cinco Pedagogias da Paz", sendo de igual peso em relação à Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia dos Direitos Humanos, Pedagogia da Conflitologia e Pedagogia da Ecoformação, completando o anel de integração dos componentes da Educação para a Paz como dimensão pedagógica do movimento de construção da Cultura de Paz, na abordagem da complexidade.

Ao percorrer a Pedagogia das Vivências/Convivências, elencamos um conjunto de reflexões e possibilidades de discussão metodológica, para conectar à uma discussão ampla com a necessidade pedagógica. Temos clareza que não são questões que se unem automaticamente, na medida em que estão sujeitas à inúmeras perspectivas e elementos dos processos humanos e sociais. Por outro lado, não queríamos deixar a sensação, após longa discussão teórica, de que simplesmente "algumas atividades" fossem a resposta às tantas questões importantes e necessárias ao século XXI no contexto educacional.

As vivências/convivências escolares, de todo modo, representam o estágio final, e inicial, considerando o processo dialógico de toda a situação pedagógica concreta. Porém, se os elementos conceituais não estiverem neste jogo, e as intenções e percepções não forem claras, continuaremos vendo dezenas/centenas de "projetos de paz" sendo desenvolvidos apenas com uma ou duas "músicas da paz" (sempre as mesmas) e com o mesmo tema (como seria um mundo de paz) reproduzido a cada ano, a cada década, de forma inversamente proporcional ao aumento da intolerância e violências nas escolas.

3.7 ELEMENTOS INTEGRATIVOS DAS “CINCO PEDAGOGIAS DA PAZ”

Conforme argumentamos ao longo deste capítulo, o delineamento das “Cinco Pedagogias da Paz” pretende servir como um quadro de suporte ao pensamento da Educação para a Paz. São cinco eixos estruturantes, onde cada elemento tem ligação com os demais, criando um cenário complexo e ao mesmo tempo integrador. Com isso, não é nossa intenção apresentar um conjunto de receitas e atividades referentes à Educação para a Paz, mas sim, aglutinar um conjunto de ponderações razoáveis para a estruturação de ações pedagógicas que reflitam em mudanças de pensamento e posturas em relação à violência, conflitos e paz, revitalizando as convivências escolares e fornecendo alternativas didático-metodológicas aos educadores.

Ressaltamos que, na discussão específica de cada pedagogia, já foram elencadas alternativas diretas e indiretas, bem como suas possibilidades de integração à Educação para a Paz. Mesmo assim, neste tópico, retomaremos alguns pontos que podem contribuir para o pensamento integrado entre estes cinco componentes. Faremos isso de maneira sintética, para retomar aspectos relevantes discutidos. Antes disso, é importante reafirmar o caráter transdisciplinar e transversal desta caminhada, que propõe o pensamento complexo, baseado em uma perspectiva relacional entre microdimensão e macrodimensão, entre objetividade e subjetividade, razão e emoção, entre indivíduo-espécie-sociedade-natureza. Como diz Morin (2002, p. 575):

> Quando olhamos os indivíduos, a espécie desaparece, é uma abstração, mas, quando olhamos no tempo, os indivíduos desaparecem, eles desfalecem, como verdadeiros efemerópteros, é a espécie que permanece. O mesmo ocorre no que diz respeito à relação sociedade-indivíduo: quando vemos a sociedade, o indivíduo é uma espécie de instrumento manipulado por ela, mas, quando focalizamos o indivíduo, a sociedade apaga-se e desaparece. Devemos, portanto, propor a idéia dialógica, que aceita que duas instâncias não redutíveis uma à outra e contraditórias entre elas estejam ligadas intimamente.

Esta é a intenção, encontrar estas complementaridades e entrecruzamentos em cada uma das pedagogias da paz e entre elas. Acreditamos que apontar estas questões contribui para o movimento de entender as mudanças, rupturas, continuidade e as novas possibilidades de conceber a Educação para a Paz e seus componentes.

Quadro 5: Síntese dos elementos básicos das “Cinco Pedagogias da Paz”.

COMPONENTE DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ	ELEMENTOS PEDAGÓGICOS BÁSICOS
Pedagogia dos Valores Humanos com o foco na Educação para a Paz	Refletir sobre os valores humanos; Dialogar sobre valores humanos (intergeracionais, inter-religiosos e interculturais); Entender e refletir sobre a relação entre valores universais e valores cotidianos; Questionar os valores sempre na perspectiva das diferenças e aproximações; Construir valores adequados à diversidade do século XXI; Redimensionar valores relacionados à família, sociedade, espiritualidade entre outros; Perceber que os valores humanos são fundamentais para o estabelecimento de Cultura de Paz.
Pedagogia dos Direitos Humanos com o foco na Educação para a Paz	Considerar, mas flexibilizar o campo da Educação em Direitos Humanos; Partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e discuti-la em face aos problemas atuais da humanidade e do cotidiano; Conceber os Direitos Humanos na relação com os Valores Humanos, no sentido da sustentabilidade da vida; Perceber na Constituição Federal de 1988 os aspectos fundamentais na busca pela Cultura de Paz; Pensar os Direitos Humanos em relação à pobreza, miséria, morte entre outros flagelos na humanidade, olhando para o Brasil, mas também para todos os problemas no mundo que afetam diretamente os direitos fundamentais à vida.
Pedagogia da Conflitologia com o foco na Educação para a Paz	Entender o campo da mediação de conflitos e da resolução destes de forma não-violenta; Perceber o conflito como elemento criativo e de crescimento nas relações; Estimular a resolução não-violenta dos conflitos pela construção de diálogo, empatia, equilíbrio, tolerância e respeito às diferenças; Possibilitar espaços para a construção de boas experiências de mediação, balizados pelas perspectivas dos círculos de paz (restaurativos), comunicação não-violenta, etc.; Reconhecer o papel decisivo da mediação, conciliação e da solução de conflitos como postura altamente favorecedora da Cultura de Paz.
Pedagogia da Ecoformação com o foco na Educação para a Paz	Afirmar a sustentabilidade como um valor fundamental para o século XXI; Sair da dicotomia “homem-meio ambiente” para o “ser humano no mundo” e a “cidadania planetária”; Entender que “tudo reage sobre tudo”, ou seja, as pequenas ações tem repercussão seja como homem, natureza, planeta, energia etc.; Entender a perspectiva da transcendência como a espiritualidade na prática cotidiana, relacionada com os valores, direitos e mediação; Valorizar a vida plena como ideal e, ao mesmo tempo, construção de novas realidades; Entender que a ecoformação lança o indivíduo em sua integralidade rumo à vida, na perspectiva da busca por uma Cultura de Paz consigo mesmo, com o outro e com o planeta.
Pedagogia das Vivências/ Convivências com o foco na Educação para a Paz	Reconhecer a corporeidade e ludicidade como pontos centrais nas práticas pedagógicas; Reconhecer as dinâmicas de grupo, jogos cooperativos, jogos, harmonização, relaxamento, música, expressão corporal, práticas circulares, diálogos (duplas/trios), etc, como forma de viver e conviver, e não apenas como “instrumentos” de educação; Valorizar ações grupo, na escola e na comunidade, etc. Redimensionar o padrão das convivências; Aprender/reaprende a conviver com mais leveza e reencontro nas relações.

Fonte: Autor.

Observando o quadro 5, podemos supor inúmeras possibilidades e arranjos nas práticas pedagógicas, que façam o cruzamento entre as pedagogias da paz. Ressaltamos que elas não precisam ser forçadas a integrar uma unidade pedagógica, uma vez que podem ser trabalhadas, em alguns momentos, dentro de sua especificidade. Porém, sua integração, ao longo do processo pedagógico é inevitável, para que os alunos percebam a dimensão ampliada do fenômeno da Cultura de Paz.

Com isso dizemos que, os valores humanos podem ter um momento de trabalho específico, assim como os direitos humanos, a mediação de conflitos, a ecoformação e as vivências/convivências. Por outro lado, estas são expressões parciais da Cultura de Paz, que demandarão, sem dúvida, a integração com as outras dimensões. Como já argumentamos anteriormente, um trabalho com valores humanos é muito importante, porém, se não tiver a relação com os direitos humanos, que são os valores eleitos para toda uma sociedade, a mobilização coletiva, essencial para a democracia, pode ficar comprometida. Além disso, a sociedade plural e diversa fará, inevitavelmente, que existam conflitos pelas diferentes perspectivas, logo, meus valores e direitos serão provocados à discussão e ao contraponto e, nesse caso, o entendimento da conflitologia, bem como formas de mediação não violenta dos conflitos será fundamental. E ainda, mesmo de posse deste conjunto de ideias e perspectivas, ainda será necessária a sensibilização com a vida e com o planeta, na perspectiva ecológica básica, que prevê uma religação do interior com o exterior, uma revalorização do ser humano, que é transitório, planetário e espiritual. Por isso a transcendência passa a ser uma noção importante, constituindo o cenário que discutimos dentro da ecoformação humana.

Considerando que a discussão acima é pensada para o universo educacional e escolar através da Educação para a Paz como tema transversal, onde os conhecimentos devem ser tratados de maneira a impactar e buscar transformações na forma de pensar, agir, conviver e ser inovador diante das questões da vida, acreditamos, que é necessária uma pedagogia da prática, com referência à corporeidade como expressão humana e ludicidade como fator de motivação. Portanto, uma pedagogia que invista em atividades vivenciais e convivências, que utilize atividades individuais, desde harmonização e pequenos relaxamentos, que vão construir este olhar interior voltado para a relação com o todo, até atividades coletivas, que ensinarão a importância da cooperação e da solidariedade para mudar realidades sociais.

Neste conjunto de possibilidade, julgamos que não é importante apresentar “exemplos didáticos”, pois isso pode ter efeito de desprezar toda a construção teórica para considerar apenas um arranjo de atividades que se, reproduzidas fora do contexto discutido, podem manter o senso comum em relação às questões da violência e paz, tão discutidas ao longo desta

pesquisa. Outro fator que precisamos ter atenção é sobre as diferentes faixas etárias nas escolas, onde em determinados momentos, algumas estratégias e conhecimentos serão mais evidenciados que outros. Podemos dizer que a Pedagogia dos Valores Humanos, embora seja perene ao longo da evolução do aluno e na progressão escolar, tem um peso ampliado nos anos iniciais da escolarização, onde na vida escolar a formação das convivências é determinante. Da mesma forma, dizemos que os direitos humanos, embora possam ser perspectivados desde a infância, ganham significado na medida em que a criança passa para adolescência e começa a entender melhor as relações políticas e o sentido dos interesses econômicos entre pessoas, grupos e países. Já a Pedagogia da Conflitologia, mesmo sempre presente, parte de níveis diferentes, dos pequenos conflitos da infância até as idades subsequentes, quando os motivos passam a serem outros e cada vez mais complexos. Já a Pedagogia da Ecoformação, em tempos de esgotamento do planeta, passa pela constância dentro do universo escolar, uma vez que a natureza e a possibilidade de transcender estão presentes em todas as fases da vida. Todas estas questões mediadas por vivências e convivências, igualmente presentes durante a escolarização, mas com ênfase nos anos iniciais, visto que a qualidade da argumentação ainda está em formação.

Feitas as ressalvas, apresentamos algumas possibilidades pedagógicas envolvendo as "Cinco Pedagogias da Paz" na escola. Insistimos que tratamos de ideias gerais, que precisam ser sempre pensadas de acordo com as diferentes faixas etárias e contextos escolares, sempre com o olhar na dupla perspectiva, micro e macro.

Tema 1: <u>Respeito</u> (poderíamos trabalhar com qualquer um dos valores humanos, especialmente os descritos pelos programas Vivendo Valores em Educação e Educare).

Pedagogia dos Valores Humanos: discutir o respeito em diferentes condições e momentos da vida. Respeito como conduta pessoal, profissional e social. Respeito a todas as formas de vida e à diversidade que marca a existência. Respeito pela natureza como reverência à vida.

Pedagogia dos Direitos Humanos: mostrar que o "respeito" perante conjunto mínimo de condições de vida e existência, é fundamental para os seres humanos em diferentes países. Relacionar questões sobre educação, saúde, emprego entre outros como direitos humanos fundamentais, bem como questionar as desigualdades entre os países e no próprio país.

Pedagogia da Conflitologia: aprender que o respeito à opinião do outro é fundamental para o encontro de opções equilibradas para todos. Através de técnicas de mediação de conflitos, avaliar situações e construir argumentos contrários na busca de complementação.

Pedagogia da Ecoformação: falar da importância do respeito a todos os seres vivos e à natureza. O respeito à vida das plantas, dos animais e ao próprio ser humano é o princípio condutor da sustentabilidade. O cuidado com uma planta, no coletivo da sala de aula é uma boa forma de entender esta relação.

Pedagogia das Vivências/Convivências: utilizar poesia ou música que trate do valor respeito e, em seguida, fazer cartazes sobre o tema, mostrando como o respeito é fundamental para a construção de Cultura de Paz. Solicitar aos alunos que dialoguem com suas famílias, procurando entender o que é respeito, como mais que "obedecer", mas como respeito construído.

Tema 2: <u>Violência contra a Mulher</u> (poderia ser tematizado a violência contra crianças, a violência de gênero de forma geral, a violência contra a pessoa idosa entre tantas).

Pedagogia dos Valores Humanos: falar sobre o amor por todos os seres humanos o repúdio à violência. Entender a especificidade da violência contra a mulher, com sua origem e a reprodução até nosso tempo, em nossa sociedade e nas famílias.

Pedagogia dos Direitos Humanos: condenar a violência dentro da Constituição brasileira (1988) e explicar como surgiu e para que serve a Lei Maria da Penha, sobre violências contra a mulher. Pensar na situação da mulher no Brasil e em outros países, onde os direitos básicos ainda são violados.

Pedagogia da Conflitologia: simular debates que contraponham visões machistas e feministas, procurando mediar para uma perspectiva de humanidade e igualdade. Enfatizar as diferenças de gênero, biológicas e culturais, mas com ênfase ao repúdio às violências de qualquer ordem: simbólica, sexual, verbal, psicológica, física etc.

Pedagogia da Ecoformação: discutir sobre o modelo machista e econômico dominante que levou ao esgotamento na natureza. Falar da ligação da mulher com a transcendência através da maternidade, e como a noção de "mãe Terra" deve ser percebida. Cuidado essencial com cada ser vivo e com a totalidade do planeta, tanto em intenção, como em ação.

Pedagogia das Vivências/Convivências: construir e encenar uma peça de teatro que mostre o processo desenvolvido, valorizando o ser humano e o repúdio à violência contra as mulheres, desde a escola até a vida adulta, entendendo estereótipos e procurando avançar além deles, construindo bases para a Cultura de Paz.

Tema 3: <u>Desastres ambientais</u> (dar exemplos específicos ocorridos no país ou no exterior).

Pedagogia dos Valores Humanos: refletir sobre a solidariedade com as vítimas, procurando mobilizar para auxiliar. Ao mesmo tempo pensar que: se ajudamos as pessoas distantes, porque muitas vezes não auxiliamos as pessoas próximas em nosso bairro ou cidade, que também tem carências?

Pedagogia dos Direitos Humanos: pensar se determinados desastres ambientais são frutos de uma força da natureza ou resultado da exploração do homem sobre a natureza. Existe diferença entre um terremoto e o rompimento de uma barragem por falta de manutenção. Se forem naturais existe uma dimensão, caso sejam desastres evitáveis, cabe aprofundar na negligência ou falhas humanas.

Pedagogia da Conflitologia: discutir sobre modelos de desenvolvimento, entre desenvolvimento predatório e o desenvolvimento sustentável. O ponto chave é a análise sobre utilizar e esgotar a natureza em função do lucro e do poder ou pensar num desenvolvimento que considere as pessoas. A tensão entre estas duas dimensões ajuda a encontrar outras e novas formas de supor ações futuras em relação à "exploração" da natureza.

Pedagogia da Ecoformação: reunir o conjunto de informações anteriores e refletir sobre como temos tratado o meio ambiente de maneira superficial, sem nos darmos conta que é nosso próprio ambiente, no sentido de uma cidadania planetária. Utilizar documentos da Unesco que apresentam os objetivos do desenvolvimento sustentável, para redimensionar os entendimentos pessoais e coletivos.

Pedagogia das Vivências/Convivências: vivenciar uma campanha escolar esclarecendo a comunidade de que a Cultura de Paz é um conjunto de cuidados com a vida e com o planeta. Também falar que o desastre ambiental em proporções microdimensionais é como o entupimento de bueiros nas próprias ruas da comunidade, que prejudicam os moradores, sendo causada pela falta de preocupação ambiental das pessoas. Local e global sempre pensados em conjunto.

Tema 4: <u>Corrupção</u>.

Pedagogia dos Valores Humanos: pensar a honestidade como um valor tão evidenciado nos discursos e tão pouco colocado no cotidiano das pessoas. Favorecer o entendimento que a honestidade é a base para a igualdade entre pessoas e países.

Pedagogia dos Direitos Humanos: como a corrupção afeta decisivamente os direitos básicos das pessoas, seja na corrupção das estruturas (favorecimento de pessoas ou grupos) ou a corrupção econômica, que enriquece pessoas e empobrece a sociedade, desviando recursos para

questões fundamentais, como e distribuição de medicamentos, o funcionamento de estruturas públicas, entre tantas.

Pedagogia da Conflitologia: é fundamental, no tema "corrupção", discutir a relação entre a corrupção midiática, ou aquela que acusa os outros, e, entre a corrupção do cidadão comum. Onde fica a legitimidade da cobrança aos políticos, por exemplo, quando as pessoas sonegam seu próprio Imposto de Renda? Ou, quando procuram recorrer de multas de trânsito, quando de fato as infrigiram? Ainda, quando negociam produtos e omitem seus pequenos defeitos, apenas para "levar vantagem" na venda? Esta relação é fundamental para supor alguma outra forma de agir diante da sociedade e da honestidade.

Pedagogia da Ecoformação: o aspecto fundamental da sustentabilidade, neste ponto, é o da desigualdade social. Como é possível ficar "em paz" sabendo que muitas crianças e jovens estão morrendo no mesmo instante devido à corrupção, à ganância e a exploração de outros seres humanos? O sofrimento alheio nos faz ser mais atentos com as microcorrupções, como por exemplo, comprar produtos falsificados?

Pedagogia das Vivências/Convivências: Conviver na honestidade, repudiar a corrupção pelo mal que causa às pessoas mais frágeis nas estruturas, é valorizar a comunicação e o diálogo verdadeiro, entender o outro como objeto. Os Jogos cooperativos são excelente instrumento para vivenciar as relações solidárias e honestas, com respeito às regras positivas e construídas coletivamente. Além disso, muitas situações de diálogo, em pequenos grupos, sobre temas relacionados à corrupção são fundamentais.

Tema 5: <u>Espiritualidade</u> (como forma de viver, considerando o laicismo).

Pedagogia dos Valores Humanos: relacionar valores tratados por diversas religiões, demonstrando que são eles que estão como pano de fundo das diferentes práticas religiosas. Perceber a noção de "religare" não somente como prática religiosa, mas no próprio religar com a transcendência, ou, com a vida em sua essência. Valores como amor, gentiliza, cuidado, colaboração, harmonia, compaixão, sensibilidade, entre outros, estão no conjunto de formas de conceber a espiritualidade como atitudes do ser humano, que não excluem a cidadania e a vida diária.

Pedagogia dos Direitos Humanos: documentos internacionais e a Constituição brasileira garantem o respeito à diversidade de crenças e práticas religiosas. Ao mesmo tempo, crescem no mundo e no país a intolerância religiosa. É importante fortalecer o entendimento dos documentos da Onu, Unesco bem como a Constituição Federal, como textos escritos a partir de

milhares e milhões de pessoas que morreram e morrem, quando tais princípios não são respeitados.

Pedagogia da Conflitologia: o debate que é sugerido vem de uma questão simples de formular e difícil de responder? Se quase todas as religiões pregam um conjunto de valores positivos, a favor das pessoas e da vida, porque a humanidade está tão violenta ainda? Pedagogicamente devemos sair da teoria, neste caso as "doutrinas religiosas" e examinar o conjunto de valores que são subjacentes a elas. Refletindo sobre os valores, encontramos a espiritualidade do dia a dia, como transcendência às questões materiais diretas, e valorização das pessoas, na sensibilidade que podem suscitar os encontros, para uma vida cada vez mais harmoniosa, com menos situações de agressividade e violência.

Pedagogia da Ecoformação: a espiritualidade encontra na ecoformação o princípio de religação com a natureza, fundamental para a busca de sentidos ampliados para a vida. Observar o planeta Terra no sistema solar, e, descer até um formigueiro no quintal de casa, passando por pássaros que insistem em viver na poluição das cidades, serve de mensagem da integração dos seres vivos ao cosmos. Este cenário, no pequeno ao infinito é que alimenta objetiva e subjetivamente a espiritualidade.

Pedagogia das Vivências/Convivências: as atividades de harmonização e pequenos relaxamentos, que buscam a sintonia entre respiração e corpo, entre corpo e vida, entre vida e transcendência (seja metafisica ou no próprio entendimento do universo infinito) são importantes nesta relação. Além disso, promover encontros inter-religiosos, com diferentes grupos das comunidades, é fundamental para encontrar equilíbrio diante das diferentes interpretações religiosas, mas pensadas sob a forma de valores de viver e conviver. Este contexto é necessário para a construção de uma Cultura de Paz.

Como vemos, a partir destes breves exemplos, existem inúmeras e diferentes possibilidades de articulação e integração das "Cinco Pedagogias da Paz" no cotidiano educacional. Considerando as diferentes faixas etárias, os contextos e a motivação/integração entre escola e comunidade, na gestão de projetos transversais que alimentam-se da transdisciplinaridade, podemos supor que a perspectiva da complexidade é altamente contributiva à organização Educação para a Paz. Diz Morin (2002, p. 567) que:

> Hoje podemos dizer: somos filhos do cosmos, trazemos em nós o mundo físico, trazemos em nós o mundo biológico... mas *com* e *em* nossa singularidade própria. Em outras palavras: para enfrentarmos o desafio da complexidade, precisamos de princípios organizadores do conhecimento.

Esta organização que buscamos ao propor as “Cinco Pedagogias da Paz”. Sem a pretensão de um modelo absoluto, mas como uma possibilidade coerente de entender a Educação para a Paz à luz do pensamento complexo, integrando elementos até então dispersos, porém com caminhos convergentes dentro de suas intenções básicas.

Temos uma situação complexa expressa pelas convivências escolares na segunda década do século XXI, permeadas pela diversidade, que enseja conflitos, que sem mediação adequada transforma-se em violências. Alimentando este cenário, temos a violência social, tanto de forma estrutural (pobreza, desigualdade social) quanto direta (relações humanas violentas). Neste contexto integram-se os valores humanos como base das ações humanas, os direitos humanos como conjunto de valores desejáveis a toda sociedade, os conflitos como pontos de convergência entre as diferenças, a ecoformação como dimensão fundamental da sustentabilidade, e, as vivências/convivências como forma de ser e estar (individual e coletivamente) em sociedade e no planeta Terra. Como diz Capra (1996, p. 23):

> Quanto mais estudamos os problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. São problemas sistêmicos, o que significa que estão interligados e interdependentes.

Dizemos que além de problemas sistêmicos, são também complexos, uma vez que consideram o todo como categoria. Portanto, para supor uma Cultura de Paz como possibilidade educacional, precisamos aprofundar os estudos sobre a Educação para a Paz como movimento pedagógico concreto. Educar para a Paz está no movimento de refletir sobre a sociedade atual, com seu potencial violento e não-violento. Também está ancorado na discussão sobre o movimento da Cultura de Paz. Ao mesmo tempo, integra os estudos da própria Educação para a Paz e abre para a construção/criação de novas perspectivas, como as “Cinco Pedagogias da Paz” (Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia dos Direitos Humanos, Pedagogia da Conflitologia, Pedagogia da Ecoformação e Pedagogia das Vivências / Convivências). Desta organização didática “em partes”, repensamos em função do todo da Cultura de Paz, no movimento complexo, que nos garante um equilíbrio e coerência razoáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao empreender a reflexão final, elenco questões discutidas ao longo dos capítulos, expressas nos argumentos, análises e encaminhamentos decorrentes do estudo. A partir do objeto de pesquisa Educação para a Paz, procurando seu aprofundamento tanto teórico quanto metodológico, me aproximei da Teoria da Complexidade, especialmente a partir de Edgar Morin, considerando seus estudos fundamentais (2005, 2007, 2011a, 2012a, 2013a), onde detalha seu pensamento e constrói seu método, ou a própria epistemologia complexa. Deste contexto, encontrei, na abordagem da complexidade, uma perspectiva privilegiada para fundamentar as análises da Cultura de Paz e da Educação para a Paz.

Sei que as questões do mundo não são simples, que possuem múltiplas relações, que realmente estão imersas nas contradições, nas diferenças e nos conflitos. Porém, mesmo reconhecendo tal complexidade, ligada às nossas práticas sociais, educacionais e diárias, seja na vida pessoal, no trabalho, na espiritualidade, dos nossos valores humanos, (des) equilibrados entre razão e emoção, parece muito difícil alcançar mudanças em teoria, reflexões, conhecimento e, especialmente, em nossas práticas cotidianas.

Em relação à Cultura de Paz e Educação para a Paz este cenário se desvela claramente. Há um imaginário fortemente marcado pelas práticas e vivências relacionadas à paz, particularmente vindas das diferentes religiões, ou dos bons valores, ou ainda de uma harmonia interior que se transmuta em boas atitudes. De outro lado, existem questões amplas, que vem de conceitos ligados aos organismos internacionais – ONU, UNESCO etc. – que vislumbram a paz dentro de um cenário mundial, onde a garantia dos direitos humanos, a sustentabilidade do planeta, do equilíbrio econômico mundial e da paz entre as nações, estruturam as relações entre países, apontam para as necessidades mundiais e embasam políticas públicas e sociais. Estas políticas representam em grande medida, os avanços conjunturais, mesmo em conflito com a exploração de grupos econômicos que vivem através das mazelas como: guerras, desigualdades e injustiças sociais, particularmente relacionados às diferenças norte e sul do planeta e às populações mais vulneráveis.

Como outra dimensão deste cenário complexo, os movimentos internacionais relacionados à investigação pela paz, que durante as últimas décadas buscaram respostas, abstraíram conceitos, deram visibilidade às diferentes formas de violência, superando o conceito de violência direta para um entendimento da violência indireta, ligada a grupos, países e a violência contra o próprio planeta, expressa na violação de direitos humanos fundamentais

e destruição dos recursos naturais. Deste cenário, que comporta desde a violência contra a criança, contra a mulher até as guerras entre países, pela miséria que mata de fome e de doenças por todo o globo, extraí duas questões básicas: que as violências são muitas e que precisam ser analisadas efetivamente em seus fragmentos, sejam teóricos ou práticos, ou, que é necessário pensarmos a violência dentro de um contexto que relacione diferentes dimensões que são articuladas e interdependentes. Considero fundamentais as duas questões e os estudos de ambas. São necessárias análises específicas e a tentativa de soluções pontuais. Por outro lado, são importantes as perspectivas ampliadas e inter-relacionadas que deem clareza sobre a importância de movimentos como Cultura de Paz e da Educação para a Paz, entendidos em sua complementaridade, dito de outra forma, que a mesma paz da espiritualidade transforme-se em atitudes individuais e coletivas, que compreendam a necessidade dos movimentos sociais, éticos e humanos continuamente em expansão, supondo a ideia sustentável de paz. Ao mesmo tempo em que o repúdio às violências, a pobreza e a miséria, igualmente sejam pontos de partidas para pensarmos na paz, reconheço algumas áreas de conhecimento interconectadas que podem atuar eficazmente na construção da paz, como os valores humanos, direitos humanos, conflitologia, ecoformação e as vivências/convivências, juntas e em transcendência continua.

Com base nestas reflexões, organizo o primeiro capítulo da tese, considerando aspectos centrais do pensamento de Edgar Morin, a partir de sua formação humana e teórica que o leva à construção de sua obra "O Método" ao longo de mais de três décadas, constituindo-se numa epistemologia do pensamento complexo. Junto a esta discussão, relaciono a Cultura de Paz, encontrando elementos que apontam que as tentativas pertinentes à construção desta Cultura de Paz, se tomadas como fragmentos, seja na religião, pelos movimentos sociais, pela escola, não é vislumbrada como alternativa de mudança efetiva nas práticas sociais. Já um olhar complexo sobre o ser humano, sua vida, a relação com os pares, com o planeta, caminhando para uma cidadania global, confere sentido a novos discursos e possibilidades de mudança.

Com esta clareza, analiso o amplo estudo desenvolvido por Santomé (2013), que navegou por inúmeras áreas que apontam questões abrangentes, com potencial de conflitos e violências. Tal abordagem, sem tratar especificamente da violência, mas sim de cenários da produção de conflitos e prováveis violências, propicia pensar de forma clara os contextos, sem precisar recorrer à fragmentação dos estudos sobre as diferentes violências nem declarar dados ou mecanismos diretos, explicitando os pontos necessários para a caminhada. Em seguida, parto para questões sobre a paz, elencando características filosóficas e sociológicas gerais, além de entendê-la como um fenômeno político e internacional, que sugere que exista efetivamente uma atenção mundial ao tema. Com tais definições, analiso a Cultura de Paz presente em

documentos internacionais (ONU e UNESCO) que tratam tanto da dimensão política envolvida nas missões de paz da ONU até a discussão de uma agenda positiva construída nos últimos anos e com a perspectiva de construção até 2030. O discurso dos organismos internacionais é de grande relevância, pois tem repercussões efetivas na dinâmica das políticas dos diferentes países. Políticas que se transformam em recomendações, diretrizes ou leis que muitas vezes são criticadas, sem que se observe o contexto maior destes movimentos.

Continuando a caminhada, no segundo capítulo, estabeleço as dimensões educacionais do pensamento de Morin (2011b, 2012b, 2012c) através dos "sete saberes para a educação" para o século XXI. Desta discussão, pude confirmar que grande parte dos argumentos discutidos sob a perspectiva da complexidade são os mesmos que permeiam as discussões e práticas relacionadas à Cultura de Paz e à Educação para a paz em suas múltiplas perspectivas. Por isso, acredito que, entender o objeto de pesquisa Educação para a Paz na relação com a complexidade, é uma das formas de dar coerência em sua abordagem, particularmente no que está relacionado às práticas pedagógicas, passíveis de serem pensadas como elementos de ensino e aprendizagem em diferentes tempos-espaços educacionais.

Pensar sobre as diversas formas de conceber ações de paz no contexto educacional, que afirme suas relações com mecanismo de violência, ao mesmo tempo ligados diretamente aos conflitos geradores das primeiras, e, imbricados às formas de convivências anteriores e posteriores aos conflitos e as violências, permitem supor uma Educação para a Paz, com fundamentos adequados. Para isso, argumento, ainda no segundo capítulo, sobre contextos complexos e uma educação para a vida, iniciando o caminho mais direto pela Educação para a Paz. A partir disso, vou aos pressupostos específicos da Educação para a Paz, contextualizando e especialmente fazendo um caminho por autores que propõe abordagens teóricas como Serrano (2002), Rayo (2004), Jares (2002, 2007) do contexto proposto por Guimarães (2005) e dos aprofundamentos de Galtung (1994, 2006), entre outros pesquisadores da temática. Deste conjunto, pontos importantes surgem: a conceituação positiva da paz, as relações com a diversidade, com os valores humanos, os direitos humanos, a espiritualidade, o meio ambiente, ou seja, dimensões da pluralidade que se articulam em perspectivas pedagógicas. Retomando a complexidade, na sua relação com a Cultura de Paz, a Educação para a Paz e possíveis temas/conteúdos nos quais são desdobradas a pedagogia da paz, dimensiono a construção teórica que traz novas leituras e olhares para a construção da área. Desta discussão ampliada, os temas que mais sugerem a articulação e a conexão ao campo da Educação para a Paz, são delineados a partir da própria abordagem realizada, pela sua relação umbilical com toda a dimensão humana.

Inicialmente coloco em evidência os valores humanos, como base de percepção da vida. Em seguida os direitos humanos, como bases nas quais criam forma e ampliam a dimensão dos valores humanos como direitos da cada pessoa. Em seguida e, ligada diretamente aos valores e direitos, está a perspectiva da conflitologia, como campo de construção de possibilidades comuns a partir das diferenças. Os conflitos, como traço inerente aos seres vivendo em comunidade, passa a ser visto de forma estratégica e positiva, superando a noção frágil de antagonismos. Em seguida, as questões do meio ambiente e ecologia vêm associadas à Cultura de Paz como cuidado essencial a toda forma de vida e ao planeta. Aqui, a perspectiva de ecoformação, como a formação ecológica de base, que prevê a relação do ser humano na totalidade passa a ser evidenciada. Por fim, há o reconhecimento que as vivências/convivências humanas são inerentes à vida e à Cultura de Paz. Nesse sentido existe a urgência em pensá-las pedagogicamente, num movimento de educar para a paz, que preveja não só uma mudança no discurso, mas efetivamente mude padrões cotidianos de viver consigo mesmo, com o outro e com o planeta.

A partir deste cenário, organizo o terceiro capítulo dialogando sobre transversalidade e transdisciplinaridade como elementos inerentes à Educação para a Paz no contexto educacional. A transversalidade como possibilidade de gerar um círculo virtuoso de ações na escola e, a transdisciplinaridade como abordagem dentro da complexidade, que encontra as especificidades e as faz dialogar. Nisso, ganham forma as "Cinco Pedagogias da Paz" como componentes significativos de uma proposta de Educação para a Paz que pretenda ampliar seu potencial de intervenções pedagógicas coerentes, com maior densidade conceitual e rigor nas práticas pedagógicas. As "Cinco Pedagogias da Paz", intrinsecamente ligadas e resguardadas em seus fundamentos próprios, transitam entre si recursivamente e ganham forma tanto pela sua especificidade, quanto por sua interconexão. Portanto, a Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia dos Direitos Humanos, Pedagogia da Conflitologia, Pedagogia da Ecoformação e Pedagogia das Vivências/Convivências são estudadas teoricamente e tem suas bases pensadas à luz dos "sete saberes da educação" na complexidade. Neste capítulo evidencio, de maneira pontual, como as "Cinco Pedagogias da Paz" podem ser elementos fundamentais para o campo da Educação para a Paz no Brasil, devidamente sintonizadas às questões da Complexidade.

Com isso, argumento que a grande possibilidade da Educação para a Paz é estar conectada ao universo da busca por uma Cultura de Paz, mas que, precisa de uma pedagogia da paz, ou, processos pedagógicos claros, que avancem para outras e novas possibilidades de entendimento e de estudo, considerando a complexidade na qual se engendram. Reconhecer o contexto amplo, complexo e com incertezas constitui-se no grande avanço, onde questões como

os valores, os direitos, a natureza e o meio ambiente, a espiritualidade caminhem nos encontros necessários entre a razão e emoção, entre a objetividade e a subjetividade.

Reconheço que o movimento proposto nesta tese parece muito difícil de ser concretizado nas práticas pedagógicas escolares. Talvez o mais difícil seja sistematiza-las, encontrar os pontos de divergência/convergência entre as muitas experiências escolares em desenvolvimento e gestação em todo o país, que crescem acompanhando a curva de violência, intolerância e dos conflitos no centro dos processos educacionais do século XXI. Acredito que o estudo conceitual, teórico e reflexivo sobre os elementos presentes no contexto complexo de Cultura de Paz e Educação para a Paz seja um aspecto fundamental para qualificar estudos neste campo. Perceber a relação entre micro e macrodimensões ao tratar sobre violências, paz, convivências, valores e direitos humanos, cidadania planetária entre tantos fatores que influenciam a vida, requer uma postura colaborativa, cooperativa e transdisciplinar, somando "certezas" das especificidades com as "incertezas" de tantas situações críticas de nosso tempo, que afetam a vida em todas as suas formas.

Por fim, digo que a busca pela Educação para a Paz, estruturada pedagogicamente, que tenha robustez na discussão educacional e que permeie o cotidiano escolar, passa por algumas características básicas: entender a Cultura de Paz e a Educação para a Paz como elementos entrecruzados e complementares; trazer outras perspectivas aos projetos escolares e práticas pedagógicas relacionadas com a Educação para a Paz; tornar a Educação para a Paz um eixo articulador escolar, como tema transversal e com caráter transdisciplinar, que acolhe todas as áreas de conhecimento numa perspectiva de transcendência; formular propostas não como propostas isoladas, mas fazendo da paz um valor em construção, através do diálogo, da solidariedade e da humanização; fortalecer que os componentes da Educação para a Paz a fim de que sejam vivenciados na dimensão social, com escolas que incorporem seus projetos, através das demandas da comunidade local; aceitar que os processos educacionais são lentos e demandam discussões, embates e conflitos, logo, a Educação para a Paz não será a grande estratégia de mudança, mas sim a forma de pensar nos pequenos avanços nas relações humanas na escola, com todos os envolvidos, possibilitando alguns alongamentos na comunidade escolar.

Conforme reafirmo ao longo desta pesquisa, uma Cultura de Paz se faz com uma Educação para a Paz. A intenção central foi buscar alternativas e respostas teóricas que subsidiassem a afirmativa deste caminho em construção, perante um início de século XXI, que ao lado de todo o desenvolvimento tecnocientífico, ainda apresenta flagelos que apontam que tal modelo, se por uma lado trouxe alguns benefícios, de outro agudizou um cenário onde as

violências, em várias de suas formas, continuam, especialmente as guerras, a pobreza, a injustiça, o ódio, a raiva e tantas outras, que retiram a humanidade da humanidade!

Acredito que esta tese tenha cumprido seus objetivos, na construção de um referencial de análise da Educação para a Paz, discutindo a Cultura de Paz e a Teoria da Complexidade, devidamente relacionadas e articuladas aos sete saberes da educação, propondo como caminho as "Cinco Pedagogias da Paz" entendidas em sua especificidade e seu entrelaçamento, com foco transdisciplinar. A questão central da pesquisa, a de encontrar os pressupostos teóricos da Educação para Paz, dentro da Cultura de Paz e da complexidade, se deram diante dos próprios argumentos da pesquisa com olhar complexo, nos princípios da dialogia, recursividade, retroação e auto-eco-organização, supondo que novas dimensões nasceram da própria análise dos problemas.

Se todas estas questões são complexas, as respostas precisam ser densas e ao mesmo tempo com leveza! A densidade no encontro de campos ou áreas de saber específicas é um exercício de atenção e de risco. A leveza que aceita o imprevisível, o afetivo e a alegria. Mas certamente é um caminho que precisa ser feito, com cuidado, com atenção e abertura ao novo. Nesta caminhada, algumas questões são desveladas, como o universo complexo entrecruzado pelas diferenças e complementos, a separação e a união de saberes, a necessidade da subjetividade e da afetividade sem desconsiderar os aspectos cognitivos e o conhecimento construído e, especialmente, o entendimento da vida como um processo contínuo e eterno de auto-eco-organização.

Assim, ressalto que esta pesquisa traz avanços importantes para refletir, analisar e encaminhar ações pedagógicas de Educação para a Paz. Ao mesmo tempo, também expõe lacunas que precisam ser estudas e pesquisadas adiante, no sentido de complementar e qualificar os aspectos aqui tratados, especialmente em relação à perspectiva da transdisciplinaridade. Entre estes encontros e buscas na complexidade, aprendemos com Morin (2015, p. 16) que: "Viver é uma aventura!" Além disso, também com Morin (2015, p. 51):

> A Educação para viver deve favorecer, estimular uma das missões de qualquer educação: autonomia e liberdade de espírito. Como indicamos anteriormente, não existe autonomia mental sem a dependência de quem nutre, ou seja, a cultura, nem sem a consciência dos perigos que ameaçam essa autonomia, ou seja, o perigo da ilusão e do erro, das incompreensões mútuas e múltiplas, das decisões arbitrárias pela incapacidade de conceber os riscos e as incertezas.

Acredito nesta perspectiva que revela, nesta pesquisa, a relação da Cultura de Paz como possibilidade da humanidade e a Educação para a Paz como sua dimensão educacional e

pedagógica. Existem possibilidades concretas de educar para a paz, especialmente quando são apresentados seus aspectos conceituais e teóricos, discutidas suas relações com o indivíduo, a sociedade e o planeta, além da construção de uma perspectiva de análise transdisciplinar e fundamentada na Teoria da Complexidade.

Não vejo apenas "mais um caminho" para enfrentar as violências e construir convivências pacíficas. Temos uma alternativa que considere e valorize as demais, compondo uma unidade na diversidade, integrando os valores humanos, os direitos humanos, a conflitologia, a ecoformação e as vivências/convivências. Não é um caminho que precisa ser melhor ou pior que os outros. É um caminho que parte do acolhimento de ideias específicas, complementares e divergentes, unidas pelas demandas das práticas sociais na escola no que se refere às relações humanas, convivências, violências e a busca da paz como elemento educacional e pedagógico.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. C.; MORAES, M. C. **Os sete saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. 268 p.

ARROYO, M. **Currículo**: território em disputa. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 374 p.

ARNT, R. M. Formação de professores em didática transdisciplinar: aproximações em foco. In: MORAES, M. C.; BATALLOSO NAVAS, J. M. B. (orgs.) **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro Wak, 2010. p. 109-135.

ASSMANN, H. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. Petrópolis: Vozes, 1998. 251 p.

BRANCHER, L. (coord.) **Paz restaurativa**: a paz que nasce de uma nova justiça. Porto Alegre: Departamento de Artes Gráficas do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, 2014. 108 p.

BRANDENBURG, L. E. Práxis educativa no ensino religioso. In: KRONBAUER, S.; STRÖHER M. (orgs.) **Educar para a convivência na diversidade**: desafios à formação de professores. São Paulo: Paulinas, 2009. p. 79-90.

BATALLOSO NAVAS, J. M. Educação e condição humana. In: ALMEIDA, M. C.; MORAES, M. C. **Os sete saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 149-184.

BARROS, P. S. Educação, cidadania e espiritualidade: uma experiência no cotidiano da sala de aula. In: **Educação em valores humanos no Brasil**: trajetórias, caminhos e registros do Programa Vivendo Valores em Educação. São Paulo: Brahma Kumaris Editora, 2009. p. 47-62.

BRANCO, A. M. C. U. A.; FREIRE, S. F. D.; GONZÁLEZ, A. M. B. Ética, desenvolvimento moral e cultura democrática no contexto escolar. In: BRANCO, A. M. C. U. A.; OLIVEIRA, M. C. S. L. (orgs.). **Diversidade e cultura de paz na escola**: contribuições da perspectiva sociocultural. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 21-49.

BRAITHWAITE, V.; BLAMEY, R. Consenso, estabilidade e significado nos valores sociais abstratos. In: ROS, M.; GOUVEIA, V. (orgs.). **Psicologia social dos valores humanos**: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados. São Paulo: Senac São Paulo, 2006. p. 181-206.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p.

BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. **Bullying e desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. 232 p.

BOFF, L. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 180 p.

_____ . **Sustentabilidade**: o que é - o que não é. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. 200 p.

_____ . **Ecologia – ciência – espiritualidade**: a transição do velho para o novo. Rio de Janeiro: Mar de ideias, 2015. 168 p.

CALLADO, C. V. **Educação para a paz**: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos. Rio de Janeiro: Wak, 2004. 160 p.

CAPRA, F. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. Tradução de Newton Roberval Eichemberg. São Paulo: Cultrix, 1996. 256 p.

CENTRO INTERNACIONAL DE INVESTIGAÇÃO E INFORMAÇÃO PARA A PAZ (CIIIP); UNIVERSIDADE PARA A PAZ DAS NAÇÕES UNIDAS. **O estado da Paz e a evolução da violência**: a situação da América Latina. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. 230 p.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão, In: **Sociologias**. Porto Alegre, ano 4, p. 432-443, n. 8, jul./dez., 2002.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. **Políticas Educacionais de redução da violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Biruta, 2002. 102 p.

COLOMBO, F. Será que existe uma cultura de paz? In: AHLMARK, P. et al. **Imaginar a Paz.** Brasília: UNESCO, Paulus, 2006. p. 73-78.

CORRÊA, R. A. O que entendemos por educar para a paz? In: MILANI, F. M.; JESUS, R. C. D. P. (orgs.). **Cultura de Paz:** Estratégias, Mapas e Bússolas. Salvador: INPAZ: 2003. p. 105-112.

D'AMBROSIO, U. **Transdisciplinaridade**. São Paulo: Palas Athena, 1997. 174 p.

DE MASI, D. **O futuro chegou**. Tradução de Marcelo Costa Sievers. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014. 768 p.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2003. 288 p.

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000. 216 p.

DEFOURNY, V. Apresentação. In: AHLMARK, P. et al. **Imaginar a Paz.** Brasília: UNESCO, Paulus, 2006. p. 11-13.

DIAS, R. **Sustentabilidade**: origem e fundamentos, educação e governança global, modelo e desenvolvimento. São Paulo: Atlas, 2015. 248 p.

DORFMAN, A. O espírito da paz no cotidiano. In: AHLMARK, P. et al. **Imaginar a Paz.** Brasília: UNESCO, Paulus, 2006. p. 169-176.

DROIT, R. De onde vem a paz? In: AHLMARK, P. et al. **Imaginar a Paz.** Brasília: UNESCO, Paulus, 2006. p. 209- 217.

ECO, U. Definições a propósito da paz e da guerra. In: AHLMARK, P. et al. **Imaginar a Paz.** Brasília: UNESCO, Paulus, 2006. p. 39-46.

FREIRE, A. M. Educação para a paz segundo Paulo Freire, In: **Revista Educação**, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: PUC/RS, ano XXIX, n. 2, v. 59, p. 387-393, mai./agos., 2006.

FREIRE, N. B. Contribuições da psicologia genética na Educação para a paz e tolerância. In: FREIRE, N. (org.). **Educação para a paz e tolerância**: fundamentos teóricos e prática metodológica. Campinas: Mercado das Letras, 2011. 227 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática docente. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004. 143 p.

_____ . "1986, Año mundial de laz paz". **El Correo de la Unesco**. Boletín de la UNESCO. Diciembre, 1986.

GALTUNG, J. **Transcender e transformar**: uma introdução ao trabalho de conflitos. Tradução de Antonio Carlos da Silva Rosa. São Paulo: Palas Athena, 2006. 247 p.

_____ . **Direitos Humanos**: uma nova perspectiva. Lisboa, Portugal: Instituto Jean Piaget, 1994. 252 p.

GARCIA, X. M.; PUIG, J. M. **As sete competências básicas para educar em valores**. Tradução de Oscar Curros. São Paulo: Summus, 2010. 182 p.

GENTILINI, J. A.; MATTOS, M. J. Violência: dos sentidos da violência no campo teórico às ações de violência na escola. In: MATTOS, M.J; VALLE, L.E. (orgs.). **Violência e educação**: a sociedade criando alternativas. Rio de Janeiro: Wak, 2011, p. 17-33.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1994. 200 p.

GRIGOROWITSCHS, T. O conceito "socialização" caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. In: **Revista Educação e Sociedade,** v. 29, n. 102, 2008. p. 38-50.

GUIMARAES, M. R. **Educação para a paz**: sentidos e dilemas. Caxias do Sul: EDUCS, 2005. 364 p.

_____ . **Aprender a educar para a paz**. Goiânia, Goiás, Editora Rede da Paz, 2006. 150 p.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013. 140 p.

HATHAWAY, M.; BOFF, L. **O Tao da libertação**: explorando a ecologia e a transformação. 2 ed. Tradução de Alex Guilherme. Petrópolis: Vozes, 2012. 591 p.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000. 256 p.

JARES, X. R. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. 2. ed. rev. Tradução de Fátima Murad, Porto Alegre Artmed: 2002. 271 p.

_____ . **Educar para a paz em tempos difíceis.** Tradução de Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007. 193 p.

_____ . **Pedagogia da convivência**. Tradução de Elisabete de Moares Santana. São Paulo: Palas Athena, 2008. 239 p.

KRIEGEL, B. A violência será um componente do ser humano? In: AHLMARK, P. et al. **Imaginar a Paz.** Brasília: UNESCO, Paulus, 2006. p. 177-182.

LA TAILLE, Y. A escola e os valores: a ação do professor. In: LA TAILLE, Y.; JUSTO, J. S.; PEDRO-SILVA, N. In: **Indisciplina, disciplina**: ética, moral e ação do professor. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. p. 7-28.

LAZLO, E. **Como viver a macrotransição**. Adaptado por Intry Mendonza. São Paulo: Axix Mundi, 2002. 79 p.

LEFF, E. **Aventuras da epistemologia ambiental**: da articulação das ciências ao diálogo de saberes. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012. 132 p.

LIMA, P. G. **Tendências paradigmáticas na pesquisa educacional.** Artur Nogueira Editora**,** São Paulo: Amil, 2003. 196 p.

LUNA, S. V. **Planejamento de Pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Editora da PUC, 2007. 108 p.

LIMA, T. C.; MIOTO, R. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: **Revista Katál**, v. 10, n. esp., Florianópolis, 2007. p. 37-45

LOUREIRO, C. F. B., **Sustentabilidade e educação**: um olhar da ecologia política. São Paulo: Cortez, 2012. 128 p.

MACHADO, J. N. **Educação**: projetos e valores. São Paulo: Escrituras Editora, 2000. 155 p.

MARIOTTI, H. **As paixões do ego**: complexidade, política e solidariedade. São Paulo: Palas Athena, 2000. 350 p.

MARTINELLI, M. **Conversando sobre a educação em valores humanos**. São Paulo: Peirópolis, 1999. 139 p.

MATURANA, H. **Emociones y linguaje em educación política**. 2 ed. Santiago, Chile: Dolmen, 1995. 117 p.

MATURANA, H. et. al. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999. 414 p.

MAYA, B. M. Educar para a administração alternativa de conflitos como via de aprofundamento da democracia. In: VINYAMATA, E. (org.). **Aprender a partir do conflito**: conflitologia e educação. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 75-83.

MENIN, M. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M (orgs.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**: relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013. 280 p.

MESQUITA, M. F. N. **Valores humanos na educação**. São Paulo: Gente, 2003. 143 p.

MILANI, F. M. Cultura de Paz x violências: papel e desafios da escola. In: MILANI, F. (org.) **Cultura de Paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003. p. 63-95.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001. 80 p.

MORAES. M. C. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: MORAES, M. C.; BATALLOSO NAVAS, J. M. (orgs.) **Complexidade e transdisciplinaridade em educação**: teoria e prática docente. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 21-62.

MORAES, M. C. Edgar Morin: peregrino e educador planetário. In: ALMEIDA, M. C.; MORAES, M. C. **Os sete saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012. p. 47-81.

MORAES, M. C.; VALENTE, J. A. **Como pesquisar em educação a partir da complexidade e da transdisciplinaridade?** São Paulo: Paulus, 2008. 84 p.

MORCHAIN, P. **Psicologia Social dos Valores**. São Paulo: Ideias & Letras, 2015. 208 p.

MOREIRA, E.; CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008. 245 p.

MORIN, E. Os desafios da complexidade. In: MORIN, E. **Religação de saberes**: o desafio do século XXI. 2. ed. Tradução e notas de Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 2002. p. 559-567

_____ . **O método 2**: a vida da vida. Tradução de Marina Lobo. Porto Alegre: Sulina, 2005. 527 p.

_____ . **O método 5**: a humanidade da humanidade. 4. ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2007. 309 p.

_____ **. O método 4**: ideias – habitat, vida, costumes, organização. 4 ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2008. 319 p.

_____ . **O método 6**: ética. 4. ed. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2011a. 224 p.

_____ . **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgard Assis de Carvalho. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011b. 102 p.

_____ **. O método 3**: o conhecimento do conhecimento. 4. ed. Tradução de Juremir Machado. Porto Alegre: Sulina, 2012a. 286 p.

_____ . **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 20 ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012b.

_____ **.** Os sete saberes necessários à educação do presente. In: MORAES, M.C.; ALMEIDA, M.C. (orgs.) **Os sete saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak, 2012c. p. 47-82.

_____ **. O método1**: a natureza da natureza. 3. ed. Tradução de Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina, 2013a. 479 p.

_____ . **A via para o futuro da humanidade**. Tradução de Edgard Assis de Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013b. 392 p.

_____ . **Meus filósofos**. 2. ed. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2014. 175 p.

_____ . **Ensinar a viver**: manifesto para mudar a educação. Tradução de Edgard Assis de Carvalho e Mariza Pessari Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015. 183 p.

MULLER, J. M. **Não-violência na educação**. Tradução de Tânia Von Acker. São Paulo: Palas Athena, 2006. 110 p.

NAVARRA, J. M. Ecoformação: além da educação ambiental. In: LA TORRE, S. (org). **Transdisciplinaridade e Ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. São Paulo: TRIOM, 2008. p. 235 - 260.

NEVES, G. M. S. **Comissão das Nações Unidas para Consolidação da Paz**: perspectiva brasileira. Brasília: FUNAG, 2009. 236 p.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999. 153p.

_____ . Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade. In: NICOLESCU et al. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000. p. 13-19.

_____ . Para uma educação transdisciplinar. In: LINHARES, C.; TRINDADE, M. N. (orgs.) **Compartilhando o mundo com Paulo Freire**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003. p. 41-56

NONATO JR., R. Caminhos filosóficos da educação contemporânea. In: BARROS, P.S.; NONATO JR., R. (orgs.) **Educação em valores humanos no Brasil**: trajetórias, caminhos e registros do Programa Vivendo Valores em Educação. São Paulo: Ed. Brahma Kumaris, 2009. p. 29-46.

NUNES, A. O. **Como restaurar a paz nas escolas**: um guia para educadores. São Paulo: Contexto, 2011. 139 p.

ODALIA, N. **O que é violência**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense. Coleção Primeiros Passos, 2004. 94 p.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. Resolução, n. 53/243, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 06 de outubro de 1999.

_____ . **Declaração universal dos direitos humanos**, 1948. Disponível em: < http: //www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php >Acesso em 19/09/2015.

_____ . **Transformando nosso Mundo**: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Traduzido pelo Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), última edição em 8 de setembro de 2015.

_____ . **Carta da Terra**. Documento oficial. Ministério do Meio Ambiente, Brasil. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/carta_terra.pdf> Acesso em 19/10/15.

ORTEGA, R.; DEL REY. R. **Estratégias educativas para a prevenção da violência**. Tradução de Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO, UCB, 2002. 170 p.

PADERES, A.; RODRIGUES, R.; GIUSTI, S. Teoria da complexidade: percursos e desafios para a pesquisa em educação. In: **Revista de Educação da Faculdade Anhanguera**, v. 8, n. 8, São Paulo, 2005. p. 1-13

PALLÀS, C. A conflitologia: uma perspectiva socioeducativa. In: VINYAMATA, E. (org.). **Aprender a partir do conflito**: conflitologia e educação. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 114-124.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. Tradução de Silvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012. 142 p.

PASSOS, A. **Educação especial**: práticas de aprendizagem, convivências e inclusão. São Paulo: Centauro, 2009. 136 p.

PEREIRA, I. L. L.; HANNAS, M. A. **Nova prática pedagógica**: propostas para uma nova abordagem curricular. São Paulo: Gente, 2000. 182 p.

_____ . **Pedagogia na prática**: propostas para uma educação integral. São Paulo: Gente, 2001. 213 p.

PETRAGLIA, I. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 126 p.

_____ . Educação e complexidade: os sete saberes na prática pedagógica. In: ALMEIDA, M. C.; MORAES, M. C. **Os sete saberes necessários à educação do presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak, 2012. p. 129-148.

PERRENOUD, P. **Desenvolver competências ou ensinar saberes**: a escola que prepara para a vida. Tradução de Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013. 224 p.

PIZZIMENTI, C. **Trabalhando valores em sala de aula**: histórias para rodas de conversa. Petrópolis: Vozes, 2013. 120 p.

PROGRAMA DE HAIA DE JUSTIÇA PARA O SÉCULO XXI. **Conferência do Apelo pela Paz em Haia**: 12 a 15 de maio de 1999. Disponível em: http://www.comitepaz.org.br/haia_1.htm> Acesso em 17/09/2015.

PUEBLA, E. **Educar com o coração**. Rio de Janeiro: Peirópolis, 1997. 112 p.

RABBANI, M. J. Educação para a Paz: desenvolvimento histórico, objetivos e metodologia. In: MILANI, F. (org.) **Cultura de Paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: INPAZ, 2003. p. 63-95.

RATO, C. **Meditação Laica Educacional**: para uma educação emocional. Jundiaí: Paco Editorial, 2011. 156 p.

RICOUR, P.; Wiesel, E. Introdução. In: AHLMARK, P. et al. **Imaginar a Paz.** Brasília: UNESCO, Paulus, 2006. p. 27-35

RAYO, J. T. **Educação em direitos humanos**: rumo a uma perspectiva global. Tradução de Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2004. 247 p.

ROS, M. Psicologia social dos valores: uma perspectiva histórica. In: ROS, M.; GOUVEIA, V. (orgs). **Psicologia social dos valores humanos**: desenvolvimentos teóricos, metodológicos e aplicados. São Paulo: Senac São Paulo, 2006. p. 23-54.

SALLES FILHO, N. A. Educação para a Paz (EP): saberes necessários para a formação continuada de professores. In: MATOS, K. S. L.; NASCIMENTO, V. S.; NONATO JÚNIOR, (orgs). **Cultura de Paz**: do conhecimento à sabedoria. Fortaleza: Edições UFC, 2008. 262 p.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013. 335 p.

SANTOS, A. C. S.; SANTOS, A. Hibridismo nas práticas inter/transdisciplinares: reducionismo ou articulação. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T. **Complexidade e transdisciplinaridade**: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015. p. 123-142.

SASTRE VILARRASA, G.; MORENO MARIMÓN, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem**: gênero e transversalidade. Tradução Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna, 2002. 296 p.

SCHNITMAN, D. F. Novos paradigmas na resolução de conflitos. In: LITTLEJONH, S.; SCHNITMAN, D. F. (orgs.). Tradução de Jussara Haubert Rodrigues e Marcos A. G. Domingues. **Novos paradigmas em mediação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 17-28.

SCHILLING, F. **Educação e direitos humanos**: percepções sobre a escola justa. São Paulo: Cortez, 2014. 156 p.

SCHMIDT NETO, A. A. A metáfora na perspectiva da didática interdisciplinar. In: MORAES, M. C.; SUANNO, J. H. (orgs.) **O pensar complexo na educação**: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p. 205-210.

SERRANO, G. P. **Educação em valores**: como educar para a democracia. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. 282 p.

SILVA, A. M. M. (org.) **Educação Superior**: espaço de formação em direitos humanos. São Paulo, Cortez, 2013. 236 p.

SOUZA, H. A. G. Vivendo com aids e o sentipensar nas práticas corporais ludopoiéticas. In: CAVALCANTI, K. B. **Pedagogia vivencial humanescente**: para sentipensar os sete saberes na educação. Curitiba: CRV, 2010. 205 p.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. 445 p.

SUANNO, J. H. Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão no século XXI. In: MORAES, M. C.; SUANNO, J. H. (orgs.) **O pensar complexo na educação**: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p. 205-210.

_____ . Transdisciplinaridade, criatividade e o terceiro incluído na formação de professores. In: BEHRENS, M. A; ENS, R. T. (orgs.) **Complexidade e transdisciplinaridade**: novas perspectivas teóricas e práticas na formação de professores. Curitiba: Appris, 2015. p. 107-122.

SUANNO, M. V. R. Educar em prol da Macrotransição: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. In: BEHRENS, M. A.; ENS, R. T. **Complexidade e transdisciplinaridade**: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015. p. 199-214.

TAROZZI, M. **O que é Grounded Theory**: metodologia de pesquisa e teoria fundamentada em dados. Tradução de Carmen Lucci. Petrópolis: Vozes, 2011. 189 p.

TILLMAN, D. **Atividades com valores para jovens**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Ed. Confluência, 2005. 428 p.

_____ . Com nossos corações: a necessidade da educação em valores. In: BARROS, P.S.; NONATO JR., R. (orgs.). **Educação em valores humanos no Brasil**: trajetórias, caminhos e registros do Programa Vivendo Valores em Educação. São Paulo: Ed.Brahma Kumaris, 2009. p. 15-28.

TORRE, S. et. al. Decálogo sobre Transdiciplinaridade e Ecoformação. In: LA TORRE, S. (coord). **Transdisciplinaridade e Ecoformação**: um novo olhar sobre a educação. Tradução Suzana Vidigal. São Paulo: TRIOM, 2008. p. 19-59.

UNESCO. **Educação para a cidadania global:** preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015. 48 p.

_____ . **Manifesto 2000**: por uma cultura de paz e não-violência. Brasília: UNESCO, 2000. Disponível em: http://www3.unesco.org/manifesto2000 acesso em 15/11/2015.

VASCONCELOS, E. M. **Complexidade e pesquisa interdisciplinar**: epistemologia e metodologia operativa. Petrópolis: Vozes, 2002. 344 p.

VEIGA-NETO, A. Paradigmas? Cuidado com eles! In: COSTA, M. V. **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e fazer a pesquisa em Educação. Rio de Janeiro: Lamparina: 2002. p. 35-47.

VINYAMATA, E. Compreender o conflito e agir educativamente. In: VINYAMATA, E. (org.). **Aprender a partir do conflito**: conflitologia e educação. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 14-32.

VOSS, R. R. **A pedagogia da felicidade de Makiguti**. Campinas: Papirus, 2013. 143 p.

YUS, R. **Educação Integral**: uma educação holística para o século XXI. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2002. 269 p.

ANEXO - Parecer Consubstanciado da COEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENTRE VIOLÊNCIAS E CONVIVÊNCIAS: A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ NA ESCOLA

Pesquisador: Nei Alberto Salles Filho

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 27260214.5.0000.0105

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 544.833

Data da Relatoria: 27/02/2014

Apresentação do Projeto:

A Educação para a Paz, termo ainda em construção no Brasil, agrega idéias da Cultura da Paz. Educação em Valores Humanos, Pedagogia das
Convivências, entre outras, tem sido utilizada de maneira crescente, como suporte para pesquisa e ações pedagógicas na área da educação.
Porém, esse avanço rápido tem gerado uma variedade de abordagens que vão desde ao olhar afinado com as teorias educacionais
contemporâneas, críticas e não-críticas, até análises contidas em livros que poderiam ser classificados como de ¿auto-ajuda¿. Esta abordagem
plural, não obstante seja rica de significado e possibilidades, faz com haja certa dificuldade na configuração de um pensamento em torno da
discussão concreta sobre a Paz enquanto elemento pedagógico possível e necessário na educação. Buscar fontes e realizar estudos para
sistematizar alguns elementos teóricos e práticos sobre a Educação para Paz como instrumento efetivo para a contribuição no desenvolvimento de
uma Cultura de Não-violência, particularmente através da educação, passa a ter cada vez mais importância no século XXI.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

Continuação do Parecer: 544.833

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar a Educação para a Paz em suas relações com a prevenção das violências, mediação de conflitos como elementos da constituição de um

campo de pesquisa em educação;

Objetivo Secundário:

- Aprofundar o entendimento sobre as violências e convivências na escola e como a Educação Física para a Paz pode contribuir no processo de

prevenção;- Relacionar as questões da mediação de conflitos e educação para a paz como aspectos pedagógicos fundamentais para a prevenção das violências e proposição de alternativas pedagógicas para a escola; - Estabelecer elementos teórico-metodológicos que contribuam para subsidiar a formação inicial e continuada de professores nas questões da prevenção das violências escolares;

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Não há riscos: Os dados coletados serão bibliográficos

Benefícios:

A pesquisa contribuirá para ampliar e qualificar a discussão do objeto "Educação para a Paz" na reflexão e prática da Educação no Brasil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Relevante, pois o pesquisador descreverá por meio de sustentação teórica de Paulo Freire e a teoria da complexidade o papel dos aspectos pedagógicos na prevenção da violência nas escolas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Pesquisa bibliográfica, a qual dispensa TCLE, autorização das instituições.

Recomendações:

Aprovação.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovação.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748 bl M sala 12
Bairro: **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42-)3220-3108 **Fax:** (42-)3220-3102 **E-mail:** seccoep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG

Continuação do Parecer: 544.833

Considerações Finais a critério do CEP:

PONTA GROSSA, 28 de Fevereiro de 2014

Assinador por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748 bl M sala 12
Bairro: **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42-)3220-3108 **Fax:** (42-)3220-3102 **E-mail:** seccoep@uepg.br