

PUBLICATIO UEPG

CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

APPLIED SOCIAL SCIENCES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA/PONTA GROSSA STATE UNIVERSITY

REITOR/PRESIDENT
Miguel Sanches Neto

PRÓ-REITOR DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO/DEAN OF RESEARCH AND GRADUATE STUDIES
Osnara Maria Mongruel Gomes

DIRETORIA DE DIVISÃO DE PESQUISA/RESEARCH OFFICE DIRECTOR
Maristella Dalla Pria

EDITORA UEPG
UEPG Publishing house

EDITOR/EDITOR
Beatriz Gomes Nadal

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PONTA GROSSA STATE UNIVERSITY

PUBLICATIO UEPG

CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

APPLIED SOCIAL SCIENCES

Editora
UEPG

Copyright by Editora UEPG

Editoração eletrônica: Andressa Marcondes
Secretaria: Julyana Neiverth e Karoline Coelho de Andrade e Souza

Coordenadora: Prof. Dra. Edina Schimanski
Editoras: Ana Maria Bourguignon, Franciely Ribeiro dos Santos e Bárbara
Cristina Kruse

Comitê Editorial / Editorial Committee

Adriano José Pereira – Universidade Federal de Santa Maria
Alberto Pucci Jr - Faculdade Metropolitana de Curitiba
Alzira Mitz Bernardes Guarany – Universidade Federal do Rio de Janeiro
Ana Maria Bourguignon - Universidade Estadual de Ponta Grossa
Ana Paula Machado Velho – Universidade Estadual de Maringá
Carlos Alberto de Souza – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Carlos Ubiratan da Costa Schier – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Cesar Eduardo Abud Limas – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Cid Olival Feitosa – Universidade Federal de Alagoas
Claudia Regina Magnabosco-Martins – Universidade Estadual do Centro Oeste
Clara Cruz Santos – Universidade de Coimbra
Cristian Damian Maneiro - Universidad de la República/Uruguay
Denis Porto Renó – Universidad Del Rosario/Colombia
Edina Schimanski – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Enrique Pastor Seller – Facultad de Trabajo Social Universidad de Murcia
Franciely Ribeiro dos Santos - Universidade Estadual de Ponta Grossa
Greicy Mara França – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Guillermo Meléndez Hevia – Universidad Zaragoza
Jamerson Viegas Queiroz – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Jandir Ferrera de Lima – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Jasmine Cardozo Moreira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
João Irineu de Resende Miranda – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Jorge Pedro Sousa – Universidade Fernando Pessoa/Portugal
Jussara Ayres Bourguignon - Universidade Estadual de Ponta Grossa
Luiz Fernando de Souza – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Marcio Henrique Coelho – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Maria Rita Milani – Universidade Federal de Alagoas
Marilisa do Rocio Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Mirna Medeiros - Universidade Estadual de Ponta Grossa
Mónica Solange de Martino – Universidad de la República/Uruguay
Paula Melani Rocha – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Pedro Russi – Universidade de Brasilia
Raphael Moroz – Universidade Tuiuti do Paraná
Rosiléa Clara Werner – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Tomas Sparano Martins - PUC/PR
Walfrido Nunes Menezes – Faculdade Estácio do Recife
Zadoque Alves Fonseca Filho – FAMA - Escola Superior de Marketing

Avaliadores(as) da edição

Aline Soares Lopes	Franciely Ribeiro dos Santos
Ana Maria Bourguignon	Gabriel Carvalho
Cibele Rodella	Jussara Ayres Bourguignon
Clara Santos	Marcelo Alves da Silva
Diego Sousa	Mirna Medeiros
Emilie de Campos	Reshad Tawfeiq
Fabiana Pelinson	Silmara Silva

PUBLICATIO UEPG: Ciências Sociais Aplicadas / Universidade Estadual de Ponta Grossa, v.1, n.1,
(1993)- Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

Trimestral.

Subdividiu-se da Revista Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas,
Linguística, Letras e Artes, v. 18, n.2, (2010) .

2018, v. 26, n. 2

ISSN 2238-7552 - versão impressa

ISSN 2238-7560 - versão online

1-Ciências sociais aplicadas. I.T.

CDD: 300

Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores.

REVISTA INDEXADA EM:

GeoDados <<http://geodados.pg.utfpr.edu.br>>

FUNPEC (Sumários de Revistas Brasileiras) <www.sumarios.org>

CLASE (Base de Datos Bibliográfica de Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades) da Universidade Nacional Autónoma de México
- UNAM <dgb.unam.mx/clase.html>

Base de Dados do Acervo de Bibliotecas do Paraná

LATINDEX (Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal)

Permutas - e-mail: ersouza@uepg.br ou fone: (42) 3220-3409

Editora UEPG - <http://www.uepg.br/editora>

SUMÁRIO
SUMMARY

EDITORIAL: DOSSIÊ DIREITOS HUMANOS E CULTURA DA PAZ	149
A UNIVERSIDADE E O SEU PAPEL PARA A PROMOÇÃO DA PAZ: A EXPERIÊNCIA DA AÇÃO DE EXTENSÃO DE YOGA E CULTURA DE PAZ NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ.....	152
THE UNIVERSITY AND ITS ROLE FOR THE PROMOTION OF PEACE: AN EXTENSION EXPERIENCE OF YOGA AND CULTURE OF PEACE AT FACULDADE DE EDUCAÇÃO OF THE UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	
• Pricila Cristina Marques Aragão	
• Kelma Socorro Lopes de Matos	
“TODA PESSOA TEM SEU LUGAR, SEUS DEVERES E SEUS DIREITOS ...”- A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A EXPERIÊNCIA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ -JACAREZINHO.....	163
“ALL PEOPLE HAVE THEIR PLACE, THEIR DUTIES AND THEIR RIGHTS ...” - EDUCATION ON HUMAN RIGHTS AND THE EXPERIENCE OF THE FEDERAL INSTITUTE OF PARANÁ - JACAREZINHO	
• Paulo Roberto Braga Junior	
• Hugo Emmanuel da Rosa Correa	
OS DIREITOS HUMANOS E A CULTURA DA PAZ NA PREVENÇÃO DO BULLYING ESCOLAR NA INFÂNCIA.....	177
HUMAN RIGHTS AND THE CULTURE OF PEACE IN THE PREVENTION OF SCHOOL BULLYING IN CHILDREN	
• Michelle Popenga Geraim Monteiro	
• Araci Asinelli-Luz	
CULTURA DE PAZ COMO COMPONENTE DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: DILEMAS E POSSIBILIDADES	189
CULTURE OF PEACE AS A COMPONENT OF THE LAW OF GUIDELINES AND BASES OF NATIONAL EDUCATION: DILEMMAS AND POSSIBILITIES	
• Nei Alberto Salles Filho	
• Virgínia Ostroski Salles	
TRABALHO SOCIAL COM FAMÍLIAS EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA: ABORDAGEM ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ	202
SOCIAL WORK WITH FAMILIES IN THE SITUATION OF VIOLENCE: APPROACH THROUGH EDUCATION FOR PEACE	
• Juliano Del Gobo	
• Virginia de Souza	
CULTURA DA PAZ E MUNDO VIOLENTO; VERBO E AUSÊNCIA EM PALAVRAS E IMAGENS	214
CULTURE OF PEACE AND VIOLENT WORLD; VERB AND ABSENCE IN WORDS AND IMAGES	
• Marcos Kruse	

“RECUPERAR O IRRECUPERÁVEL?” – O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI NA MÍDIA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO	227
“RECOVERING THE IRRECUTABLE?” - THE TEEN IN CONFLICT WITH THE LAW IN THE MEDIA: PERCEPTIONS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS	
• Paulo Roberto Braga Junior	
• Ernando Brito Gonçalves Junior	
NORMAS EDITORIAIS PARA TRABALHOS	238

EDITORIAL

DOSSIÊ DIREITOS HUMANOS E CULTURA DA PAZ

Pensar sobre direitos humanos e cultura de paz é uma tarefa, sem a qual as Ciências Sociais Aplicadas não se realizam, plenamente, numa perspectiva crítica e compromissada com a melhoria das condições de vida da humanidade.

A vida boa, o bem comum e a felicidade não se alcançam sem a presença marcante de um pensamento crítico, que seja capaz de conhecer os conflitos societários e os meios de gestão desses conflitos construídos pelo homem ao longo dos processos históricos, em articulação, com a construção e socialização de ações coletivas que tenham como substrato o compromisso com uma vida ética e uma sociedade justa.

Assim, o estudo da temática dos direitos humanos e da cultura da paz, proposta pelo presente Dossiê, representa essa busca por uma compreensão crítica de diferentes questões de natureza social, cultural, política e ou jurídica que perpassam a dinâmica das relações humanas na sociedade moderna e contemporânea. Estas que, em forma e substância, revelam a natureza conflitante das relações humanas e as tentativas de resolvê-las coletivamente. Pensar, portanto, a articulação dos direitos humanos com a cultura da paz, em qualquer das dimensões acima expostas, revela o desejo urgente de se construir novas formas de gestão dos conflitos societários, resistindo à tradicional receita do império legítimo do uso da violência por parte do Estado, como forma de gestão dos conflitos, como também a resistência à manutenção de relações históricas de domínio no âmbito da sociedade. Uma cultura de paz requer uma elevação intelectual e moral dos indivíduos e grupos sociais e ainda um constante retomar da cultura de defesa dos direitos humanos, como bandeira de inclusão do diferente e do divergente; do reconhecimento do 'real', acima do tido como 'ideal' e do fortalecimento do direito da autodeterminação dos povos.

Netto (2011)¹ afirma que para ser 'crítico' faz-se necessário que se conheçam os fundamentos da realidade e que estes sejam trazidos à consciência dos homens, tomando este movimento como o ponto de partida efetivo para a construção de um conhecimento crítico. Um conhecimento crítico é fundamento de homens críticos e estes, como protagonistas de sua história, contribuem na edificação da realidade.

Nestes tempos sombrios, de conservadorismo, de machismo, de misoginia, de belicismo, de corrupção e de desesperança, os direitos humanos e a cultura da paz, assumidos como bandeiras de resistência, funcionam como escudos que auxiliam a coletividade a não recuar e a manter viva a chama pelas existências. A cultura da paz é a semente que brota no chão, cujos direitos humanos são fertilizantes. O reconhecimento das diferenças e a não indiferença política, cultural, econômica, social e jurídica às múltiplas necessidades que emergem nos diferentes cenários da vida humana são ações que perpassam a construção de uma cultura de paz entre os povos e entre os indivíduos, grupos e instituições que constituem um único povo.

Portanto, construir uma sociedade, sem negar o diferente e o divergente; e negando a igualdade como parâmetro diante da pluralidade da vida, é parte do desafio que se apresenta aos direitos humanos e à cultura da paz.

Direitos humanos são para humanos direitos! Essa máxima representativa de conservadorismos reacionários tem sido, na atualidade brasileira, bandeira de militantes da direita ultraconservadora, que negam a cultura da paz, como forma de gestão de conflitos no país. Na contramão desse movimento, este dossiê representa um conjunto de ideias e interpretações do real que advém de vozes dissonantes, em meio a essa tendência reacionária da conjuntura regressiva que se encontra o Brasil. Para o pensamento crítico das Ciências Sociais Aplicadas, Direitos humanos são Direitos de todos os humanos! Como pensar, portanto, uma sociedade que respeite os direitos humanos e que assuma a cultura da paz na mediação de seus conflitos?

O reconhecimento de ações e de temas correlatos aos Direitos Humanos e à Cultura da Paz perpassa, neste Dossiê, todos os textos apresentados, num exercício de tomada de consciência dos fundamentos de múltiplas realidades que circundam a temática. O conjunto de artigos publicados forma, portanto, um convite à reflexão e edificação de novas possibilidades de materialização dos direitos humanos e da cultura da paz, hodiernamente.

¹ NETTO, José Paulo. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

O primeiro dos textos trata sobre o papel da universidade na promoção da paz, a partir de um relato de experiência de uma ação de extensão de Ioga e Cultura de Paz da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Os autores mostram que a respectiva ação auxilia os participantes a lidarem com momentos difíceis e a buscarem o autoconhecimento como forma de desenvolver uma vida equilibrada através da união entre saúde física, mental e emocional.

O texto seguinte que se inicia com a afirmação: “TODA PESSOA TEM SEU LUGAR, SEUS DEVERES E SEUS DIREITOS ...”, reflete sobre a educação em direitos humanos, apresentando a experiência do Instituto Federal do Paraná – Jacarezinho. Diante da respectiva experiência, os autores afirmam que há a possibilidade de formação de sujeitos conscientes e críticos quanto à qualidade e o acesso aos seus direitos, ao respeito das diversidades e afirmação das identidades.

O terceiro texto aborda os direitos humanos e a cultura da paz na prevenção do bullying escolar na infância. Partindo da teoria bioecológica do desenvolvimento, os autores ressaltam a importância do mesossistema família-escola e do macrossistema na gestão do cuidado para efetivação dos direitos humanos e da Cultura da Paz na prevenção do *bullying* escolar na infância.

Na sequência, o texto que se apresenta discute a Cultura da Paz como componente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apontando dilemas e possibilidades. Neste sentido, o artigo destaca a importância dessa conquista, mas alerta para o risco de a escola ter suas práticas pedagógicas voltadas para a cultura da paz esvaziadas de sentido ou tratadas na perspectiva do senso comum. Os autores ainda fazem uma relação das questões tratadas com uma proposta teórico-metodológica estabelecida para a realidade escolar brasileira.

O quinto texto trata do tema do trabalho social com famílias em situação de violência, numa abordagem através da educação para a paz. Neste, os autores afirmam que a reflexão realizada a partir da experiência investigada deu-lhes mais propriedade para afirmar sobre a potencial relação que existe entre o trabalho social com famílias no âmbito da política de assistência social e cultura de paz.

Para concluir o dossiê, com o título “Cultura da Paz e mundo violento; verbo e ausência em palavras e imagens”, o texto lança a ideia de que não se faz cultura de paz em ambiente de manifesta violência, especialmente quando se considera o aspecto linguístico e simbólico. Alerta ainda que a violência simbólica e a verbal existem antes de haver manifestação como força bruta. E, ao final faz uma aposta de que não existe alternativa para a humanidade, senão pelo estabelecimento e permeio cultural da paz.

Como tema livre a edição publica um texto sobre adolescentes em conflito com a lei e a sua manifestação na mídia. “RECUPERAR O IRRECUPERÁVEL?” Essa é a pergunta lançada pelos autores, no título do artigo. As reflexões a partir desta indagação, se dão a partir de percepções de alunos do ensino médio. Como resultados da investigação, os autores afirmam que foi possível verificar que determinados programas de televisão operam como violadores de direitos e como reprodutores de estigmas e preconceitos. Sobre as percepções dos estudantes que participaram da pesquisa, os autores afirmam que foi possível identificar a existência de um desejo de punições mais severas, além do reconhecimento do impacto causado pelas mídias.

Contrastando, com as formas de gestão dos conflitos mediadas pelos direitos humanos e pela cultura da paz, apresentadas acima, preocupante é verificar que estudantes de ensino médio, manifestam-se em favor da violência estatal, como forma de resolver o problema do cometimento de atos infracionais por adolescentes, o que endossa, por outro lado a necessidade do debate sobre os dilemas e possibilidades da abordagem da temática dos direitos humanos e da cultura da paz no ambiente escolar e na sociedade de forma geral e, em especial, o papel da mídia, nesse processo. Hélio Jaguaribe (2006)² afirma que a juventude é o termômetro da democracia. Este dossiê traz indícios relevantes de que os Direitos Humanos e a Cultura da Paz, podem ser, no mesmo sentido, termômetros para a aferição de indicadores que representem a materialização de relações democráticas, nos diferentes contextos da vida social.

Ao conhecer o conjunto dos textos deste dossiê ou ainda o texto de tema livre, a intenção desta edição da Revista Publicatio/UEPG: Ciências Sociais Aplicadas é a de que o leitor tenha uma crítica aproximação com os

²JAGUARIBE, H. Atual problema do desenvolvimento brasileiro. *Revista brasileira de ciências sociais*, Belo Horizonte, v. 21, n. 60, fev. 2006.

fundamentos que circunscrevem a tessitura dos Direitos Humanos e da Cultura da Paz e que essa experiência possa ser proveitosa e gratificante.

A todos, desejo uma ótima leitura!

Profa. Dra. Silmara Carneiro e Silva

A UNIVERSIDADE E O SEU PAPEL PARA A PROMOÇÃO DA PAZ: A EXPERIÊNCIA DA AÇÃO DE EXTENSÃO DE YOGA E CULTURA DE PAZ NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

THE UNIVERSITY AND ITS ROLE FOR THE PROMOTION OF PEACE: AN EXTENSION EXPERIENCE OF YOGA AND CULTURE OF PEACE AT FACULDADE DE EDUCAÇÃO OF THE UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Pricila Cristina Marques Aragão*
Kelma Socorro Lopes de Matos**

RESUMO

O artigo busca refletir sobre a ação de extensão intitulada “Yoga e Cultura de Paz na FACED”, pertencente ao Projeto de Extensão em Cultura de Paz na FACED: Ações de Educação, Espiritualidade e Saúde, coordenado pela Prof. Dr.^a Kelma Socorro Lopes de Matos, como uma iniciativa promotora da paz e da saúde mental, nos âmbitos individual, interpessoal e coletivo. A investigação qualitativa se baseou na pesquisa ação, utilizando para este artigo, dois questionários como instrumentos para a obtenção de dados. O objetivo do trabalho é entender como o yoga pode promover uma cultura de paz no ambiente, minimizando ou sanando os problemas e dificuldades relacionados a esse local, como o estresse psicoemocional da comunidade acadêmica. Os resultados mostram que tal prática integrativa, de fato, auxilia os seus praticantes a lidarem com momentos difíceis e buscar o autoconhecimento como forma de desenvolver uma vida equilibrada através da união entre saúde física, mental e emocional.

Palavras-chave: Cultura de Paz. Ação de Extensão. Yoga. Espiritualidade.

ABSTRACT

The article seeks to reflect on the extension action entitled “Yoga and Culture of Peace at FACED”, belonging to the Extension Project in Culture of Peace at FACED: Actions of Education, Spirituality and Health, coordinated by Prof. Dr. Kelma Socorro Lopes de Matos, as an initiative promoting peace and mental health in the individual, interpersonal and collective spheres. The qualitative research was based on action research, using for this article, two questionnaires as instruments for obtaining data. The goal of this work is to understand how yoga can promote a culture of peace in the environment, minimizing or healing the problems and difficulties related to this place, such as the psychoemotional stress of the academic community. The results show that such integrative practice actually helps practitioners deal with difficult times and seek self-knowledge as a way of developing a balanced life through the union of physical, mental and emotional health.

Keywords: Culture of Peace. Extension Action. Yoga. Spirituality.

*Bióloga (UFC), Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente (PRODEMA-UFC), Doutoranda do PPGE da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), Professora de Yoga e Artesã. E-mail: pricila_aragao@hotmail.com

** Professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFC). Mestra e Doutora em Educação. Pós-Doutorado em Educação (UFBA, 2011). Cursando estágio Pós Doutoral no Centro de Estudos Sociais (CES), da Universidade de Coimbra. Supervisão Profa Dra Teresa Cunha. E-mail: kelmatos@uol.com.br

“O silêncio é o único meio para trazer a paz. Uma vez que sua mente está em silêncio, tudo fica silencioso e sereno. Então, todo o conceito, o propósito de fazer yoga é trazer silêncio, para trazer paz à sua mente. Quando se está praticando silenciosamente, se gera uma certa energia, que torna todo o ambiente pacífico.”
(Sharath Jois)¹

INTRODUÇÃO

Em nossa sociedade o saber racional é supervalorizado, como indica Duarte Jr. (2001), pois se destaca a ilusória separação entre corpo, mente e espírito, levando-nos a uma educação racionalista que muitas vezes desconsidera outras dimensões do Ser (como a física, a mental e espiritual, por exemplo) o que pode gerar desequilíbrios de ordem psicofísica, como estresse emocional, transtorno de ansiedade, depressão e transtornos alimentares. O autor propõe um estímulo à educação do sensível, ou seja, de modelos educacionais capazes de estimular todas as dimensões dos indivíduos para tornar possível o desenvolvimento dos saberes, de modo mais equânime.

A universidade é geralmente percebida como a sede do conhecimento racional, privilegiando ações e relações que giram entorno dessa esfera pautada na racionalidade, porém tal perspectiva começa a ser discutida e mudada na medida em que percebemos o quão importante é humanizar as relações acadêmicas e permeá-las com a possibilidade de desenvolver também o lado físico, emocional e espiritual das pessoas. A própria existência de pesquisas sobre cultura de paz e espiritualidade, por exemplo, abrem uma nova perspectiva para o ambiente acadêmico, trazendo as demais esferas do desenvolvimento humano para o espaço da universidade.

Os resultados encontrados nos estudos conduzidos por Levecque *et al.* (2017) e Evans *et al.* (2018) demonstram que os alunos de pós-graduação possuem seis vezes mais chances de experimentar depressão e ansiedade em comparação com a população em geral. Os autores afirmam que há uma crise na saúde mental

dos estudantes, e que é preciso criar estratégias para fomentar o cuidado nos espaços acadêmicos. Sugerem ainda que é necessário criar programas direcionados à saúde mental dos estudantes que os ajudem a entender a dinâmica entre o trabalho e a vida pessoal. Por fim, apontam a importância de mudanças no ambiente da academia, tornando-o mais salutar para que possa diminuir a incidência de doenças mentais, a partir de uma nova cultura acadêmica (WOOLSTON, 2016, 2017, 2018).

Powell (2017, 2018) afirma que o ambiente competitivo, a incerteza com relação ao futuro, as relações interpessoais potencialmente conflitantes entre colaboradores e rotinas que demandam intenso trabalho mental podem contribuir negativamente para o bem-estar dos pesquisadores. Para equilibrar essas questões, sugere uma mudança na percepção com ambiente acadêmico, tornando-o inclusivo e com práticas visando estimular outros valores, como a bondade. Para isso, aponta a criação de grupos de suporte, permitindo o desenvolvimento de um senso de comunidade capaz de fortalecer laços entre as pessoas e torná-las capazes de amparar umas as outras.

Dentre os modos em que pode-se estimular o florescimento desse sentimento de comunidade, a cultura de paz pode agir como facilitadora no resgate da percepção integral e saúde física e mental do indivíduo, para que, ao se sentir completo e equilibrado em sua essência, possa promover a paz entre seus pares e o meio em que vive. Desse modo, trabalha-se para a construção da paz, simultaneamente, em três âmbitos: individual, interpessoal e coletivo, por acreditar-se que tais dimensões são indissociáveis. Portanto, a paz é uma construção crítica, ativa e engajada no rompimento de barreiras para a construção de pontes entre seres humanos e o mundo.

A cultura de paz se baseia nos conhecimentos intrínsecos ao ser humano, como a solidariedade, amorosidade e o diálogo, porém, essas características precisam ser estimuladas para que possam crescer e aflorar adequadamente. Entendemos que a paz é uma construção individual e coletiva, sendo impossível apartar essas duas dimensões, construídas simultaneamente, e de forma dialógica. Para que isso seja possível, é preciso romper com a perspectiva de passividade, comumente (e equivocadamente) atribuída à ideia de paz, ao assumirmos a sua composição crítica,

¹“Silence is the only method to bring peace. Once your mind is silent then everything becomes silent and serene. Then whole concept, the purpose of doing yoga is to bring silence, to bring peace to your mind. When they are silently doing practice, it generates a certain energy, which makes the whole environment peaceful”. (HENDRY, 2017, p.2)

ativa e engajada no desenvolvimento entre seres humanos e o mundo.

Segundo Guimarães (2011), a educação para a paz é determinante para a efetivação de uma cultura de paz. O autor passa a desvelar nove tradições que sinalizam a pluralidade manifestada dos vários tipos de educação voltados para a paz, sugerindo ainda que se use o termo “educações para a paz”, na tentativa de tornar visível os diversos caminhos possíveis, pois para ele, *“a educação para a paz é um campo, um campo aberto, um mar mesmo, onde não há lugar para restrições ou reduções”* (GUIMARÃES, 2011, p. 320).

Pensando nisso, este artigo se propõe a relatar a experiência e dialogar (através dos testemunhos dos participantes) sobre a promoção da paz e da saúde mental no ambiente acadêmico, especificamente, através do cotidiano da extensão universitária. Trazemos os dados da Ação de extensão intitulada Yoga e Cultura de Paz na FACED – UFC, que representa uma das ações desenvolvidas no Projeto de Extensão em Cultura de Paz na FACED/UFC (Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará): Ações de Educação, Espiritualidade e Saúde, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Kelma Socorro Lopes de Matos.

O projeto de extensão se iniciou em 2016 e segue ativo pelo terceiro ano consecutivo, em 2018. Cada ação de extensão tem duração, público e metodologia próprios, de acordo com suas especificidades e objetivos inerentes a cada prática promotora da saúde e da paz. As demais ações são: Formação de educadores em Cultura de Paz; Valores humanos para fazer florescer uma Cultura de Paz; Reiki na FACED; Vivendo Valores na Educação; e Tecendo mandalas, construindo a Paz na FACED.

A ação de extensão em “Yoga e Cultura de Paz na FACED”, especificamente, interliga os saberes do yoga e da espiritualidade como construtores de espaços onde a cultura de paz possa ser disseminada e discutida, de modo que essa cultura seja apropriada pelo indivíduo e propagada para suas relações pessoais, interpessoais e na sua forma de se projetar e interagir no mundo.

O objetivo desse artigo é, portanto, pensar em como a cultura de paz pode auxiliar no bem-estar e no desenvolvimento integral do ser humano na academia, evitando os problemas e dificuldades relatados anteriormente, ao incitar uma nova lógica na produção

científica, amparada por valores humanos e fortalecida por grupos de apoio capazes de orientar e sustentar uma prática científica saudável, produtiva e reflexiva.

No próximo tópico, relativo ao referencial teórico, abordaremos como o yoga e a cultura de paz são entendidos nessa ação de extensão percorrendo e problematizando sobre os benefícios de aliar os dois conceitos no contexto específico do ambiente acadêmico. A seguir, na metodologia, descreveremos a ação de extensão em detalhe, de modo a situar o leitor nos pressupostos e particularidades da pesquisa. No tópico seguinte, traremos os resultados, como o perfil dos seus participantes e inserindo a discussão sobre a promoção da paz pautada em depoimentos dos envolvidos na ação e refletindo sobre o impacto positivo da extensão no cotidiano dos mesmos. Por fim, na conclusão, o último tópico, realizaremos uma reflexão acerca do projeto enquanto promotor de uma educação para a paz na universidade.

A RELEVÂNCIA DO YOGA E DA CULTURA DE PAZ

Para Hermógenes (2010), o yoga é o caminho para a integração do indivíduo, que graças ao estilo de vida das grandes cidades, encontra-se desconectado de si, dos outros e do universo, pois o atual modo de viver provoca desequilíbrios manifestados no corpo físico, na saúde mental, no modo de se relacionar com a sociedade e no âmbito espiritual do ser humano. As alterações no modo de vida fizeram com que perdêssemos o contato com nossa essência e a capacidade de perceber as sutilezas do nosso próprio ser.

A ideia de inserir o yoga no meio acadêmico dialoga com o princípio que reconhece o indivíduo em sua completude, através do estímulo ao autoconhecimento como caminho para o equilíbrio interior, que tende a se propagar para os contatos com a sociedade e com o mundo, trazendo uma maneira mais amorosa e crítica de perceber o papel que desempenhamos na sociedade.

A prática de yoga feita regularmente pode beneficiar o indivíduo pelo fortalecimento muscular, aumento da flexibilidade, estímulo ao bom funcionamento de órgãos internos, regulação do funcionamento hormonal, promoção de clareza mental, estímulo à respiração natural, tranquilização da mente, estímulo ao vigor mental e aumento da percepção do corpo,

mente e sentimentos (ARORA, 2013; BROWN, 2011; HERMÓGENES, 2007; PACKER, 2009). Porém, seus benefícios transcendem o aspecto físico ao se fundamentarem no desenvolvimento espiritual dos praticantes, estimulando e ressignificando o entendimento de se estar no mundo

Uma vez que o yoga é acessível a todas as pessoas independentemente de origem, formação ou religião e pode ser praticado por homens, mulheres, sadios ou doentes, sem limites de idade (HERMÓGENES, 2007; IYENGAR, 2007; JOIS, 2010), os pesquisadores começaram investigar suas potencialidades e benefícios no campo da educação, ambiente rico de potencialidades e contradições, que poderia ser transformado positivamente com a inserção de práticas de autoconhecimento como yoga e meditação em seus interstícios. Arenaza (2004, p. 14) justifica a inclusão de práticas de yoga no cotidiano escolar na medida em que:

O ensino tradicional desvincula o corpo e a mente no processo de aprendizagem. Mas o yoga, por definição, se fundamenta nesta união. Assim, o corpo age como um trampolim para a aprendizagem, mas a mente também ajuda a revitalizar o corpo. A forma de empregar o yoga que nos transmite Patanjali age em ambos os sentidos, e sugere a alternância do intenso trabalho mental com relaxamentos e exercícios físicos, porém tendo grande cautela nas transições entre o trabalho mental e físico (ARENAZA, 2004, p. 14).

Assim, o yoga pode contribuir beneficentemente para o bem-estar e qualidade de vida de alunos, professores e toda a comunidade escolar, uma vez que no ambiente educativo somos submetidos a ansiedade, ao estresse, ao excesso de atividades intelectuais, ao pouco estímulo às atividades físicas e ao negligenciamento da auto-observação. Tal contribuição do yoga seria feita através das habilidades e ferramentas necessárias para lidar com situações estressantes, como o controle da ansiedade, a promoção da calma e da clareza mental, a liberação de tensões físicas e psicológicas, a geração de ambientes mais saudáveis para o trabalho educacional e o estímulo constante ao autoconhecimento.

O yoga se situa enquanto um processo de busca espiritual na medida em que a “Espiritualidade é o processo de expandir continuamente a percepção de nós mesmos, até que possamos reconhecer que somos

uma fonte eterna de amor. Através do reconhecimento dessa verdade, podemos atingir a paz interior que procuramos.” (BABA, 2014, p. 38). Assim, a espiritualidade faz parte das dimensões que precisam ser desenvolvidas em cada ser, igualmente com as demais, sejam elas físicas, psicológicas e emocionais, como um processo integrado de autoconhecimento, objetivando a unidade e integração de cada indivíduo para que este, ao se sentir pleno, possa atuar no mundo com consciência e criticidade, em prol do desenvolvimento coletivo.

Contudo, requer-se sensibilidade para entender as diversas manifestações da busca espiritual, e não somente os processos de ligação com a espiritualidade conectados com as religiões. Uma vez que esse processo envolve três grandes dimensões, buscando a integração nos níveis: individual (através do autoconhecimento), do bom relacionamento com os outros (através de práticas coletivas de cuidado e bem-estar espiritual coletivo) e da integração com o aspecto divino, podemos perceber a multiplicidade de caminhos disponíveis na busca espiritual.

A Cultura de Paz sustenta esse trabalho por acreditarmos que ela é indissociável de uma práxis verdadeira da espiritualidade e do yoga, por basear-se na construção da paz em seus níveis individual e coletivo. É importante evidenciar que o conceito de paz aqui trabalhado baseia-se no pensamento de Jares (2002; 2005), percebendo-a de acordo com a **concepção positiva** e diretamente relacionada aos conceitos de justiça social, direitos humanos e democracia (FREIRE, 2011a; 2011b; 2014), bem como na resolução de conflitos como forma de crescimento interpessoal e renegando os processos de violência, seja ela direta, indireta ou estrutural, e por tais motivos construindo a paz ativa, crítica, engajada, e jamais associada à passividade ou inércia.

É na busca por coerência em nosso fazer cotidiano que incorporamos a cultura de paz no ambiente educativo, como forma de disseminar e estimular atitudes positivas para lidar com os conflitos, as contradições e a pluralidade de atos e opiniões aos quais estamos submetidos no dia a dia. Pensar em uma cultura de paz nos espaços acadêmicos é valorizar as diferenças e estimular o diálogo, reconhecendo que cada leitura da realidade é uma peça de um quebra-cabeça multicolor. No tópico a seguir, descrevemos

a ação de extensão bem como a metodologia utilizada nos encontros.

METODOLOGIA: A AÇÃO DE EXTENSÃO

A ação de extensão intitulada Yoga e Cultura de Paz na FACED/UFC buscou refletir sobre a incorporação do yoga e da espiritualidade como caminhos para a construção de uma Cultura de Paz no ambiente acadêmico (em especial, na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará), através das vivências teórico-práticas enraizadas nesses três ramos de conhecimento (Yoga, Espiritualidade e Cultura de Paz).

A pesquisa possuiu cunho qualitativo, pois se preocupou em compreender fenômenos humanos, práticas e relações que perpassam a subjetividade humana (MINAYO, 2010). A valorização do diálogo e das relações interpessoais ajudam a caracterizar outro aspecto fundante do trabalho, partindo da dialogicidade proposta e vivida por Freire (2011a) para sustentar o encontro de experiências e estimular a construção de saberes coletivos significantes e críticos.

Nos inspiramos na pesquisa ação (THIOLLENT, 2011) que segundo Gil (1999), é caracterizada pelo envolvimento do pesquisador no processo da pesquisa, como um observador participante, porém indo além, ao vivenciar ativamente da coleta, análise e interpretação de dados. De acordo com Oliveira (2008, p. 74), “a pesquisa ação requer o compromisso do pesquisador com a população pesquisada a fim de buscar coletivamente alternativas para resolução dos problemas que afligem essas pessoas ou, mais precisamente, a comunidade pesquisada”. Segundo Matos & Vieira (2001) e Thiollent (2011), esse tipo de pesquisa

pressupõe uma ação planejada, com o interesse não de apenas verificar os fatos e sim de transformar a realidade, estimulando mudanças e transformações no âmbito individual, interpessoal e comunitário.

Para isso, foram ofertadas aulas de yoga (duas vezes por semana) para a comunidade (alunos, servidores, professores e membros externos à universidade) de acordo com o calendário acadêmico da UFC, por quatro semestres seguidos (de 2016.1 a 2017.2). Cada encontro possuía duração de 90 min (noventa minutos), organizados em 30 min (trinta minutos) de discussão teórica e 60 min (sessenta minutos) de aula prática, com exceção do primeiro semestre, quando haviam três turmas com a duração de 60 min (sessenta minutos) de aula prática. Em média, foram realizados 24 encontros por semestre, com uma média de 73 horas/aula por semestre. Os detalhes estão descritos na Tabela 1.

Para a participação na ação de Yoga e Cultura de Paz na FACED, os interessados preencheram uma ficha de inscrição com informações pessoais gerais e perguntas sobre a prática de yoga (se já conheciam o yoga, eram praticantes ou não, o que esperavam das aulas e haviam realizado estudos teóricos sobre o tema, por exemplo) disponibilizada através do endereço eletrônico do Grupo de Pesquisa em Cultura de Paz, Juventudes e Docentes da UFC (<http://ufccultu-radepaz.webnode.com.br>) coordenado pela professora Dr.^a Kelma Matos. O critério seletivo usado para a convocação dos estudantes foi o preenchimento de vagas ofertadas a cada semestre, formando-se uma lista de espera na qual os alunos eram chamados a participar das aulas, à medida que novas vagas eram disponibilizadas.

Quadro 1: Descrição geral das Aulas de Yoga na FACED

		Informações			
Informações gerais	Semestres	2016.1	2016.2	2017.1	2017.2
	Dias	Segundas e quartas	Segundas e quartas		
	Horários das aulas	Turma 1 – 15:00 às 16:00 Turma 2 – 16:00 às 17:00 Turma 3 – 17:00 às 18:00	Turma 1 – 15:00 às 16:30 Turma 2 – 16:30 às 18:00		
	Formato das aulas	60 minutos de prática	30 minutos de discussão de textos 60 minutos de prática		
	Quantidade de encontros	24	24	25	24
	Quantidade de horas	72 h/a	72 h/a	75 h/a	72 h/a

Fonte: Ação de extensão “Yoga e Cultura de Paz na FACED”

Org.: Pricila Aragão

As aulas foram ministradas na sala de Arte e Educação da FACED, pois o espaço possuía uma estrutura especial com mesas móveis e cadeiras empilháveis, além de piso emborrachado, permitindo a mobilidade necessária (embora não ideal) para a adequação do espaço às atividades, porém com espaço reduzido, limitando o número de participantes.

Por se tratar de uma pesquisa para a constituição de uma tese de doutorado, durante a ação de extensão foram elaborados, ao longo dos dois anos da ação, vários instrumentos para a coleta de dados qualitativos, como questionários, entrevistas e análise documental (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; MATOS; VIEIRA, 2001; ROSA; ARNOLDI, 2006; OLIVEIRA, 2008). Para o recorte analisado neste artigo, foram utilizados os dados obtidos através da ficha de inscrição (no total de 190 fichas) e do questionário de avaliação (com 26 preenchimentos) de um ano do projeto.

A seguir, descreveremos o perfil dos participantes inscritos para a ação, de acordo com os dados fornecidos na ficha de inscrição mencionada acima e, logo após, serão analisadas as perguntas feitas no questionário eletrônico de avaliação, para entender como os participantes assimilavam os conhecimentos teóricos, bem com os valores humanos imersos no trabalho da ação de extensão desenvolvida.

RESULTADOS

Perfil dos participantes

De acordo com os dados obtidos através da ficha de inscrição, a maioria dos interessados em participar do projeto possuíam uma faixa etária entre 23 e 59 anos, sendo 80% destes mulheres e 20% homens. A maioria possuía vínculos com a universidade como estudantes de graduação (totalizando 65%, entre cursos como pedagogia, biblioteconomia, letras, ciências biológicas e música) e estudantes de pós-graduação (totalizando 24%, de mestrado e doutorado em educação, antropologia e letras, por exemplo). Em menor quantidade (11%), percebemos pessoas que não possuem vínculo estudantil com a universidade, alunos já formados, professores e servidores da UFC. Relacionamos a seguinte composição do grupo devido ao processo de divulgação da ação de extensão, predominantemente realizado dentro da Faculdade de Educação através de cartazes e da divulgação entre

os alunos do projeto para amigos e familiares. A divulgação foi realizada em escala reduzida devido à limitada quantidade de vagas e à impossibilidade de atender a todos os interessados.

Ao serem questionados sobre o estado geral de saúde, temos duas respostas predominantes: 32% relatam não apresentarem quaisquer problemas de saúde enquanto 68% indicou possuir problemas de saúde (físicos e psicoemocionais) como depressão, ansiedade, dores na coluna e articulações (como ombro e joelhos), hérnia de disco, obesidade, labirintite e enxaqueca, por exemplo. Muitos dos que relataram possuir tais enfermidades também indicaram tomar medicamentos para tais doenças. Os problemas de saúde acima podem ser atribuídos aos elevados níveis de estresse do cotidiano, e chamamos a atenção para o proeminente número de estudantes (tanto de graduação como de pós-graduação) com os relatos de alta incidência de questões relacionadas à ansiedade, depressão, dores na coluna e distúrbios alimentares.

Sobre os motivos que os direcionaram para a prática de yoga, temos a busca por autoconhecimento, a vontade de aprofundar os conhecimentos sobre o tema, o anseio por diminuir o estresse do dia a dia e a mitigação de doenças associadas ao estresse, como as já descritas. Também foram relatadas a necessidade de alinhar corpo e mente e a busca por uma atividade que transcendesse o aspecto físico, atuando também como um processo de reencontro e busca espiritual.

O conhecimento sobre a filosofia e prática do yoga são variáveis entre os inscritos, oscilando desde pessoas que já praticaram alguma modalidade (37%) por determinado período (seja ele de semanas a anos), a indivíduos que só ouviram falar, sem nenhum aprofundamento e autodidatas que não haviam frequentado aulas de yoga com professores, utilizando livros ou vídeos para o contato (totalizando 63%). Vários participantes relataram possuir interesse ou aproximações com outras práticas terapêuticas, espiritualistas e de autoconhecimento como a meditação, o reiki, o ayahuasca, a massoterapia e a musicoterapia, dentre outros. A heterogeneidade do grupo apresentou-se como uma característica riquíssima para possibilitar diálogos e a troca de experiências entre os participantes, permitindo que todos trabalhassem e evoluíssem juntos.

A idealização da ação partiu da preocupação em tornar a vivência da extensão em um projeto dialógico

de construção de saberes na coletividade, aliando os conhecimentos tradicionais do yoga com vivências pessoais e diálogos interpessoais, com o objetivo de perceber e transformar o modo como cada integrante se relacionava consigo, com seus pares e com o mundo, através do discurso dos participantes. Por esse motivo, desde o primeiro encontro tentamos construir uma relação dialógica, de troca e desenvolvimento mútuo, como a tomada de decisões a partir de discussões e deliberações coletivas, que se mostrou ser um aspecto fundante do grupo de Yoga e Cultura de Paz na FACED.

Os diálogos presenciais foram acompanhados por comunicação via e-mail (para o compartilhamento de informes e arquivos) e por *whatsapp* (para interações rápidas), buscando interligar o universo do yoga e da cultura de paz.

Acreditamos que a ação de extensão desenvolvida carregou em si a possibilidade de estimular reflexões sobre a vivência do yoga numa perspectiva espiritual capaz de fomentar o desenvolvimento de uma cultura de paz, transformando a relação que os indivíduos nutrem consigo, em suas relações interpessoais e com o mundo.

Buscou-se, através dessas aulas, não somente oferecer uma prática terapêutica benéfica ao corpo e à mente, mas sobretudo estimular a práxis, o desenvolvimento igualitário entre teoria e prática, capaz de tornar o indivíduo consciente de si para que possa fazer a leitura do mundo de modo mais claro e lúcido, para poder agir e transformá-lo. Pois, segundo Freire (2014, p. 192) “*Esse exercício para diminuir a distância entre o meu discurso e a minha prática se chama qualidade ou virtude da coerência, sem a qual o trabalho pedagógico se acaba. Eu diria até sem a qual a gente se perde*”. Desse modo, o trabalho pedagógico almejou a coerência ao transcender a esfera cognitiva ou afetiva isoladamente, criando assim uma esfera da integralidade do ser humano ao diminuir distâncias, facilitar diálogos, mediar contatos entre os indivíduos e o mundo, busca-se difundir a igualdade, a solidariedade, a justiça social e a amorosidade, fundamentais para o desabrochar de uma cultura de paz.

A PROMOÇÃO DA PAZ

Nessa seção, trazemos os dados obtidos no questionário submetido aos alunos após um ano de

atividade da ação de extensão. O intuito foi entender a percepção dos participantes acerca dos conhecimentos teóricos sobre os conceitos abordados, além de problematizar a assimilação dos valores humanos imersos na ação de extensão desenvolvida.

Destacamos, entre as perguntas, três que se relacionam diretamente com a análise proposta nesse artigo: 1. O que você entende por paz? 2. Você acredita que o Yoga possui um papel na construção de uma Cultura de Paz? 3. Na sua opinião, qual a relevância de um projeto sobre Cultura de Paz e Yoga em uma Universidade Federal?

A primeira questão buscou entender a percepção que os participantes tinham sobre a paz, como forma de balizar as perguntas seguintes. Algumas respostas estão registradas a seguir:

Paz é quando se vive em paz consigo mesmo e com os outros. É querer e fazer o bem aos outros.

Paz é a existência de sentimentos em nós que nos ajudam a cuidar melhor de nós, das pessoas e de tudo que existe no mundo, visando o bem de todos.

Entendo que é estar tranquilo quanto a quem você é, ao que faz ao outro e ao seu papel no mundo.

As respostas acima se alinham com a proposição de Weil (1993), uma vez que o autor entende que a paz se consolida a partir de três eixos: o indivíduo (como arte de viver em paz consigo mesmo), a sociedade (como arte de viver em paz com os outros) e a natureza (como arte de viver em paz com a natureza). Grande parte das respostas é representada pela visão da tríade da paz (eu, outro e mundo), ilustrada pelas afirmações acima citadas, provavelmente devido ao enfoque holístico defendido durante as aulas e discussões teóricas, buscando sempre ter uma visão ampla e integral dos processos que dialogam com a existência humana. Desse modo, estar em paz não é ter uma análise estritamente individual e isolada das questões sociais e ambientais, e sim se colocar de modo aberto, sereno e firme para a construção de uma paz que abranja as três dimensões citadas.

Porém, não raro, encontramos na sociedade indivíduos que não puderam ter esse debate crítico e acreditam que quando se fala de paz a base referida é individual e alienada, a *pax romana*, como Jares (2007) critica, pois essa seria a paz da negação de

conflitos. Assim, o depoimento a seguir esclarece sobre a Paz numa perspectiva mais ampla:

Paz para mim é um estado de tranquilidade, de aceitação, mas sem passividade. Um estado de paz seria um estado em que todos poderiam conviver bem, respeitando as diferenças, ouvindo o outro, tendo seu espaço, sua voz, evitando conflitos desnecessários. Aprendi este semestre, com as leituras, que podemos usar a nossa indignação com alguns problemas como combustível para a ação, o que não necessariamente indica um comportamento agressivo. Antes tinha a ideia de que se você queria lutar pelo bem, pela paz, acabaria tendo que assumir uma postura mais serena, que poderia se confundir com não-ação, conformação, passividade. Gosto muito também do conceito de paciência (paz-ciência), que é algo tão importante para acalmarmos nossa mente, e lidar com a ansiedade, algo que ainda está muito presente na minha vida.

A resposta acima ilustra, com clareza, a mudança de percepção que transforma o ideal da paz idílica na perspectiva da paz enquanto busca por uma ação transformadora de uma realidade opressora. Desse modo, pensamos que cultivar a paz é trabalhar simultaneamente na perspectiva individual, social e ambiental, pois as três dimensões são indissociáveis. Trata-se, portanto, de refletir sobre como podemos incorporar a educação para a paz no nosso cotidiano, de modo a fomentar uma construção crítica, dialógica e pacífica dos ambientes em que transitamos.

A segunda pergunta foi feita para procurar entender como os participantes se apropriavam das vivências durante as aulas de yoga e relacionavam tais práticas com o desenvolvimento de uma cultura de paz.

Sem dúvida, pois por proporcionar uma busca pelo autoconhecimento, passamos a nos ver de uma forma diferente, passamos a ver as outras pessoas com outros olhos. Tentamos nos enxergar como parte de um todo, nos percebemos todos em um processo de aprendizagem, em que podemos crescer muito mais em um estado de paz e respeito mútuo.

Praticar yoga ajuda você a refletir e repensar atitudes, escutar seu coração, mente e espírito. Acredito que praticar não só as posições como a filosofia e os ensinamentos pode, sim, contribuir para acordar as pessoas para a necessidade de mudança de atitudes.

As respostas acima trazem a questão do autoconhecimento como fundamental para o posicionamento no mundo e durante as vivências, o papel da auto-observação foi essencial para permitir que os participantes pudessem reavaliar os aspectos da vida pessoal e do trabalho, de modo mais claro e consciente. A partir desse primeiro movimento foi possível perceber como os indivíduos respondiam a situações do cotidiano (como estresse, imprevistos e decepções) e o efeito que estas possuíam no nível psicofísico, bem como afetavam as relações interpessoais. Nesse sentido, aprender a se perceber e se entender é visto como o primeiro passo para a busca de um sentido mais profundo de paz, que possa atuar de modo pleno e significativo para cada um.

Indubitavelmente, pois o Yoga nos convida a estarmos em nosso aqui e agora, a habitar nosso corpo físico e, ao mesmo tempo, habitar o corpo social do qual fazemos parte. A prática de Yoga nos (e)leva ao exercício de (auto)compaixão e nos tira da zona de conforto de um “buscador espiritual” ilhado em si mesmo e nos põe de cara para nossas tarefas no e para o mundo. A troca de gentilezas entre o yogi e seu corpo pode espriar para a prática da gratidão na vida. O exercício de paciência consigo mesmo nas práticas do ásanas é o mesmo que fazemos na vida. Arrisco-me a dizer que mundo seria mais sereno, mais silencioso e mais presente se todos praticássemos Yoga.

Na resposta acima, fica clara a transição entre o eu – outro – mundo, passeando entre as três dimensões que constituem a busca e promoção da paz. Um modo interessante de se perceber essa tríade da paz é fazer como sugere Guimarães (2003), ao propôr que uma das maneiras de romper a idealização acerca da noção de paz é inseri-la nas relações do cotidiano, percebendo-a dinâmica na reapropriação do conceito pelo indivíduo e pela coletividade. Segundo o autor, para superar o ideal de passividade ou permissividade que reside no conceito é preciso transpor a teorização excessiva e irreflexiva sobre a praticidade e cotidianidade do conceito.

A terceira pergunta envolve a relevância do desenvolvimento de um projeto de Cultura de Paz e Yoga em uma Universidade. Esse tópico emerge da necessidade de pensar em iniciativas que promovam o bem-estar físico, mental e espiritual tanto de alunos de graduação e pós-graduação quanto da comunidade na

qual os centros educativos se inserem. Como descrito no tópico anterior, muitos participantes procuraram as aulas de yoga por possuírem demandas psicofísicas ligadas ao cotidiano estressante e desejarem apoio e inserção em um grupo capaz de resgatar aspectos desconectados da vida.

Como o nome já sugere, a Universidade é um universo de possibilidades e entre elas, cultivar a Cultura de Paz é uma das possibilidades mais urgentes, pois a instituição, por ser um ambiente de pesquisa e muita racionalização científica, carece de espiritualidade. Não me refiro à espiritualidade, necessariamente, ligada às religiões, mas à prática da tolerância e do despertar de uma consciência amorosa diante da vida e dos que dividem o espaço universitário conosco.

Muito significativa principalmente porque nós estudantes estamos sempre no limite do stress e a prática da Yoga nos trazer de volta para o que temos de melhor em nós mesmo, nós traz a paz que nos conecta com Deus o universo e a natureza devolvendo em nós a capacidade de ser mais humano trabalhando por um mundo melhor repleto de amor e solidariedade.

As respostas resgatam a problemática apresentada no início do artigo, ao evidenciar o ambiente acadêmico como um espaço de racionalização excessiva e frequente desvalorização dos demais saberes, como o emocional, corporal e espiritual. Tornar o espaço da universidade mais representativo e humano faz com que o mesmo possa desempenhar suas funções intelectuais de maneira mais satisfatória, pois fundamenta-se no respeito pela constituição plural dos indivíduos.

Desse modo, a ação de extensão tornou-se um grupo de apoio e fortalecimento da saúde física e mental dos participantes, como proposto recentemente por Evans *et al.* (2018), pois foi construído um ambiente de acolhimento e confiança, onde os indivíduos se sentiam confortáveis para relatar problemas e buscar soluções para os mesmos.

Com base nessas três perguntas e respostas associadas, percebemos que a promoção da paz e da saúde mental é um processo que envolve as dimensões individuais, interpessoais e ambientais, porém, que é possível fomentá-la a partir de um projeto pensado e desenvolvido com esses objetivos. O referencial teórico, a metodologia utilizada e, sobretudo, a vivência do cotidiano devem dialogar com tais pressupostos para

que se estabeleça o ambiente de saúde psicofísica fundamental para o florescimento de uma cultura de paz.

REFLEXÕES

De acordo com os dados, 89% dos inscritos possuíam vínculo com o ambiente acadêmico e 68% relataram problemas de saúde (física ou mental). Tais dados evidenciam a importância de promover iniciativas que estimulem o autocuidado e advoguem por uma nova cultura no modo de fazer ciência, criando o ambiente de bondade, sugerido por Powell (2018). Woolston (2018) afirma que aumentar a qualidade de vida das pessoas é aumentar a qualidade da pesquisa realizada por elas, e entendemos que tal afirmação pode ser extrapolada para todos os setores da vida, teorizando que pessoas felizes e saudáveis tendem a realizar suas atividades (pessoais e de trabalho) de modo mais eficiente e contribuindo para o bem-estar individual e interpessoal.

Para que a semente dessa nova cultura da universidade possa ser plantada e floresça, pesquisadores como Powell (2017, 2018), Evans *et al.* (2018) e Woolston (2018) sugerem a criação de ambientes de suporte, onde os membros da academia possam encontrar a empatia e o apoio necessários para compartilhar anseios, dúvidas e dificuldades, criando uma comunidade de apoio onde os indivíduos possam cuidar uns dos outros. A criação desse ambiente se deu, na presente pesquisa, através do grupo formado pelos participantes da ação de extensão, onde foi possível estimular e dar suporte ao crescimento de cada indivíduo, mediado pelo estudo do yoga, da cultura de paz e pela busca por autoconhecimento.

Sugerimos, em concordância com Levecque *et al.* (2017), Evans *et al.* (2018) e Woolston (2018), o desenvolvimento de mais pesquisas nessa área, de modo a criar estratégias de intervenção que possibilitem o cuidado com a saúde física, mental e emocional (de graduandos, pós-graduandos da comunidade). Para isso, recomenda-se a realização de investigações em outras áreas de conhecimento da universidade, abrangendo os centros de ciência, tecnologia, saúde e humanas, e com grupos maiores, possivelmente inserindo pesquisas quantitativas para dar o suporte necessário ao desenvolvimento de políticas e estratégias de mediação.

Diante do exposto, percebemos a necessidade de incentivar momentos e práticas de autocuidado, autoconhecimento e promotoras da paz no ambiente acadêmico, devido ao seu perfil excessivamente racional que põe em segundo plano o desenvolvimento emocional, corporal e psicológico.

Precisamos trazer à luz questionamentos sobre o tipo de ambiente acadêmico (ou escolar, por exemplo) que temos intenção de criar, pois trata-se de uma abordagem complexa, desde a reavaliação da postura assumida nos interstícios da academia e como lidamos com o estresse habitualmente gerado, aos direcionamentos e relações construídos com relação à pesquisa e aos pesquisadores envolvidos (que podem ser saudáveis ou não) e, por último, como construímos espaços (físicos ou simbólicos) de reflexão, suporte e cura.

A prática regular de yoga (bem como outras práticas espirituais que promovem o autoconhecimento) pode favorecer o bem-estar físico, psicológico e emocional dos praticantes, porém suas potencialidades transcendem o aspecto individual ao estimularem a busca por autoconhecimento e novas formas de inserção no mundo, pautadas pela busca por igualdade, solidariedade, companheirismo e amorosidade.

Estimular o yoga como forma de conexão, desde que enraizado na tradição e com o estímulo à leitura crítica da realidade, é estimular uma cultura de paz com a potencialidade em diminuir distâncias entre os indivíduos e criar redes de apoio capazes de pensar novas formas de construção da sociedade, embasadas em ideais de bem comuns. Nesse sentido, essa pesquisa escolheu o espaço acadêmico para plantar e disseminar a cultura de paz, na esperança de presenciar o florescer dessa nova maneira de perceber o universo (interior e exterior).

É importante salientar, contudo, que outras práticas integrativas podem ser desenvolvidas objetivando a obtenção de resultados similares, desde que tais práticas ou terapias (por exemplo, a tessitura de mandalas e o reiki, ambos desenvolvidos no projeto de extensão ao qual a ação com o yoga pertenceu) envolvam uma leitura simultaneamente crítica, questionadora e transformadora da realidade. Isso implica no envolvimento ativo do participante para entender a situação na qual se encontra, como um modo de autoconhecimento, e o compromisso de engajamento para modificá-la em benefício seu e de seus pares.

Esse artigo também buscou incentivar o desenvolvimento de outras iniciativas voltadas para este ambiente acadêmico, pensadas para suprir as necessidades e anseios de seus participantes, de modo a mitigar e procurar soluções para as vicissitudes do cotidiano. Acreditamos, por fim, que o cultivo de uma cultura de paz é capaz de trazer respostas para as demandas individuais e sociais que experienciamos na atualidade.

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela bolsa de doutorado concedida a Pricila Cristina Marques Aragão, ao Grupo de Pesquisa em Cultura de Paz, e a todos os envolvidos na realização do Projeto de Extensão em Cultura de Paz na FACED (Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará): Ações de Educação, Espiritualidade e Saúde.

Ao Centro de Estudos Sociais (CES) da Universidade de Coimbra, Portugal, onde a Prof^{ta} Dra. Kelma Socorro Lopes de Matos está cursando o Pós Doutorado e desenvolvendo estudos sobre a Cultura de Paz e o Projeto de Extensão na FACED – UFC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENAZA, D. E. M. O yoga na sala de aula. *Cadernos de Yoga*, Florianópolis, v. 1, p. 11-14, verão, 2004.
- ARORA, H. L. *Terapias Quânticas: Cuidando do ser inteiro*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2013.
- BABA, P. *Transformando o sofrimento em alegria*. Fortaleza: Editora Demócrito Dummar, 2014.
- BROWN, C. *O livro do yoga*. São Paulo: DCL, 2011.
- DUARTE JR. J. F. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.
- EVANS, T. M.; BIRA, L.; GASTELUM, J. B.; WEISS, T.; VANDERFORD, N. L. Evidence for a mental health crisis in graduate education. *Nature Biotechnology*. v. 36, n. 3, p. 282-284, 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.
- FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

- GIL, A. C. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1999.
- GUIMARÃES, M. R. *Educação para a paz: sentidos e dilemas*. Caxias do Sul: Educs, 2011.
- HENDRY, L. Sitting down with R. Sharath Jois. *LA Yoga Magazine*, 16 may 2016. Disponível em: <https://layoga.com/community/teacher-profiles/sitting-down-with-r-sharath-jois/>. Acesso em: 4 jan. 2017.
- GUIMARÃES, M. R. Uma escola para a paz: a educação em tempos de violência. *Revista Prospectiva*, Porto Alegre, n. 27, p. 13-24, 2003.
- HERMÓGENES, J. *Yoga para nervosos*. Rio de Janeiro: Nova Era, 2007.
- HERMÓGENES, J. *Autoperfeição com Hatha Yoga: um clássico sobre saúde e qualidade de vida*. 50ª ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2010.
- IYENGAR, B. K. S. *Luz na vida: a jornada da ioga para a totalidade, paz interior e a liberdade suprema*. São Paulo: Summus, 2007.
- JARES, X, R. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- JARES, X. R. *Educar para a verdade e para a esperança: em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos*. Porto Alegre, Artmed, 2005.
- JOIS, K. P. *Yoga Mala*. New York: North Point Press, 2010.
- LEVECQUE, K.; ANSEEL, F.; DE BEUCKELAER, A.; VAN DER HEYDEN, J.; GISLE, L. Work organization and mental health problems in PhD students. *Research Policy*. v. 46, p. 868-879, 2017.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MATOS, K. S. L. de M.; VIEIRA, S. L. *Pesquisa Educacional: o prazer de conhecer*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.
- MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza;
- GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- OLIVEIRA, M. M. de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- PACKER, M. L. G. *A senda do Yoga*. Blumenau: Nova Letra, 2009.
- POWELL, K. Break or burn-out. *Nature*, v. 545, p. 375-377, 2017.
- POWELL, K. A kinder kind of science. *Nature*, v. 552, n. 18, p. 367-369, 2018.
- ROSA, M.V. F. P. C.; ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista na pesquisa qualitativa: Mecanismo para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.
- WEIL, P. *A arte de viver em paz: por uma nova consciência, por uma nova educação*. São Paulo: Gente, 1993.
- WOOLSTON, C. Faking it. *Nature*, v. 529, p. 555-557, 2016.
- WOOLSTON, C. A love-hurt relationship. *Nature*, v. 550, n. 26, p. 549-552, 2017.
- WOOLSTON, C. Why mental health matters. *Nature*, v. 557, p. 129-131, 2018.

**“TODA PESSOA TEM SEU LUGAR, SEUS DEVERES E SEUS DIREITOS ...”- A
EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E A EXPERIÊNCIA DO INSTITUTO
FEDERAL DO PARANÁ -JACAREZINHO**

**“ALL PEOPLE HAVE THEIR PLACE, THEIR DUTIES AND THEIR RIGHTS
...” - EDUCATION ON HUMAN RIGHTS AND THE EXPERIENCE OF THE
FEDERAL INSTITUTE OF PARANÁ - JACAREZINHO**

Paulo Roberto Braga Junior*
Hugo Emmanuel da Rosa Correa**

RESUMO

Os Direitos Humanos podem fazer parte do currículo escolar e pautar a forma de atuação dos educadores. Como resultados, há a possibilidade de formação de sujeitos conscientes e críticos quanto à qualidade e o acesso aos seus direitos, ao respeito às diversidades e afirmação das identidades. O presente trabalho apresenta aspectos da Educação em Direitos Humanos e da sua regulamentação - com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução nº 01/2012 do Conselho Nacional de Educação) - considera a importância da sua implementação e mostra como isso vem ocorrendo no Instituto Federal do Paraná – Campus de Jacarezinho.

Palavras-chave: Direitos Humanos. Educação. Instituto Federal do Paraná. Unidades Curriculares.

ABSTRACT

Human Rights can be part of the school curriculum and guide the way educators work. As results, there is the possibility of forming conscious and critical subjects regarding the quality and access to their rights, respect for diversity and affirmation of identities. The present work presents aspects of Human Rights Education and its regulation - with the National Guidelines for Human Rights Education (Resolution nº 01/2012 of the National Education Council) - considers the importance of its implementation and shows how this has occurred at the Federal Institute of Paraná - Jacarezinho Campus.

Keywords: Human Rights. Education. Federal Institute of Paraná. Curricular Units.

* Advogado. Bacharel em Direito pela Universidade Estadual do Norte do Paraná/UENP. Especialista em Educação e Sociedade pelo Instituto Federal do Paraná/IFPR. Pesquisador Na Área De Direitos Humanos. Membro do grupo de pesquisa Ideologias Repressivas do Estado, cadastrado no CNPQ pela UENP.

** Doutorando em Ensino de Ciências e Educação Matemática - Universidade Estadual de Londrina/UEL. Mestre em História Social – Universidade Estadual de Londrina/UEL. Professor do Instituto Federal do Paraná/IFPR – Campus Jacarezinho.

INTRODUÇÃO

Pode-se afirmar que a efetivação da Educação em Direitos Humanos é um processo recente no contexto educacional brasileiro, apesar de documentos internacionais já tratarem do tema desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos, elaborada pela Organização das Nações Unidas – ONU, em 1948. Este importante documento reconheceu a educação como direito fundamental e recomendou aos países signatários que a desenvolvessem para o fortalecimento da cidadania e de uma cultura de paz.

No Brasil, além do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006), esta modalidade de educação ganhou suas diretrizes nacionais, aprovadas pelo Ministério da Educação por meio de sua Resolução nº 01, de 30 de maio de 2012. Logo, aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a implantação de políticas educacionais que incorporem concepções e práticas que promovam e defendam o respeito à dignidade humana.

Considera-se que a escola, de acordo com a realidade em que está inserida e diante das múltiplas subjetividades de seus atores, pode fomentar ações voltadas para a prevenção das violações dos direitos humanos, construindo e promovendo valores como a paz, a justiça, a tolerância e a solidariedade. Além disso, deve incentivar o respeito às diversidades e a afirmação das identidades, principalmente daqueles grupos que são considerados significativamente desempoderados e historicamente discriminados.

Neste sentido, as finalidades desta pesquisa são: promover uma reflexão acerca dos objetivos da Educação em Direitos Humanos e investigar como ela pode contribuir para a mudança e a construção de novos olhares e atitudes por parte dos alunos.

Para isso, analisar-se-á a Educação em Direitos Humanos conforme prescrita em seus documentos reguladores, bem como contextualizada no ambiente escolar. Por meio de uma pesquisa de campo, com observações e entrevistas, buscou-se revelar as representações de alunos das unidades curriculares “Educação em Direitos Humanos I” e “Educação em Direitos Humanos II: Cidadania Ativa”, ofertadas no ensino médio, em um instituto federal de educação no município de Jacarezinho/PR. Pretendeu-se verificar as percepções dos alunos quanto às contribuições dessas unidades curriculares e a capacidade adquirida

de discutir e posicionar-se quanto a situações da vida cotidiana relacionadas aos direitos humanos. O título – “Toda pessoa tem seu lugar, seus direitos e seus deveres” – faz referência a uma frase dita por um aluno quando, entrevistado, iniciou sua resposta sobre o que seriam os direitos humanos.

A pesquisa está assim estruturada: na primeira parte – Caracterização da Educação em Direitos Humanos – apresentam-se conceitos de alguns autores acerca do tema, a importância da implementação e os documentos referenciais da educação que é tema desse estudo.

Na segunda parte – Da ONU para a Sala de Aula: a Educação em Direitos Humanos – analisa-se as representações dos estudantes sobre as unidades curriculares e seus resultados, visando verificar a correspondência das falas com aspectos das diretrizes nacionais.

METODOLOGIA

Buscando-se trazer ao meio acadêmico algumas compreensões acerca do tema, este estudo tem como ponto de partida a caracterização da Educação em Direitos Humanos, para em seguida, analisar a implementação de sua prática no Instituto Federal do Paraná – Campus de Jacarezinho.

Para se atingir tal desiderato, utiliza-se como base metodológica a abordagem qualitativa, desenvolvida no âmbito da investigação em educação. Como procedimentos técnicos foram utilizadas as pesquisas bibliográfica, documental e de campo.

Na pesquisa qualitativa os dados são recolhidos em formas de palavras, sendo que estas assumem particular importância tanto para o registo dos dados como para a disseminação dos resultados. Tenta descrever, de forma narrativa, em que consiste determinada situação ou visão do mundo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

No que tange à pesquisa bibliográfica, destaca-se que ela consistiu na coleta, leitura, análise e sistematização de estudos específicos acerca do tema e de outros materiais já publicados, tais como teses, dissertações, artigos científicos e produções acadêmicas diversas pertinentes à temática.

A pesquisa documental foi realizada por meio da análise de legislações e documentos oficiais, tais como pareceres, resoluções e instruções da Organização das

Nações Unidas, Ministério da Educação e Secretaria Nacional de Direitos Humanos, entre outros.

Após a pesquisa bibliográfica e documental, realizou-se a pesquisa de campo, buscando contextualizar a prática da implementação da Educação em Direitos Humanos. O local em que se realizou essa fase da pesquisa foi o Instituto Federal do Paraná – Campus de Jacarezinho, onde foram realizadas visitas, observações e entrevistas. Os estudantes entrevistados foram selecionados aleatoriamente dentre aqueles que participam ou já participaram das unidades curriculares de Educação em Direitos Humanos, além da professora responsável. Conforme Bogdan; Biklen (1994) “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”.

Nesse contexto, foram realizadas 3 entrevistas semiestruturadas, com alunos e professora, além de observação de aulas. Os estudantes que participaram da entrevista foram identificados, neste estudo, com a letra E, seguida de um número diferenciador.

O foco das entrevistas foi identificar as representações acerca da participação nas unidades curriculares, sob a ótica daqueles que são seus participantes. Por representações dos entrevistados entende-se, neste trabalho, os “fatos de palavras e de prática social” (LEFEBVRE, 2006, p.103). Para Lefebvre (2006) as representações não estão presentes apenas nos discursos dos sujeitos, mas também nas diversas ações que realizam, no que é percebido, concebido e vivido.

O exame do resultado das entrevistas foi realizado a partir da análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). Primeiramente, a partir da uma leitura flutuante dos dados obtidos, posteriormente unitarizando-se a fala dos estudantes e codificando cada estudante (E1, E2, etc.) e cada excerto (Ex1, Ex2, etc.), dividindo em categorias a priori e posteriormente realizando a análise dos resultados.

CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) proclamou, em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH).

Considerada um marco na história da humanidade, consiste em uma carta de intenções, cujos países signatários devem observar para promoção dos direitos humanos e a convivência pacífica entre os povos. Composta por 30 artigos, o seu preâmbulo inicia-se nos seguintes termos:

A Assembléia Geral das Nações Unidas proclama a presente “Declaração Universal dos Direitos do Homem” como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948)

Desta forma, os Direitos Humanos são resultados de uma construção histórica e que hoje ocupam espaço em declarações e leis. De acordo com Norberto Bobbio (2004, p. 51) “os direitos dos homens são direitos históricos, que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação e das transformações das condições de vida que essas lutas produzem”. Devem ser positivados em leis, pois não podem ser apenas proclamados ou idealmente conhecidos, mas efetivamente protegidos, até mesmo contra o próprio Estado que os tenha violado (BOBBIO, 2004). Eles fazem parte da vida individual e coletiva e são imprescindíveis para o desenvolvimento da democracia.

Podem ser entendidos como aqueles direitos que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana e por sua importância de existir, tais como: o direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual e a meio ambiente sadio, entre outros (BRASIL, 2013). Visam preservar a dignidade humana independentemente de fronteiras territoriais, pois têm caráter universal, no sentido de que os destinatários não são apenas os cidadãos deste ou daquele Estado, mas todos os homens.

No entanto, constata-se que, cotidianamente, estes direitos sofrem constantes violações. O desrespeito à dignidade humana é recorrente, revelado na desigualdade social, na impunidade, nas várias formas

de violência, corrupção, discriminações e outras negligências a direitos básicos.

Entre os direitos reconhecidos como fundamentais pela Declaração Universal dos Direitos Humanos está o direito à educação. Consta, nesse documento, a recomendação aos países signatários que desenvolvam a educação como instrumento para o fortalecimento da cidadania e da cultura de paz. Chama-se a atenção, assim, para o papel da educação como forma de prevenir violências contra a humanidade.

Artigo 26: A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (ONU, 1948)

Desse modo, a educação faz-se importante não só por ser um direito humano, mas por ser compreendida como um meio indispensável para o acesso a outros direitos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social. (BRASIL, 2009)

Assim, a gênese da construção da Educação em Direitos Humanos pode ser identificada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, sobre isso Zenaide declara:

Na Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Educação em e para os Direitos Humanos encontra-se presente, na medida em que se identifica a necessidade de se educar a pessoa humana para o respeito dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Não basta escolarizar, é preciso promover a paz, a tolerância e a amizade entre nações e grupos. (ZENAIDE, 2008, p.130)

A educação em direitos humanos pode ser definida como o aprendizado que desenvolve o reconhecimento, a defesa, o respeito e a promoção dos direitos humanos, tornando os indivíduos conscientes de seus direitos e das oportunidades de torná-los efetivos (CESCON; STECANELA, 2015). É um campo de conhecimento recente no Brasil, assim como sua legislação específica, porém com grande importância social. Devendo ser adotada como uma política pública

educacional, voltada à formação da cidadania, e um dos meios de consolidação do Estado Democrático de Direito.

Um autor importante para o campo da Educação em Direitos Humanos é o chileno Abraham Magendzo, que ao escrever sobre currículos problematizadores, construiu a seguinte definição:

La educación en derechos humanos se ubica plenamente en el paradigma de la pedagogía crítica y en este sentido su intención es “educación para el empoderamiento” que ha quedado definida como una para el cambio personal y social. Es una pedagogía centrada en el y la estudiante, para una democracia multicultural en la escuela y en la sociedad. Se hace referencia al crecimiento del individuo como un ser activo, cooperativo y social. El propósito de esta pedagogía es relacionar el crecimiento personal con el de la sociedad y la vida pública desarrollando habilidades, conocimientos, hábitos de cuestionamiento crítico sobre la sociedad, el poder, las iniquidades, las injusticias y las posibilidades de cambio (MAGENDZO, 2007, p. 72).

Consta no Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos (PMEDH), de autoria da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 2005, que a Educação em Direitos Humanos “[...] pode ser definida como o conjunto de atividades de capacitação e de difusão de informações, orientadas para criar uma cultura universal na esfera dos direitos humanos” (UNESCO, 2012a, p. 14). Suas finalidades são:

- a) Fortalecer o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais;
- b) Desenvolver plenamente a personalidade humana e o sentido da dignidade do ser humano;
- c) Promover a compreensão, a tolerância, a igualdade entre os sexos e a amizade entre todas as nações, os povos indígenas e os grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos;
- d) Facilitar a participação efetiva de todas as pessoas numa sociedade livre e democrática na qual impere o Estado de direito;
- e) Fomentar e manter a paz;
- f) Promover um desenvolvimento sustentável centrado nas pessoas e na justiça social. (UNESCO, 2012a, p.14).

Desta forma, tratar da Educação em Direitos Humanos é uma das exigências e urgências para que

possamos ter uma formação mais humanizadora das pessoas e o fortalecimento do Estado Democrático de Direito. Compreende-se que por meio dessa educação, as pessoas podem tornar-se sujeitos de direitos, conhecedoras dos processos e construções históricas das conquistas, avanços e recuos em relação à efetividade e ampliação dos seus direitos e deveres. (SILVA; TAVARES, 2013)

Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos. E esse desafio ganha mais importância em países da América Latina, caracterizados historicamente pelas violações dos direitos humanos, expressas pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito e por evidentes violações de direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo. (BRASIL, 2009)

A professora Vera Maria Candau (2004) destaca a relevância de um seminário realizado em Lima - Peru, no ano de 1999, pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos, no qual com a participação de pesquisadores de vários países, propôs-se fazer um balanço crítico da Educação em Direitos Humanos nos anos 90 na América Latina.

Neste evento após as discussões e elaboração da síntese final, chegou-se ao consenso de que na década que se iniciava, a partir do ano 2000, três pontos da Educação em Direitos Humanos deveriam ser reforçados: 1- A formação de sujeitos de direito, pois a maior parte dos cidadãos/ãs latino-americanos tem pouca consciência de que são sujeitos de direito. 2- Favorecer o processo de “empoderamento”, na perspectiva do reconhecimento e valorização dos grupos sócio-culturais excluídos e discriminados, favorecendo sua organização e participação ativa na sociedade civil. 3- Trabalhar o “educar para o nunca mais”, resgatando a memória histórica e rompendo a cultura do silêncio e da impunidade que ainda está muito presente em nossos países. Estes três componentes: formar sujeitos de direito, favorecer processos de empoderamento e “educar para o nunca mais”, foram considerados prioritários, referências e horizontes na América Latina. (CANDAU, 2004)

Na presente década, a necessidade de desenvolver essas perspectivas continua, no entanto, a mesma autora expressa que avanços já podem ser percebidos:

A educação em direitos humanos vem se afirmando cada vez com maior força no Brasil, tanto no âmbito

das políticas públicas como das organizações da sociedade civil. As iniciativas se multiplicam. São realizados seminários, cursos, palestras, fóruns, etc, nas diferentes regiões do país, promovidos por universidades, associações, movimentos, ONGs e órgãos públicos. Sem dúvida, a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, cuja segunda edição é de 2006, tem exercido uma função fundamental de estímulo, apoio e viabilização de diversas atividades. (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 60)

Para Maria Vitória Benevides (2000) a Educação em Direitos Humanos implica uma mudança cultural especialmente importante no Brasil, pois implica a derrocada de valores e costumes arraigados entre nós, decorrentes de vários fatores historicamente definidos, tais como: a escravidão; nossa política oligárquica e patrimonial; nosso sistema de ensino autoritário, elitista, e com uma preocupação muito mais voltada para a moral privada do que para a ética pública; nossa complacência com a corrupção; nosso descaso com a violência, quando ela é exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; nosso sistema familiar patriarcal e machista; nossa sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes e nosso desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário.

Com 358 anos de escravidão negra e 29 anos de ditadura militar no Brasil, nós brasileiros, assim como outros países da América Latina, entendemos o que é sentir na carne e na alma regassada a convicção da necessidade de se educar para o nunca mais como uma dimensão da educação em direitos humanos. (ZENAIDE, 2014, p. 31)

As políticas públicas de educação escolar são legitimadas a partir da previsão legal nos planos nacional e internacional, e a Educação em Direitos Humanos está regulada em textos legais e outros documentos oficiais e orientadores. A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, cuja primeira versão é do ano de 2005; a Declaração das Nações Unidas sobre a Educação e Formação em Direitos Humanos de 2011; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006 e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos de 2012, são alguns dos documentos que dispõe sobre a promoção e fortalecimento dos direitos humanos no espaço escolar.

O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos - PMEDH (UNESCO, 2012) é um documento que visa apresentar subsídios e orientações para a construção de programas educacionais baseados no respeito aos direitos humanos. Atualmente encontra-se em sua terceira fase (versão), sendo que a primeira (2005-2009) reúne recomendações, referências e metas voltadas ao ensino primário e secundário; a segunda (2010-2014), confere prioridade ao ensino superior e à formação em direitos humanos para professores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares, e a terceira (2015-2019) fortalece a implementação das duas primeiras fases e promove a formação em direitos humanos para profissionais de mídias.

O Plano de Ação da Primeira Fase do Programa Mundial para a Educação em Direitos Humanos (2005-2009) é voltado aos níveis de ensino primário e secundário. Deve ser observado pelos Ministérios da Educação e outros agentes do sistema educacional e da sociedade civil dos Estados membros, com a finalidade de integrar de maneira efetiva a educação em direitos humanos nos níveis de ensino primário e secundário (UNESCO, 2012). O PMEDH, que constitui obra referencial importante para educadores e profissionais envolvidos na causa da educação em direitos humanos.

No Brasil, com a implementação de planos e programas regulamentados por decretos, diretrizes e declarações, as políticas públicas nacionais de Educação em Direitos Humanos tornaram-se política de Estado. Um importante documento e marco fundamental foi o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos de 2006 (BRASIL, 2009).

Um comitê composto pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO e representantes da sociedade civil foi responsável pela elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Conforme consta neste documento, os atores sociais que construíram esta política pública educacional foram “[...] especialistas, representantes da sociedade civil, instituições públicas e privadas e organismos internacionais” (BRASIL, 2009, p. 12). O Plano é descrito como uma “[...] construção histórica da sociedade civil organizada” (BRASIL, 2009, p. 11).

No eixo 1, do PNEDH, encontram-se concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação

referentes a Educação Básica. Tal documento reforça o papel da escola enquanto instituição que por meio de suas práticas pedagógicas pode ser formadora de sujeitos sociais. Define-se a escola como:

[...] um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas. (BRASIL, 2009, p. 31)

Neste mesmo documento, algumas ações programáticas foram estabelecidas para a Educação Básica, são elas:

1. Propor a inserção da educação em direitos humanos nas diretrizes curriculares da educação básica;
2. integrar os objetivos da educação em direitos humanos aos conteúdos, recursos, metodologias e formas de avaliação dos sistemas de ensino; [...]
4. desenvolver uma pedagogia participativa que inclua conhecimentos, análises críticas e habilidades para promover os direitos humanos;
5. incentivar a utilização de mecanismos que assegurem o respeito aos direitos humanos e sua prática nos sistemas de ensino; [...]
7. tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana;
8. promover a inserção da educação em direitos humanos nos processos de formação inicial e continuada dos(as) trabalhadores(as) em educação [...];
9. fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas; (BRASIL, 2009, p.33)

Outra referência importante é a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012 do Conselho Nacional de Educação – CNE, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (DNEDH).

Conforme o artigo 2º, § 2º, deste documento, cabe aos sistemas de ensino e suas instituições a efetivação da Educação em Direitos Humanos e suas diretrizes, com sua adoção sistemática por todos os envolvidos nos processos educacionais.

Os princípios em que se fundamentam essa educação, com vistas à mudança e transformação social, estão elencados no artigo 3º das DNEDH, são eles: dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade e sustentabilidade socioambiental, tendo como objetivo central a formação para a vida e para a convivência pautada no exercício cotidiano dos direitos humanos. Devendo abranger e proporcionar as seguintes dimensões:

Art.4 [...]

I - apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

II - afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;

III - formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, cultural e político;

IV - desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;

V - fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das diferentes formas de violação de direitos. (BRASIL, 2012).

Dentre as estratégias para que esses princípios e dimensões se concretizem, as DNEDH estabelecem, no artigo 6º, que na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP), nos Regimentos Escolares, nos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI), nos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior, nos materiais didáticos e pedagógicos, no modelo de ensino, na gestão escolar, bem como nos diferentes processos de avaliação, a temática deverá ser considerada, de modo transversal.

A inserção da Educação em Direitos Humanos nos currículos educacionais requer uma metodologia, com a seleção de conteúdos e atividades que

fomentem a consciência crítica e o compromisso social dos sujeitos. Segundo as DNEDH, artigo 7º, esta inserção poderá ser realizada de três formas: pela transversalidade, sendo tratada interdisciplinarmente; como conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes; ou de forma mista; combinando transversalidade e disciplinaridade.

Percebe-se que a relevância dessas diretrizes está na perspectiva de que a educação é transformadora e tem como uma de suas finalidades o preparo para o exercício da cidadania. Nesse sentido, os processos educacionais devem ser voltados para a prevenção das violações dos direitos humanos, construindo e promovendo valores como a paz, a justiça, a tolerância e a solidariedade.

DA ONU PARA A SALA DE AULA: A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

A escola é uma instituição social, e como tal, apresenta múltiplas subjetividades de seus atores, sejam alunos ou profissionais, sendo que os mesmos trocam conhecimentos e interagem em outros espaços sociais diversificados. Com base nesta premissa, podemos justificar a importância das instituições de ensino constituírem-se espaços educadores em direitos humanos, integrando às disciplinas orientações sobre o tema e estimulando práticas democráticas e de não discriminação.

Desta forma, além dos conteúdos específicos de cada área do conhecimento, faz parte do papel da escola contemporânea e da sua função social orientar na formação do caráter e da personalidade.

O direito à educação não se resume ao acesso à escola, pois ele não será vivenciado plenamente se a escola não der ao indivíduo informações, conhecimentos e domínio de técnicas imprescindíveis à compreensão do mundo que o rodeia, desenvolvendo nele o senso crítico que o levará a uma ação transformadora da sociedade. (BRASIL, 2013, p. 51).

Para Paulo Freire (1984) educar também é humanizar e não apenas habilitar ou “dar” competências. Mas para que isso realmente ocorra, a escola precisa ser vista como um lugar de convivência, diálogo e respeito às diferentes culturas e diversidades, e não como um local unicamente de transmissão de conteúdos. O ideal seria que o processo educativo formasse alunos

éticos e críticos, mediante uma educação pautada em valores humanos.

O contexto escolar ainda está muito marcado por discursos culturais do capitalismo que fortalecem os traços do individualismo, do patriarcado, do racismo e do adultismo, os quais definem contextos e enredam os sujeitos, incidem sobre suas decisões e ações, afetando a formação das identidades e a qualidade da convivência na sociedade e nas escolas. (EYNG, 2013, p. 46, apud VANZO; FERREIRA, 2015, p. 5).

Com o aumento do acesso à escola, devido às garantias e deveres legais em torno do direito à educação, a relação entre educação e sociedade ganha dimensões ainda mais amplas. Relação que se mostra importante na medida em que a educação funciona como importante instrumento de combate às desigualdades históricas.

Refletindo sobre o contexto social em que as instituições de ensino estão inseridas, é ideal que desenvolvam ações de Educação em Direitos Humanos de acordo com as realidades e características culturais dos seus sujeitos, podendo tratar de especificidades de grupos como: ciganos, mulheres, pessoas surdas, LGBT, população negra, quilombolas, pessoas com deficiências mentais, povos indígenas, religiosos, ribeirinhos, comunidades de periferia, sertanejos, entre outros. Essa iniciativa é “particularmente relevante para aqueles grupos que são significativamente desempoderados, e por causa da desvantagem econômica, da discriminação ou falta de voz, atualmente incapazes de reivindicar seus direitos legalmente reconhecidos” (MCCOWAN, 2015).

Cabe à escola oferecer, a partir dos temas abordados, condições aos alunos de refletir e de tomar decisões sobre questões relacionadas à sua vida e ao ambiente que os cerca, onde o racismo, o sexismo, a discriminação social, cultural, religiosa e outras formas de discriminação presentes na sociedade sejam discutidos de forma crítica e denunciados como contrários a uma cultura de respeito aos direitos humanos. (BRASIL, 2013, p.60).

Deve ser pontuado também que a Educação em Direitos Humanos não deve estar presente tão somente no currículo escolar e dentro das salas de aulas, deve abranger, também, o modelo de gestão da escola. Deve ser observada na relação de respeito com os alunos, com os pais, com os professores, com

os funcionários e com a comunidade em que a escola está inserida.

Quanto aos profissionais, considera-se que é necessário para a transmissão dessa prática pedagógica que ele:

- a) acredite no que faz, pois sem a convicção de que o respeito aos direitos humanos é fundamental para todos, não é possível despertar os mesmos sentimentos nos demais; b) eduque com o exemplo, porque de nada adianta ter um discurso desconectado da prática ou ser incoerente exigindo aos demais determinadas atitudes que a própria pessoa não cumpre; c) desenvolva uma consciência crítica com relação à realidade e um compromisso com as transformações sociais, já que os propósitos desse tipo de educação é a de formar sujeitos ativos que lutam pelo respeito aos direitos de todos. (TAVARES, 2007, p. 496).

Assim, é extremamente relevante que temáticas envolvendo a igualdade e dignidade humana sejam internalizadas em âmbitos educacionais, pois educar em Direitos Humanos, no contexto social que presenciamos, é uma forma de transformar valores públicos e privados que se encontram em crise na sociedade.

O local onde se desenvolveu a pesquisa de campo deste trabalho, o Instituto Federal do Paraná (IFPR) Campus de Jacarezinho, é uma instituição pública de ensino, vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e voltada à educação básica, superior e profissional. Nesta instituição foi implantado, desde 2015, um novo modelo de arranjo curricular, no qual as disciplinas convencionais são substituídas por Unidades Curriculares, que são temáticas e interdisciplinares, organizadas em quatro áreas do conhecimento (Ciências Humanas, Linguagens e Códigos, Ciências da natureza e Núcleo Técnico). Este novo modelo permite ao estudante a possibilidade de escolher as unidades curriculares que vai estudar, criando desta forma seu itinerário formativo a partir de sua história e suas perspectivas de futuro, e é neste espaço que ocorrem duas Unidades Curriculares (UCs) sobre Educação em Direitos Humanos. Ofertadas aos alunos do Ensino Médio, têm duração semestral e carga horária de 30 horas.

A professora responsável tem graduação em Pedagogia, licenciatura em Biologia e é mestrandia em Docência para Educação Básica. São estabelecidas parcerias para a realização das atividades, sendo que a Universidade Estadual do Paraná (UENP), por

meio do seu Escritório Modelo de Prática Jurídica, encaminha acadêmicos do curso de Direito para ministrar palestras e promover debates junto aos alunos. Também já participaram advogados, que expuseram temas constantes na ementa das UCs.

A unidade curricular *Educação em Direitos Humanos I* tem como metodologia: aulas expositivas dialogadas; palestras; rodas de argumentação; debates; seminários; apresentação de trabalhos e exibição de documentários. Já a unidade curricular *Educação em Direitos Humanos II: Cidadania Ativa* tem metodologia diversa, pois suas atividades ocorrem predominantemente em atividades externas ao IFPR, como visitas a instituições que oferecem atendimento a pessoas afetadas por diminuição de suas capacidades físicas e mentais; identificação dos planos de desenvolvimento urbano e da acessibilidade de instituições públicas e privadas (pesquisa de campo: Prefeitura e área central da cidade), visita a instituições especializadas que oferecem proteção a pessoas idosas e participação em de atividade de acolhimento e integração entre jovens e idosos (asilos); promoção de ação solidária de proteção às crianças (tarde recreativa em Escola de Ensino Fundamental Municipal); visita ao fórum: conhecer o direito de acesso à justiça; pesquisas de campo em movimentos sociais (visita ao acampamento do Movimento Sem-Terra), tribo indígena; visita ao aterro sanitário municipal e observação da natureza local (Direito Ambiental); entre outras.

Para o desenvolvimento desta pesquisa houve o contato inicial com a professora, sendo realizado por ela um convite para observação de uma aula, e isto

ocorreu no dia 11/05/2017. Na oportunidade, o tema que estava sendo discutido era “Direitos Humanos de comunicação e mídia” e a exposição e condução dos debates feita por 2 acadêmicos do 4º ano do curso de Direito da UENP. Observou-se que os alunos mostraram-se interessados e participativos, pois realizaram questionamentos e expuseram opiniões.

Como segunda etapa da pesquisa realizou-se o agendamento de entrevistas com os alunos, 3 compareceram na data agendada, sendo que 2 já participaram das unidades curriculares em 2016 e 1 que está cursando atualmente. Durante a entrevista os alunos responderam sobre a contribuição da Educação em Direitos Humanos para suas vidas, sobre a importância do respeito aos Direitos Humanos e sobre os temas que mais lhes chamaram a atenção nas aulas. As respostas foram gravadas em mídia e depois transcritas para a análise.

A análise textual discursiva deu-se, primeiramente, a partir de uma leitura flutuante dos dados obtidos, posteriormente criaram-se unidades de análise a partir das falas dos estudantes e codificou-se cada participante (E1, E2, etc.) e cada excerto (Ex1, Ex2, etc.), separando-os em categorias *a priori* e, posteriormente, realizando a análise dos resultados.

Optou-se por categorias *a priori* pois buscava-se identificar se as falas dos estudantes demonstravam a inserção das dimensões da Educação em Direitos Humanos nas aulas ministradas e a apreensão pelos estudantes destes princípios (TABELA 1).

Desta forma obtiveram-se os seguintes resultados:

Tabela 1 - As dimensões da Educação em Direitos Humanos nas aulas ministradas e a apreensão pelos estudantes

Categoria (Art. 4º das DNEDH)	Excertos
1- Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;	(10 unidades) (E1; ex1), (E2; ex1), (E2; ex2), (E3; ex1), (E2; ex3), (E2; ex4), (E1; ex2), (E1; ex3), (E2; ex11), (E3; ex7)
2- Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade	(6 unidades) (E1; ex4), (E2; ex5), (E2; ex6), (E3; ex2), (E3; ex3), (E3; ex4)
3- Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político	(11 unidades) (E1; ex5), (E1; ex6), (E1; ex7), (E2; ex7), (E2; ex8), (E3; ex5), (E3; ex6), (E2; ex9), (E1; ex8), (E1; ex9), (E3; ex9)
4- Desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados	Não houve
5- Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações	(5 unidades) (E1; ex10), (E1; ex11), (E1; ex12), (E1; ex13), (E2; ex10)

Fonte: Os Autores.

A análise da Tabela 1 possibilita perceber, a partir das falas dos estudantes, que a unidade curricular proposta, bem como sua execução por parte da professora, abrangem quase todas as dimensões propostas para a educação em direitos humanos, sendo mais presentes as dimensões 3 e 1.

No que tange a dimensão 3: “Formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político” (BRASIL, 2012) foi possível observar a percepção do estudante quanto importância da EDH no seu processo de desenvolvimento pessoal:

Eu acho que ela (Unidade Curricular) foi bem importante pelo menos nesse processo de evolução da minha pessoa aqui dentro do Instituto [...] (E1; ex5) [...] porque nessa unidade a gente aprende coisas que fora do Instituto a gente não conseguiria aprender. (E1; ex6) [...] entrar em contato com assuntos que na maioria das vezes não é discutido em casa, eu acho que é bem importante. (E1; ex7)

Revelou-se, também, um profundo entendimento do seu papel enquanto cidadão, como mostra o seguinte fragmento:

Foi muito importante essas aulas pra mim, e para meus amigos que fizeram, e como seria para todos os outros que pudessem fazer essa matéria, porque você se torna um aluno, um cidadão, um membro da família melhor, pois você vai ter uma visão diferente. (E3; ex5)

Essas falas parecem revelar que a participação nas UCs ampliou a percepção dos estudantes de si mesmos e do mundo em que estão.

Por meio do desenvolvimento dessa consciência cidadã observa-se o estímulo a capacidade de compreender e discutir discriminações e preconceitos comuns na sociedade:

Ela (Unidade Curricular) faz com que a gente tire essa coisa conservadora que a gente tem e passe a ver o mundo com olhos diferentes, porque esse tipo de ideia (conservadora) já vem da família da pessoa [...] (E2; ex7) [...] e vai passando de geração em geração, e isso ajudou bastante no meu desenvolvimento e dos meus amigos pra gente poder entender como funciona a sociedade. (E2; ex8)

[...] A primeira vez que eu fui no Asilo eu aprendi muito com aquilo, é muito fácil eu ficar aqui numa roda de cinco ou seis amigos meus, do que ir conversar com um idoso, com uma pessoa diferente da minha idade, mas meia hora, quarenta minutos que eu estive conversando com uma turma de idosos, até hoje eu lembro da fala e dos aprendizados. (E3; ex6) [...] tinha um amigo meu que falou que bandido bom é bandido morto. Isso acarretou várias discussões, ai eu levantei e disse: você não vai se tornar diferente do bandido se você quiser ele morto, porque você está sendo igual a ele, ele tem que ser tratado diferente, tem que fazer com que ele tenha um bom processo dentro da prisão para que quando ele sair ele não faça de novo e para que a sociedade por mais que ele tenha feito algo ruim possa acolher e assim ele mudar. (E2; ex9)

Essa formação cidadã, pautada numa perspectiva emancipatória e transformadora, diz respeito ao exercício de juízos reflexivos sobre as relações humanas no contexto social:

[...] nos dias de hoje que as pessoas julgam sem ter um conhecimento prévio do histórico da pessoa e do grupo de pessoas, eu acho que a gente ter conhecimento sobre o que é, as características e o que fazem, eu acho que é bem importante. (E1; ex8) [...] então a gente tendo esse conhecimento a gente vê que é totalmente diferente daquela visão que a gente teve sem saber nada. (E1; ex9)

A referência de que a ausência de conhecimento leva a julgamentos equivocados, traz consigo o reconhecimento do outro (pessoa, grupo social) em sua dignidade. Abrange a ideia de respeito ao semelhante:

As pessoas pensam que é de uma forma e até criticam, mas é outra a realidade. É a falta das pessoas de conhecer. Eu me coloco entre essas pessoas porque eu falava sem conhecer, mas quando eu conheci, tive acesso e contato foi completamente diferente e satisfatório pra mim. (E3; ex9)

Em relação a dimensão 1 - “Apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local” (BRASIL, 2012) pode-se categorizar falas que demonstram a compreensão dos estudantes sobre o que seriam os direitos humanos:

São os direitos que todos os seres humanos devem ter direito de ter. (E2; ex1)

É o direito de todo mundo, independente de que cultura você seja. São direitos que todos devem ter. (E2; ex2)

Toda pessoa tem seu lugar, seus deveres e seus direitos. (E3; ex1)

Ao expressarem que todo ser humano é detentor de tais direitos, há por parte dos estudantes a compreensão do caráter universal dos direitos humanos. Esse entendimento de que todos detêm a titularidade leva à noção de empoderamento dos sujeitos.

Revelou-se, também, percepções quando à efetividade, pois constataram que tais direitos sofrem violações, inclusive com menção ao cenário internacional:

De que adianta ter os direitos humanos e não serem cumpridos? (E2; ex3)

Porém os direitos humanos não estão sendo cumpridos, por exemplo na situação da Síria os direitos humanos estão sendo desrespeitados. (E1; ex2)

Indicam que tais direitos perpassam por lutas e que o conhecimento sobre os mesmos colabora para sua efetividade:

Com a consciência sobre esses direitos podemos contribuir para que eles sejam seguidos na sociedade. Para que não seja apenas um direito que não é posto em prática. (E1; ex3)

Tendo conhecimento do que são e entrando em contato com esses temas fica bem mais fácil pra ela [sociedade] conseguir aceitar e colocar em prática esses direitos. (E2; ex4)

Houve, também, falas que demonstram consciência da importância dos direitos humanos e da sua defesa, em contexto nacional e local:

No Brasil onde temos uma população composta por minorias, o negro, a mulher, a comunidade LGBT, principalmente na nossa comunidade onde a maioria são as minorias, eu acho que se a gente não ter essa Unidade e sair disseminando esses pensamentos é totalmente errado, vai acabar é tornando a sociedade um local onde as pessoas não tem esse momento de discussão, mas ofendem, julgam sem conhecer. (E2; ex11)

Destaca-se a fala do aluno relatando sua surpresa ao encontrar dentro do acampamento do Movimento Sem-Terra, uma escola. Sua percepção era que se tratavam de pessoas sem cultura:

eu vi que muitas pessoas tem uma diferente visão de mundo. O preconceito de estar na APAE ou no Asilo ou no Movimento Sem-Terra, que é um lugar muito criticado, pois falam que são um bando de selvagens, mas lá tem cultura, tem escola. Eu visitei a escola conversei com os alunos e vi que não são um bando de analfabetos e selvagens, com todos que eu conversei lá eu vi que eles não querem o mal do próximo. (E3; ex7)

As falas acima revelam a compreensão da abrangência dos direitos humanos, quanto ao respeito e observância dos mesmos, além de juízos reflexivos sobre os direitos humanos e suas relações com contextos sociais, culturais e políticos.

Quanto a dimensão: “2 - Afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade.” (BRASIL, 2012), relaciona-se à intenção, mencionada por todos os alunos entrevistados, de colocar em prática, em suas interações sociais, os conhecimentos adquiridos nas UCs:

[...] porque tendo esse conhecimento dentro da escola a gente consegue colocar em prática ele na sociedade (E1; ex4)

Eu acho que a gente que é adolescente que está começando nesse processo de conhecer as coisas, de formar o nosso caráter para o resto da vida, eu acho que é importante que a gente tenha contato com esses assuntos já na adolescência, porque a gente vai crescer e praticar as coisas que a gente aprendeu nessa Unidade. (E2; ex5)

Houve a menção, inclusive com exemplos, de que as práticas sociais baseadas na cultura dos direitos humanos contribuem para melhores relações sociais, podendo identificar a afirmação de valores como respeito às diferenças e solidariedade.

[...] Porque a gente vai crescer e vai para o mercado de trabalho, vai conhecer pessoas novas e vai socializando e ajudando a formar uma sociedade nova. (E2; ex6)

Por exemplo eu estou num ônibus sentado num banco, aparece uma idosa eu posso me levantar para ela sentar. (E3; ex2)

Eu não sairei ofendendo um deficiente mental. (E3; ex3)

Além de agregar na minha vida eu posso com isso ajudar o próximo, se eu ver alguém de cadeiras de rodas e precisando de ajuda, eu vou dar um supor-

te, uma ajuda, ao invés de ficar de braços cruzados olhando. (E3; ex4)

Os alunos expressam a intenção de aplicar os conteúdos aprendidos na escola em suas intervenções solidárias na comunidade. Nesse sentido, percebe-se que a EDH não tem o fim de apenas reproduzir conteúdos escolares, mas criar bons valores e promover, pela perspectiva da reflexão, práticas humanistas.

Outra dimensão que pode ser identificada é a que consta no inciso 5, do art. 4º: “Fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações” (BRASIL, 2012).

Neste sentido há o discurso de que os benefícios da EDH são individuais e coletivos:

Eu acho que além de ajudar a gente que está cursando, ajuda as pessoas que estão no nosso convívio porque a gente escutando essas coisas a gente fica inquieto e quer discutir com alguém. (E1; ex10)

Vislumbra-se a possibilidade e a vontade de fortalecer os conhecimentos apreendidos nas UCs, de forma que se integrem aos contextos vivenciados pelos estudantes. Considera-se essa interação positiva pois os processos de EDH não alcançarão seus objetivos se permanecerem distantes da realidade dos educandos, caso isso não ocorresse, teríamos apenas a repetição de conteúdo, sem eco na sociedade:

Eu pelo menos procuro discutir com meus amigos que não estão na Unidade. (E1; ex11)

Além dos amigos acho legal levar essas discussões para casa também, porque nos dias de hoje as pessoas e famílias não discutem esses temas, deixam como que escondidos. (E1; ex12)

É bom a gente ter essas aulas porque o conhecimento não fica só pra gente, o conhecimento esta pra gente passar pra todo mundo e ajudar quem quer ser ajudado, orientar quem quer ser orientado, isso vai ajudar não só a gente, mas a sociedade. (E2; ex10)

Para a professora das UCs, a importância da EDH está na possibilidade de discutir temas relevantes para a formação moral dos alunos e para promoção do reconhecimento e respeito às diferenças:

O conflito de opiniões é algo natural e que faz com a gente cresça, percebe-se que eles precisam ser discutidos. Eu acho que a Educação em Direitos Humanos dá condições para refletir sobre essas situações que

geram conflitos, discutir sobre as diferenças, sobre as necessidades das pessoas que são diferentes. Percebemos que conseguimos uma evolução tão grande no campo técnico, porém com coisas humanas, tão básicas, ainda não as superamos. Precisamos reconhecer as diferenças, que somos diferentes e que o outro tem esse direito. Reconhecer que é natural ser diferente, por isso os Direitos Humanos são essenciais. Para o adolescente, que está tendo mudanças na personalidade nesta etapa da vida, eu acho que é importante as escolas terem isso instituído. (PROFESSORA)

Assim, a escola é um espaço capaz de proporcionar processos de empoderamento em que estudantes percebam-se como participantes ativos de sua comunidade, que reflitam sobre suas posturas e necessidade de revê-las, que se sintam responsáveis por suas decisões e conscientes de que elas influenciam outros, que avaliem seus preconceitos e desenvolvam valores morais. A realização prática dos objetivos pretendidos nas Diretrizes Nacionais para Educação em Direitos Humanos abre caminhos para a construção de uma cultura de paz e Direitos Humanos na Escola.

CONCLUSÃO

Como visto nesta pesquisa, a Educação em Direitos Humanos configura-se como uma política pública educacional, postulada em normativas internacionais e nacionais. No entanto, muitos profissionais que atuam no setor ainda não tomaram conhecimento da dimensão, da importância e da necessidade de sua efetivação.

Viu-se, também, que o espaço escolar, com todas as diversidades que apresenta, é um local próprio para o desenvolvimento de pessoas e também para a promoção dos Direitos Humanos.

A Educação em Direitos Humanos pode ser entendida como um meio de proporcionar mudanças de atitudes e comportamentos, de suscitar nos educandos capacidades de reflexão e de crítica, de uma maneira que será benéfica para toda a sociedade. Mas para que isso aconteça, há a necessidade de um ensino voltado não apenas a desenvolver habilidades ou conhecimentos, ou, até mesmo, simplesmente conscientizar. A escola deve ser capaz de formar agentes autônomos e transformadores, que atuem frente às injustiças e na construção de um mundo verdadeiramente humano.

Alguns dos resultados esperados com a implementação da Educação em Direitos Humanos estão expressos nas Diretrizes Nacionais para essa modalidade de educação, e podem ser resumidos nos seguintes pontos: ampliar conhecimentos e habilidades; desenvolver valores, atitudes e comportamentos e, por fim, desencadear ações.

Mas para que a escola forme esses sujeitos ativos, isso requer o envolvimento dos atores que fazem parte do processo educacional, que devem ter compromisso com as transformações sociais.

Com a experiência do Instituto Federal do Paraná – Campus de Jacarezinho, a partir da oferta de Unidades Curriculares de Educação em Direitos Humanos, verificou-se o interesse dos estudantes na participação, visto que trata-se de unidade com matrícula opcional e nas oportunidades de observação in loco estavam presentes mais de 30 alunos.

Outra questão importante que foi observada é que os depoimentos dos alunos entrevistados trouxeram à tona aspectos que se relacionam com o desenvolvimento das dimensões esperadas pelas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Observou-se que das 5 dimensões presentes no art. 4^a deste documento, quase todas se fizeram presentes nas falas dos estudantes, com exceção de apenas uma.

Foram observados nos discursos, entre outros aspectos, a compreensão da abrangência dos direitos humanos e a necessidade de sua efetivação, bem como o incentivo para sua prática cotidiana; a ampliação das percepções dos estudantes sobre si e sobre o outro, com indicações de fortalecimento de valores e comportamentos que respeitem os direitos humanos e a vontade de promover tais compreensões e valores entre seus pares.

Além das dimensões esperadas, as falas parecem revelar o objetivo central dessa educação, que é a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos.

Dessa forma, conclui-se que a Educação em Direitos Humanos pode contribuir para a mudança e a construção de novos olhares e práticas por parte dos alunos, sendo assim educar em direitos humanos é também educar para transformação social.

REFERÊNCIAS

BENEVIDES, M. V. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?* São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm> Acesso em: 30 ago. 2017.

BOBBIO, N. *A Era dos Direitos*. Nova edição. Rio de Janeiro: Elzevires, 2004. Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/ac/biblioteca/livro_bobbio_era_direitos.pdf Acesso em: 30 ago. 2017.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação Qualitativa em Educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, 2009.

_____. *Resolução nº1/12*. Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, 30 de maio de 2012. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10889-rcp001-12&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 ago.2017

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

CANAU, V. M. A configuração de uma educação em direitos humanos. IN: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy, (et al.) *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

CANAU, V.M.; SACAVINO, S. B. *Educação em direitos humanos e formação de educadores*. Educação. Porto Alegre, v. 36, p. 59-66, jan./abr., 2013.

CESCON, E.; STECANELA, N. Educação à paz e em direitos humanos. *Conjectura: Filos. Educ.*, Caxias do Sul, RS, v. 20, n. especial, 2015. Disponível em: < file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3652-12980-1-PB.pdf> Acesso em 09 jul.2017.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 5ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em <http://pt.slideshare.net/Hemeter/paulo-freire-ao-cultural-para-a-liberdade> Acesso em: 30 ago. 2016

LEFEBVRE, H. *La presencia y la ausencia: contribución a la teoría de las representaciones*. México: Fondo de Cultura Económica, Edición conmemorativa 70 aniversario, 2006.

- MAGENDZO, K. A. *La Educación en Derechos Humanos: Diseño Problematizador*. 2007. Disponível em: <http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24460.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017
- MORAES, R; GALIAZZI, M. C. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Editora Unijuí, 2011.
- MCCOWAN, T. O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. *Educar em Revista*, Curitiba, PR, n.55, 2015. Disponível em: < <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39818> > Acesso em: 09 jul.2017.
- RODINO, A. M. La Institucionalización de la Educación en Derechos Humanos en los Sistemas Educativos de América Latina entre 1990 y 2012: avances, limitaciones y desafíos. In: RODINO, Ana Maria et al. (Orgs.). *Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina*. Brasil: trajetórias, desafios e perspectivas. João Pessoa: CCTA, 2016
- SILVA, A. M. M; TAVARES, C. Educação em direitos humanos no Brasil: contexto, processo de desenvolvimento, conquistas e limites. *Educação em Direitos Humanos no Brasil*, Porto Alegre, RS, n.1, 2013. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/12315/8740> Acesso em 30 ago. 2017.
- ONU. *Declaração Universal dos Direitos Humanos de 10 de dez. de 1948* proclamada pela resolução 217 A (III). Disponível em <http://www.pnud.org.br/popup/download.php?id_arquivo=1> Acesso em: 09 ago. 2017.
- TAVARES, C. Educar em direitos humanos, o desafio da formação dos educadores numa perspectiva interdisciplinar. In: SILVEIRA, R. M. G.; DIAS, A. A.; FERREIRA, L.F.G. et al. (Org.). *Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, p. 487-503, 2007. Disponível em:<http://www.dhnet.org.br/dados/livros/edh/br/fundamentos/29_cap_3_artigo_07.pdf> Acesso em: 08 ago. 2017.
- UNESCO. *Plano de Ação - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – Primeira fase*. Brasília: UNESCO, 2012a. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147853por.pdf>> Acesso em 09 ago. 2017.
- _____. *Plano de Ação - Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – Segunda Fase*. Brasília: UNESCO, 2012b. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf> > Acesso em 09 ago. 2017.
- VANZO, A; FERREIRA, J.B.M. *Políticas Públicas para a Educação em Direitos Humanos*. In: XII Congresso Nacional de Educação, 2015, Curitiba. Disponível em < http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18038_10266.pdf> Acesso em: 29 ago. 2016.
- ZENAIDE, M. de N. T. Educação em e para os direitos humanos: conquista e direito. In: ZENAIDE, M. N. T. et al. *Direitos Humanos: Capacitação de Educadores*. João Pessoa: Ed. Universitária/ UFPB, vol. 2, p.135-139, 2008.
- _____, M. de N. T. Linha do tempo da Educação em Direitos Humanos na América Latina. In: RODINO, A. M. et al (Orgs.). *Cultura e Educação em Direitos Humanos na América Latina*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2014.

OS DIREITOS HUMANOS E A CULTURA DA PAZ NA PREVENÇÃO DO BULLYING ESCOLAR NA INFÂNCIA

HUMAN RIGHTS AND THE CULTURE OF PEACE IN THE PREVENTION OF SCHOOL BULLYING IN CHILDREN

Michelle Popenga Geraim Monteiro*
Araci Asinelli-Luz**

RESUMO

O artigo tem por objetivo destacar os direitos humanos como estatuto ético para a prevenção do *bullying* escolar na infância, na perspectiva da Cultura da Paz. Insere-se na discussão do reconhecimento do *bullying* enquanto violência escolar a partir da concepção de crianças do 5º ano do Ensino Fundamental sobre o fenômeno. A discussão teórica se fundamenta no diálogo entre diferentes autores tais como Fante (2005), Lopes Neto (2005; 2011); Monteiro (2017), Salles Filho (2016) e as instituições ONU e UNICEF. Ressalta-se a importância do mesossistema família-escola e do macrosistema na gestão do cuidado para efetivação dos direitos humanos e da Cultura da Paz na prevenção do *bullying* escolar na infância.

Palavras-chave: *Bullying*. Violência escolar. Educação e valores. Infância e adolescência.

ABSTRACT

The article aims to highlight human rights as an ethical statute for the prevention of school bullying in childhood in the perspective of the Culture of Peace. It is inserted in the discussion of the recognition of bullying as school violence from the conception of children of the 5th year of Teaching Fundamental about the phenomenon. The theoretical discussion is based on the dialogue between different authors such as Fante (2005), Lopes Neto (2005; 2011); Monteiro (2017), Salles Filho (2016) and the UN and UNICEF institutions. The importance of the family-school mesosystem and the macrosystem in the management of care for the realization of human rights and of the Culture of Peace in the prevention of school bullying in childhood is highlighted.

Keywords: *Bullying*. School violence. Education and values. Childhood and adolescence.

*Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Mestra em educação - Teoria e Prática de ensino pela Universidade Federal do Paraná. Professora da Rede Municipal de Educação de Curitiba.

**Doutora em Educação. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná

INTRODUÇÃO

A vida em sociedade exige a relação entre indivíduos. As relações humanas são complexas e, muitas vezes, conflituosas. Por meio dos direitos humanos estas interações sociais se adequam a alguns princípios de respeito e igualdade. Estes princípios foram construídos e identificados ao longo da história humana devido às inúmeras manifestações de violência, como as guerras e conflitos mundiais, que contribuíram para a institucionalização da ONU (Organização das Nações Unidas). Com isso, formulou-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos com o intuito de estabelecer uma relação harmoniosa entre os seres humanos. Mesmo assim, a constituição de uma sociedade harmoniosa não depende apenas dos direitos humanos, mas de indivíduos que se sensibilizem e entendam o seu papel enquanto cidadãos, e o desempenhem de forma ativa em seu meio e, por meio disso, construam e lutem pela Cultura da Paz.

Com a ascensão da ONU, os direitos humanos ganharam forças e a multiplicação e diversidade de conferências e declarações a favor da paz aumentou cada vez mais. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, veio como forma de garantia aos direitos dos homens e mulheres, sensibilizando em favor da paz. Por meio dela, muitas outras foram elaboradas com a intenção de institucionalizar a proteção integral da criança e do adolescente, a fim de estabelecer princípios que protejam a faixa etária, considerando que a mesma é vulnerável devido a sua peculiaridade de desenvolvimento humano. Portanto, cabe aos órgãos governamentais reconhecer e consolidar estes direitos como direito estabelecido e vigente, tornando-se não apenas ideias de uma sociedade melhor, mas uma lei universal.

A família e a escola (mesossistema) fazem parte deste círculo de proteção estabelecido para a gestão do cuidado das crianças e adolescentes. A família, como microssistema de referência da criança, garante as primeiras interações sociais e cuidados básicos. A escola, microssistema de convivência entre pares, tem por objetivo o ensino e a educação formal e também o cuidado, uma vez que reúne diversas crianças e adolescentes diferentes. Por isso, a mesma é o local de muitos conflitos, sendo um deles, o *bullying* escolar. Convém destacar que o *bullying*, não sendo um fenômeno social recente, as suas manifestações

estão aumentando gradativamente nos últimos anos, trazendo preocupações aqueles que fazem parte deste microssistema.

Considerado um fenômeno sistêmico e relacional, um dos tipos de violência que envolve indivíduos e seus sistemas bioecológicos, o *bullying* escolar é caracterizado por ações violentas e agressivas, intencionais, repetitivas, que se manifestam entre pares, em um desequilíbrio de força e poder, sendo evidenciado no interior de muitas escolas, mostrando-se um problema real e que merece atenção. Tomando-se como base o conceito de violência de Michaud¹ (1989, apud DUENHAS; GONÇALVES; GELINSKI JÚNIOR, 2014) entende-se que o *bullying* caracteriza-se como uma forma de violência, embora possa ser compreendido de diferentes formas em diferentes sociedades.

Neste sentido, verifica-se que as questões referentes à prevenção, na perspectiva da Cultura da Paz, precisam ser consideradas acerca dos Direitos humanos e, por isso, a escola, enquanto instituição formadora, tem em sua essencialidade a função de instruir para a convivência em sociedade. Portanto, a problemática no *bullying* escolar necessita de uma sensibilização e uma ação/intervenção diferenciada no sentido da prevenção, na perspectiva dos princípios da cultura da paz, para obter resultados significativos em relação aos direitos humanos da criança e do adolescente.

Diante do exposto, pode-se compreender a escola como um dos espaços de manifestações de violência, particularmente o *bullying*, e que a sua superação exige mudanças comportamentais e ambientais. A Bioecologia do Desenvolvimento humano propõe que, para se mudar comportamentos, mude-se o ambiente, ou seja, promova-se transições ecológicas e com elas, a qualidade das relações humanas e ambientais.

Dessa forma, tem-se por objetivo destacar os direitos humanos como estatuto ético para a prevenção do *bullying* escolar na infância na perspectiva da Cultura da Paz. Para isso, os dados empíricos que ilustram a pesquisa que dá suporte a este artigo, tiveram origem numa dissertação de Mestrado em Educação² que verificou a percepção do *bullying* escolar em crianças do 5º ano do Ensino Fundamental de uma

¹ MICHAUD, Y. A violência. São Paulo: Ática 1989.

² Dissertação intitulada "O *bullying* segundo a percepção das crianças de 5º ano do ensino fundamental"

escola pública da rede municipal de uma capital do sul do Brasil.

METODOLOGIA

A pesquisa descrita é de caráter qualitativo e empírico. Os estudantes participantes da pesquisa foram trinta e oito crianças do 5º ano do Ensino Fundamental, entre 9 a 11 anos de idade, de ambos os sexos, do período vespertino, que atenderam o critério de inclusão para participação na pesquisa: trouxeram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) assinado pelo pai/mãe/responsável, sendo, posteriormente, observados durante as aulas e responderam a um questionário referente ao *bullying*, no próprio ambiente escolar, com a ciência da professora regente. Participaram dezesseis meninos e vinte e duas meninas. Para a pesquisa foi proposto um questionário semi estruturado, composto de vinte e seis perguntas. A coleta de dados foi complementada por observação participante. Os dados foram analisados a partir da Técnica de Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA, 2006).

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética do Setor de Ciências da Saúde da UFPR, em 10 de maio de 2016, conforme rege a legislação em Pesquisa que envolve seres humanos, em cumprimento às resoluções 466/2012 e 510/2016, da CONEP, obtendo parecer favorável nº 1671640, de 10 de agosto de 2016.

Para enfatizar a importância das pesquisas sobre o *bullying* escolar na área educacional foi realizada uma revisão sistemática sobre o tema. A busca pelos artigos científicos que compuseram a revisão foi feita de janeiro a outubro de 2016, delimitando um período de dez anos (2005-2015) e considerando artigos somente em língua portuguesa. Foram utilizados os indexadores *Scielo*, *PePSIC* e *CAPES Periódicos* e as grandes áreas da Educação, Psicologia e Saúde, pelo profícuo diálogo dessas áreas do conhecimento sobre a temática, dada sua complexidade. Utilizou-se os descritores *Bullying*, *Vitimização entre pares (victimization)*, *violência escolar (student violence)* e *agressão (aggression)* de acordo com o *Thesaurus*. Para realizar as combinações necessárias, usou-se o operador booleano “AND”. A primeira seleção foi feita a partir dos títulos de interesse que fossem realmente relevantes à pesquisa. Seguiu-se com a leitura

dos resumos para identificar a relação explícita com a temática. Os artigos que não atenderam às recomendações dos títulos e resumos foram excluídos. Neste processo, selecionou-se trinta e um artigos de revisão para leitura completa e análise do conteúdo. Outras obras e artigos foram incluídos posteriormente (revisão de literatura), atendendo os critérios de pertinência e atualidade, durante a produção da escrita do relatório da pesquisa, pois foram relevantes para o tema (MONTEIRO, 2017).

Os artigos escolhidos mostram que o *bullying* tem sido pouco estudado na área da Educação, comparativamente às áreas da saúde e psicologia, demonstrando a fragilidade do tema sob o foco educacional. As hipóteses para a falta de estudos na área Educacional são: a desinformação da temática, a condição do *bullying* ser compreendido como “brincadeiras da idade”, o discurso social das violências nas escolas, a falta de intervenções efetivas, o combate a banalização social das violências e a cultura da medicalização dos comportamentos. Estes fatores demonstram as limitações nas pesquisas sobre o *bullying*, no aspecto pedagógico e educacional. A busca nos indexadores revelou que apenas nove trabalhos publicados, dos trinta e um artigos escolhidos, são na área educacional.

Apesar disso, ressalta-se que houve um crescimento significativo nos estudos voltados ao *bullying* nos últimos anos nas áreas educacional, psicológica e médica, a partir do ano de 2009. No entanto, mesmo havendo um aumento nos estudos sobre a temática, ainda se sente a necessidade do aprofundamento nas pesquisas em Educação. Nota-se, também, nos artigos analisados, que poucos deles são voltados ao Ensino Fundamental inicial e a percepção do estudante deste nível, frente ao *bullying*, mostra que poucas pesquisas dão voz e vez às crianças.

BULLYING: DE QUÊ SE ESTÁ FALANDO?

Nos sistemas ecológicos de maior relacionamento entre estudantes, em especial o microsistema escola, onde as relações afetivas e, também, as conflituosas se fazem presentes é que surge o *bullying*: considerado um fenômeno sistêmico, pois abrange diversas pessoas e ambientes, por meio de atitudes agressivas, premeditadas, repetitivas e entre pares. Os estudos sobre o *bullying* realizados nos últimos tempos por pesquisadores de vários lugares do mundo

têm evidenciado que o fenômeno está presente no cotidiano de muitas escolas, demonstrando um problema real e grave para muitas crianças, e que ainda é sutil e velado, dificultando a identificação do mesmo.

O *bullying* é um fenômeno mundial que foi notado com maior intensidade na década de 70, pelo pesquisador sueco Dan Olweus, o qual iniciou suas pesquisas nesta área devido aos fenômenos de violência que estavam ocorrendo nas escolas de seu país. Ele desenvolveu os primeiros critérios para análise dos fatores que envolviam situações agressivas no ambiente escolar. No Brasil, os estudos voltados à temática iniciaram por volta dos anos 2000 com a professora doutora Cléo Fante e o pediatra Aramis Lopes Neto. Os autores chegaram à conclusão que o *bullying* está presente em todas as escolas, de forma mais explícita ou não, na rede pública ou privada, independente das condições sociais e econômicas das pessoas envolvidas (MONTEIRO, 2017).

A Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção à Infância e a Adolescência (ABRAPIA) se dedica aos estudos do *bullying* e a sua divulgação desde 2001. Lopes Neto (2005) também realizou pesquisas juntamente com esta Associação, onde desenvolveram um projeto com duração de um ano, denominado “Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes”. O objetivo deste projeto era investigar as principais características dos atos violentos em 5.500 estudantes entre quinta e oitava séries do Ensino Fundamental e desenvolver possíveis formas de prevenção. A pesquisa revelou índices altos de *bullying* dentro das escolas, com sua maior incidência nas salas de aula e a falta de orientação e de prevenção sobre a temática no ambiente escolar.

Em 2011, Moura, Cruz e Quevedo (2011) realizaram um estudo em duas escolas do estado do Rio Grande do Sul, públicas, contando com a participação de 1075 estudantes. “Este estudo teve como objetivo descrever a prevalência e as características das vítimas de *bullying* em duas escolas públicas” (p.20). Para a avaliação desta prevalência, os pesquisadores utilizaram um questionário denominado “*Strengths and Difficulties Questionnaire*” 3(SDQ) em crianças e pais. Os resultados desta pesquisa mostraram a prevalência de estudantes que sofreram *bullying* de 17,6%. A maioria das agressões aconteceu no pátio

da escola (55,1%). Quanto ao tipo de intimidação, 75,1% foram verbais, 62,4% físicas, 23,8% emocionais, 6,3% racistas e 1,1% sexuais. Dentre os alvos, 47,1% revelaram já ter provocado *bullying* na escola e observa-se que os dados brasileiros são semelhantes aos que Dan Olweus realizou no país da Noruega.

Em 2013, os autores Oliveira-Menegotto, Pasini e Levandowski realizaram uma revisão de artigos científicos pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRS), destacando uma pesquisa realizada com estudantes do Ensino Fundamental que mostrou a frequência que o *bullying* aparece na vida estudantil – “78,8% dos alunos participantes estiveram envolvidos em atos de *bullying* e que as vítimas apresentam mais problemas de saúde e uma tendência quatro vezes maior para o suicídio em comparação a outros escolares” (p.207). O *bullying* escolar, atualmente, é considerado um dos fatores de risco que podem desencadear o suicídio em estudantes, devido ao desenvolvimento de depressão e outros sintomas psicológicos.

De acordo com as pesquisas de alguns autores brasileiros (FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005; 2011), o Brasil ainda conta com um atraso nos estudos do *bullying* em relação a outros países e não possui uma vasta literatura acadêmica sobre o tema na área educacional. Além do mais, não contava com políticas públicas efetivas que auxiliassem na prevenção do *bullying* nas escolas. Além da Lei 13.185 que o criminaliza, a Lei 13.663/18 promove medidas de “conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, estabelecendo ações destinadas a promover a Cultura da Paz nas escolas”.

Assim, o *bullying* ainda se manifesta de forma velada, dificultando seu diagnóstico e compreensão. Entretanto, na escola alguns sinais são evidentes quando se deseja descobrir ações agressivas relacionadas ao fenômeno. O alvo de *bullying* sente dificuldades de concentração na aula e se distrai com muita facilidade. Suas notas caem e se sente mal toda vez que chega a segunda-feira e tem que ir à escola. Muitos estudantes inventam doenças para que fiquem em casa por mais tempo. Isso acarreta em abandono da escola e no prejuízo de seu aprendizado futuro (BEANE, 2010; FANTE, 2005). Além destes sinais, o alvo se isola de grupos e, na maioria das vezes está triste ou deprimido. Apresenta, muito comumente, hematomas, contusões, roupas rasgadas e cortes.

³Questionário sobre forças e dificuldades.

Já os autores do *bullying* (os *bullies* ou os que o comete), costumam iniciar o ciclo de agressões com 'brincadeiras' de mau gosto e passam a apelidos e gozações. Usam ameaças, perturbam, intimidam, batem, beliscam, pegam materiais escolares e furtam dinheiro ou pertences. Geralmente são hostis em casa e desafiadores. Mentem com facilidade e manipulam as situações (SILVA, 2010; FANTE, 2005; LOPES NETO, 2005; 2011).

Lopes Neto (2011) sugere alguns fatores individuais e contextuais que podem gerar o *bullying* com mais facilidade no ambiente escolar. O gênero é o primeiro fator, quando se toma como ponto de partida as diferenças na prática do ato violento. A idade e os comportamentos individuais mostram ações observadas em diferentes faixas etárias e as diferentes atitudes relacionadas a ela. A forma como a criança se vê, a autopercepção, e a forma como percebe os outros também são fatores que podem influenciar ações agressivas na escola. Nos fatores contextuais, coloca-se o ambiente familiar e o escolar como o primeiro na escala, justamente porque são os dois microsistemas de maior convívio e influência na vida da criança. Após estes, cita o status social e a influência de amigos (outros mesossistemas e o exossistema), pois refletem a qualidade das relações. Estes fatores auxiliam na formulação de critérios no que tange ao entendimento do indivíduo e seus ambientes de convívio, bem como as condições de ocorrência do *bullying* na escola.

Neste fenômeno complexo de violência há três papéis fundamentais: os alvos (que podem ser típicos ou alvo/autor), os autores ou *bullies* e as testemunhas (observadores) (FANTE, 2005; SILVA, 2010; BEANE, 2010; LOPES NETO, 2005; BANDEIRA; HULTZ, 2010; LISBOA, BRAGA; EBERT, 2009; MONTEIRO, 2017). O alvo é aquele que sofre as agressões repetidamente e constante. Em geral, possui pouca sociabilidade, baixa autoestima e fragilidade física e emocional. O autor é o que comete a agressão contra o indivíduo mais fraco. Apresenta, na maioria dos casos, pouca empatia, caráter impulsivo, dificuldade de cumprir ordens e a necessidade de dominar. E as testemunhas são aqueles que observam e assistem as agressões, mas não se envolvem diretamente com ela. "Grande parte das testemunhas sente simpatia pelos alvos, tende a não culpá-los pelo ocorrido, condena o comportamento dos autores e deseja que os professores intervenham mais efetivamente" (LOPES NETO,

2005, p. 168). Este representa a maioria que constitui o grupo dos envolvidos que estão dentro das escolas (SILVA, 2010). O *bullying* é uma derrota sistêmica da escola, da família, da educação e da sociedade. Neste sentido, as consequências do *bullying* afetam todos os envolvidos e participantes.

Sendo o *bullying* uma manifestação concreta de violência, exige da escola e por parte de toda a sociedade, o seu reconhecimento, sua identificação e seu enfrentamento. Propõe-se o investimento em prevenção, entendendo-o como violação dos direitos humanos e a cultura da paz como fundamento para a prevenção na escola.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados da pesquisa base a este artigo (MONTEIRO, 2017) trazem alguns destaques relevantes no que concerne à percepção dos estudantes de 5º ano do ensino fundamental. Apesar de mostrar certo equilíbrio nas respostas entre masculino e feminino, nota-se que as meninas sentem-se mais como alvos e testemunhas do que os meninos, que se identificaram mais como autores. Os dados mostram que 42,1% dos estudantes alegam sofrer *bullying* na escola, o que corrobora com os estudos de Lopes Neto (2005; 2011) em que 40% das crianças em idade escolar sofrem agressões no contexto da escola. Ainda, os dados evidenciam que meninas sofrem *bullying* em maior grau que os meninos (45,4% das meninas e 37,5% dos meninos).

Para explicar o fenômeno *bullying*, a Bioecologia do Desenvolvimento Humano compreende que a componente pessoa (todas aquelas que se encontram no contexto da escola) é determinante para a qualidade e quantidade de relações que estabelece nos ambientes ecológicos. A disponibilidade para a relação de qualidade é fator de proteção e prevenção do *bullying* na escola. Portanto, o destaque para a relevância da prática pedagógica na organização do ambiente escolar, de tal forma a promover relações interpessoais que auxiliem o desenvolvimento humano adequado para crianças é fundamental. Sendo assim, embora 57,8% dos participantes falem que nunca sofreram *bullying* em seu ambiente escolar, o percentual dos que afirmaram a presença do fenômeno na escola é alto, o que mostra a importância dos estudos voltados à temática. (MONTEIRO, 2017). Bronfenbrenner (2011)

é enfático ao afirmar que as mudanças nos ambientes são determinantes para mudanças de comportamento.

Os dados indicaram que os tipos de *bullying* mais utilizados, segundo as respostas dos estudantes participantes, foram o tipo verbal (89,4% são xingamentos), na forma de apelidos, insultos ou deboches, seguidos de agressão física (chutes, socos e empurrões – 21%). Estes dados confirmam os estudos de Bandeira e Hultz (2012) que ressaltam os xingamentos, insultos, apelidos e fofocas como as manifestações de *bullying* mais comuns entre os estudantes. Os meninos em geral utilizaram mais o *bullying* físico para agredir seus colegas, enquanto as meninas preferiram o tipo verbal. As brigas iniciam de maneira muito comum, em geral pela agressão verbal, e em muitos casos, passando para a agressão física. Schultz et. al. (2012) ressaltam que ambientes coletivos com relações violentas contribuem para as manifestações do *bullying*, pois “contextos com pouca possibilidade de troca e ineficazes em construir relações de negociação entre os seus membros são espaços propícios para a ocorrência do fenômeno” (p. 252).

Em relação à identificação de possíveis autores do *bullying*, 23,6% dos estudantes alegaram já terem cometido agressões contra seus colegas, sendo meninas 18,1% e meninos 31,2%. Os meninos se identificaram como quem mais praticou *bullying*, usando xingamentos ou agressões físicas contra seus colegas. Durante a ação agressiva, os alvos indicaram que a maioria das agressões são realizadas pelos meninos (86,8%), corroborando com os estudos de Bandeira e Hultz (2012) que ressaltam o “predomínio do sexo masculino entre os agressores” (p. 42). Onze meninos se identificaram como autores de *bullying* e a maioria usou de xingamentos para atingir seu colega/alvo. A Bioecologia entende que mesmo os agressores (autores do *bullying*), considerados agentes de violência, também são fruto, em muitos casos, de um ambiente permeado de agressões, o que promove a reprodução dos padrões em outros contextos (validade ecológica), que neste caso, é a escola (MONTEIRO, 2017).

Há também aqueles que presenciam situações de *bullying* no ambiente escolar, denominados de testemunhas, totalizando 39,4% dos estudantes, sendo 36,3% meninas e 43,7% meninos, revelando que o fenômeno é percebido e visto na escola. Os dados também mostram que as agressões ocorrem dentro das salas de aula (42,1%) com maior frequência. A

maioria dos participantes preferem contar a um adulto a agressão que presenciaram, corroborando com a pesquisa de Bandeira e Hultz (2012), em que 60% dos estudantes tentam ajudar seus colegas vitimizados/alvos.

Sendo assim, apesar do movimento das pesquisas e leis que dão visibilidade ao *bullying* e que procuram mecanismos de sua prevenção na escola, os dados mostram certo consenso que o *bullying*, se faz presente nas escolas, mesmo que todos os recursos sejam utilizados, pois o comportamento agressivo sempre vai existir e se manifestar em algum momento da vida das pessoas. Fica evidente que a prevenção é o fator principal para a diminuição do fenômeno no âmbito escolar e clara necessidade do corpo de profissionais possuir capacidade técnica e habilidade específica para isso, bem como a participação da família, da sociedade e dos gestores públicos.

A própria instituição de ensino, enquanto espaço social e político de formação e desenvolvimento humano, precisa tomar consciência e reconhecer a existência do fenômeno como parte da dinâmica social (cultura de paz ainda pouco difundida, machismo, discriminação, desigualdade social, estereótipos, racismo, homofobia, medo, passividade e outros comportamentos antissociais) e os prejuízos que ele traz à vida dos seus estudantes, pessoas em processo de desenvolvimento (MONTEIRO, 2017, p. 47).

Concorda-se com Fante (2005) e Sacavino (2008) que as escolas precisam partir da temática voltada aos valores humanos, a ética, a moral e a cidadania, como uma forma de conscientizar as crianças e os pais/as mães sobre a importância de vivenciar a paz dentro do ambiente escolar. Cada escola deve partir de sua realidade, desenvolvendo estratégias cotidianas e contínuas. Sobre as questões éticas, ressalta-se a importância dos direitos humanos como forma de estatuto ético.

É importante ressaltar que, mesmo havendo leis, decretos e declarações que protegem a criança e o/a adolescente da violência, ainda não há o cumprimento efetivo destas políticas públicas em favor da proteção integral desta faixa etária, em especial as que vivem em situações de risco e de vulnerabilidades sociais. Dessa forma, as crianças e os/as adolescentes ainda vivem em situações inadequadas e precárias, tendo seus direitos violados por todo tipo de violência.

O relato de muitos estudantes sobre a violência em seu ambiente escolar é diário, sendo a escola um palco para agressões constantes. O que ressalta a importância da Prevenção. Os microsistemas família e escola devem ser, indiscutivelmente, sistemas biológicos de desenvolvimento humano pautados pelo cuidado, pela proteção e não pelas violências. É nesse cenário que o *bullying* ganha destaque como um fenômeno violento, entre pares, que surge na escola e que é frequente e universal, mas sempre visto como natural e normal entre os estudantes. Dar visibilidade às violências é a primeira forma de enfrentá-las. Assim, na discussão sobre o *bullying* e violências, a cultura da paz aparece como um pano de fundo, sendo alicerce e base para as iniciativas de prevenção do fenômeno. Portanto, a ênfase na sistematização nas relações de paz no interior das escolas, bem como o aprofundamento nesta temática é fundamental para melhorar e aprimorar os programas e projetos de minimização e de prevenção do *bullying* (MONTEIRO, 2017).

CULTURA DA PAZ COMO PRINCÍPIO DE PREVENÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

As discussões efetivas sobre os direitos das crianças e adolescentes iniciaram timidamente em 1924, com um texto reconhecido internacionalmente pela Assembleia das Nações, que aprovou e endossou a formulação de um documento intitulado Declaração dos Direitos da Criança, sendo a primeira menção aos direitos humanos desta faixa etária (CONCEIÇÃO JÚNIOR; PES, 2010; BRASIL, 2013).

A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) foi o palco de destruição, ruínas de vários países e mortes de muitas pessoas. Em abril de 1945, representantes de mais de cinquenta países se reuniram a fim de formarem um grupo internacional que fosse capaz de formular objetivos que promovessem a paz e a minimização de futuras guerras. Posteriormente, em 1948, a nova Comissão formada pelas Nações Unidas, elaborou um documento no qual declarava em seu preâmbulo os atos cruéis que conduziam os seres humanos a ações revoltantes e a esperança de um mundo em que os mesmos pudessem ser livres, libertos e dignos (CONCEIÇÃO JÚNIOR; PES, 2010; BRASIL, 2013).

Nasce então, a Declaração Universal dos Direitos humanos de 1948, proclamada pela Assembleia Geral da ONU, que definiu pela primeira vez, como um padrão comum de direitos humanos, paz e liberdade fundamentais para todos os povos e nações. Os direitos humanos são baseados nos princípios de respeito, identificando cada ser humano como ser moral e racional digno de ser tratado de forma igual. Neste sentido, os direitos humanos surgem como forma de minimização das violências. Portanto, são universais e englobam formas de opções e oportunidade para todos. Neste documento, há menção sobre os direitos da criança e do adolescente em seu art. 25, que indica a proteção integral a todo e qualquer indivíduo nesta faixa etária (CONCEIÇÃO JÚNIOR; PES, 2010; BRASIL, 2013).

Desde 1948, a ONU já adotou dezenas de declarações e de convenções sobre direitos humanos que ampliam as noções de respeito e dignidade. O Brasil é um dos países promotores de convenções significativas, em especial em relação às crianças e adolescentes. A evolução da temática de proteção à criança continua a ser discutida em mais um documento promulgado em 1959 e chamado de Declaração dos Direitos da Criança, realizada por meio de uma adaptação da Declaração Universal dos Direitos Humanos que contém dez princípios de dignidade, valorizando a proteção e o futuro das crianças e adolescentes (CONCEIÇÃO JÚNIOR; PES, 2010; BRASIL, 2013).

O reconhecimento de cada criança e adolescente como sujeito de direito, podendo invocar todos os direitos humanos de proteção que tocam a um adulto e outros direitos próprios dos indivíduos que estão nessa condição, somente ocorreu pela primeira vez em 1989, como marco internacional a criação da Convenção dos Direitos da Criança e, no Brasil, como marco jurídico, a Constituição de 1988, sendo que esta inclui conteúdos de proteção às crianças (artigo 277) e que teve grande influência na preparação das discussões que antecederam a citada Convenção (CONCEIÇÃO JÚNIOR; PES, 2010; BRASIL, 2013).

A Convenção sobre Direitos das Crianças de 1989 é considerada um dos seis documentos de maior importância da ONU. Este documento abrange todas as áreas que envolvem os direitos humanos como civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, reafirmando juntamente o conteúdo da Declaração

Universal dos Direitos Humanos de 1948, ressaltando a política de proteção integral infantil, em seu art. 25, “todas as crianças, nascidas dentro ou fora de matrimônio, gozarão da mesma proteção social”.

O fator de proteção integral ganha destaque uma vez que se justifica pela prioridade de cuidados especiais a pessoas (crianças e adolescentes) em situação de desenvolvimento, e por isso, vulneráveis. Além deste fator, a desigualdade social leva muitos a viverem em situações graves de sobrevivência, o que implica na marginalização, colocando as crianças e adolescentes como vítimas da omissão e da negligência da família, do Estado e da sociedade em geral. As vulnerabilidades que atingem as crianças são, em geral, as relacionadas a conflitos e violência familiar, bem como a vulnerabilidade social decorrente da cultura das desigualdades que predomina no país. A condição de moradia, oferta dos serviços públicos, relações sociais violentas e de risco como o envolvimento com drogas, trabalho infantil e exploração sexual de crianças também as afetam e as tornam mais vulneráveis. Então, as vulnerabilidades são manifestadas por meio de consequências na vida das crianças, em seus contextos de maior vivência: a família e a escola (ABRAMOVAY; LIMA; VARELLA, 2003; ROMERO, 2009; BRASIL, 2013; SALLES FILHO, 2016).

Partindo do pressuposto da proteção integral da criança e do adolescente, cabe enfatizar a importância, não só das leis e documentos que, juridicamente, cuidam destes indivíduos, mas o dever da família e da escola no papel da gestão do cuidado. Desde o momento do seu nascimento, a criança interage com o ambiente, com as pessoas e com as coisas ao seu redor e isto continua ao longo de sua vida. Inicialmente, as primeiras interações ocorrem com pessoas de seu convívio e ambientes familiares, nos microssistemas família. Conforme crescem, estas interações se ampliam e novas situações são introduzidas nela, aumentando o nível de relações sociais (sistemas bioecológicos). Assim, a criança passará por mudanças no desenvolvimento a partir das contribuições de pessoas e do próprio ambiente que ali estiverem envolvidas com ela. Juntas, estas transições ecológicas⁴ contribuirão para agregar valores, ideias, crenças e hábitos. Portanto,

⁴Transição do indivíduo entre os microssistemas por meio das interações, consolidando relações positivas ou negativas.

são nos microssistemas que as crianças vivenciam suas experiências, interagindo com novas pessoas e novos ambientes e evidenciam seu desenvolvimento humano. Pode-se assim afirmar, que família e escola são dois contextos importantes para o desenvolvimento da criança (BRONFENBRENNER, 2011; DINIZ; KOLLER, 2010).

A proteção integral foi efetivada com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no ano de 1990, adotando regulamentações mais avançadas em relação à criança e ao adolescente, ressaltando mais uma vez a ênfase pelos direitos humanos nestas faixas etárias, sendo um avanço na questão da tutela do Estado. Portanto, os direitos das crianças e adolescentes tem por fundamento a dignidade humana, não apenas por serem uma parcela da sociedade considerada vulnerável, mas porque são direitos inerentes a todo e qualquer ser humano (CONCEIÇÃO JÚNIOR; PES, 2010; BRASIL, 2013).

No Brasil, além da família e da escola, a responsabilidade das prefeituras (instâncias de governo mais próximas da população) em relação à proteção integral das crianças abrange a prevenção e o enfrentamento das violências, promovendo o cumprimento dos direitos humanos da criança e do adolescente. Neste sentido, as prefeituras podem e devem atuar, contribuindo para a sensibilização da população e diretamente no enfrentamento das violências, por meio da informação, prevenção, atendimento, enfrentamento dos casos, articulação e capacitação. As situações precisam ser notificadas para que se possa assegurar a proteção e defesa dos direitos. Por isso, existem os Conselhos Tutelares, responsáveis na atuação e encaminhamento das denúncias. O atendimento não só envolve a punição do responsável pela violência, mas também no acompanhamento da criança ou do adolescente, adotando as medidas de proteção necessárias (UNICEF, 2005).

Cultura da paz é um termo muito utilizado na área educacional atualmente, trazendo noções de valores como respeito e altruísmo. É um conjunto de atitudes e valores com a intenção de prevenção das violências e conflitos por meio do diálogo entre pares. “Como Cultura de Paz entende-se o grande campo de atividades humanas que levem em conta um mundo melhor, mais humano, mais feliz e sustentável. Assim, a Cultura de Paz vale para todos os seres humanos” (SALLES FILHO, 2016, p. 140).

As pesquisas mostram que o *bullying* é uma realidade concreta, presente nas escolas e que interfere significativamente no comportamento dos estudantes, bem como de seus familiares, durante período importante do ciclo vital. Neste sentido, é importante ressaltar a prevenção do *bullying* como investimento no campo da saúde mental, com resultados na vida educacional e social de crianças e adolescentes.

Cabe enfatizar que o conceito de prevenção encontra sustentação nos princípios da Cultura da Paz, pois há ênfase na mudança de comportamentos individuais e na forma como se organiza metodologicamente os ambientes escolares (clima escolar) para promoverem a paz, uma vez que auxilia nas relações humanas e na própria prevenção. Essa construção dá visibilidade ao processo de efetivação dos direitos humanos, dando vida e dinamicidade a eles. A Cultura da Paz e os direitos humanos estão permeados de valores, princípios essenciais para o processo de humanização, necessários a formação e desenvolvimento, em especial a crianças e adolescentes.

Estes valores são atribuídos ao ser humano por meio de ações concretas, atuando de forma a melhorar seu comportamento e suas relações com outro indivíduos e mundo, assim como na influência no nível macro, atuando na modificação de processos sociais, políticas públicas e programas educacionais que transmitam valores relacionados à paz. Em contrapartida, tais mudanças não são fáceis justamente porque o que se vê na sociedade atual é o oposto a tudo isso: a violência conduzindo muitas atitudes sociais e relacionais entre as pessoas de diversas formas e em diferentes níveis.

Para se construir a paz é necessário adquirir novas atitudes que valorizem os princípios do coletivo, novas formas de relacionamento baseados na empatia e respeito, assim como a necessidade do aprofundamento da diversidade, cooperação e diálogo. O reconhecimento de si e do outro como sujeitos de direitos, a capacidade de tolerância na mediação de conflitos, a convivência entre pares, respeitando a diversidade e o desenvolvimento da cooperação em grupo são eixos fundamentais para se promover o bom relacionamento entre os indivíduos, e conseqüentemente, promover a paz e a efetivação dos direitos humanos. Por isso, a importância da construção também do conceito de “Educação para a Paz” com a intenção de trazer para dentro das escolas ações pedagógicas que

visem às formas de prevenção e mudanças cotidianas, sempre dimensionando a estrutura social e cultural (SACAVINO, 2008; SACAVINO; CANDAU, 2012; PROJETO JUVENTUDE E PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA, 2010; UNESCO, 2010; SALLES FILHO, 2016).

Para isso, cabe ao ser humano ter a sua responsabilidade diante da sociedade, atuando com a sua participação enquanto cidadão, tendo como pano de fundo a tolerância, a mobilização, a conscientização e o cumprimento dos direitos humanos – respeitando o próximo e dando o devido valor aos princípios da cultura de paz – esta iniciativa é de longo prazo, leva em conta todo um contexto histórico, social e cultural de um povo, uma sociedade, uma nação. “A paz é um processo constante, cotidiano, mas não passivo. A humanidade deve esforçar-se para promovê-la e administrá-la” (UNESCO, 2010, p. 15). A violência gerada nas escolas é um problema de ordem social e cultural e por isso a importância de uma mudança de mentalidade do ser humano. A educação é a chave que liga essa conquista da paz às escolas.

Uma das formas de mudança de comportamento, frente as violências na escola, em especial o *bullying* escolar, na perspectiva da Cultura da Paz, é o que propõe a Justiça Restaurativa, envolvendo todos os personagens relacionados. “Quando bem sucedido, este procedimento transforma uma relação marcada pela oposição e violência, em relação cooperativa, partindo das pessoas concretas, suas necessidades e o dano sofrido”. (BOONEN, 2016, p. 266). A Justiça Restaurativa é uma ação/intervenção que permite o diálogo entre saberes, em especial, da educação com os campos antropológico, político, filosófico e psicológico.

Assim, ao se pensar na escola como ambiente permeado por relações entre pares, que manifestam valores e crenças para o ser humano, não há como compreender a prevenção sem antes entender o indivíduo e suas particularidades. Por isso, a necessidade do trabalho de pontos relevantes do estudante para se efetivamente assimilar o *bullying* e sua forma de manifestação nas escolas, assim como as formas mais adequadas e eficazes para preveni-lo. As situações de *bullying* precisam ser eliminadas de forma construtiva, envolvendo a valorização dos direitos, da diversidade, do pluralismo e das relações sociais estabelecidas na escola, pois todos podem ser agentes da construção da

cultura de paz. A cultura da Paz caracteriza-se como uma epistemologia e uma metodologia para fundamentar a prevenção do *bullying*, ancorada nos direitos humanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação para paz é um processo educativo importante para a promoção e construção de valores e conceitos éticos cidadãos que podem ser estabelecidos juntamente aos conteúdos disciplinares da escola. A educação para a paz é o processo que possibilita a Cultura da Paz na escola. Sem dúvida, os valores como respeito e empatia são fundamentais para a formação de comportamentos generosos e solidários. Este processo de valorização dos direitos humanos e do respeito ao próximo é uma forma de prevenção ao *bullying*, bem como a toda e qualquer forma de violência manifestada no ambiente escolar. Por isso, a importância do estabelecimento de mecanismos que promovam estas questões no espaço escolar.

Sendo assim, não se pode negar as relações que se estabelecem entre o *bullying*, os valores e os direitos humanos, uma vez que a sociedade entende a violência como construção social e tende a naturalizar as ações agressivas como ditas normais. Há uma tendência social em justificar algumas situações de violência como brincadeiras infantis, postergando ainda mais a identificação do fenômeno no ambiente escolar. Neste sentido, a escola e a sociedade precisam identificar as raízes culturais do *bullying*, revendo seus conceitos e valores, estabelecendo assim, metas para prevenção. Evidencia-se que, embora os direitos humanos estejam estabelecidos há mais de setenta anos, ainda não estão totalmente incorporados como direitos efetivos da sociedade, determinantes dos projetos e programas de prevenção das escolas, bem como princípios das famílias. Tendo em vista os dados mostrados neste artigo sobre o *bullying* escolar, os direitos humanos precisam ser lembrados como dotados de valores que devem permear todas as decisões humanas, em especial no que concerne a infância e adolescência. A educação precisa ser em direitos humanos e na perspectiva da Cultura da Paz.

Neste princípio, a construção da Cultura da Paz se dará por meio do diálogo e da compreensão de pressupostos que se contrapõem à violência, com o intuito de se compreender o real sentido do conflito social.

Pensar em questões da violência estrutural e social que atingem a sociedade, sucumbindo os direitos humanos das pessoas e compreendidas como dominação do mais fraco pelo mais forte são fundamentais para a formação de uma base sólida do conceito de paz e de prevenção na sociedade, que surgem a partir da compreensão do que é são as violências e como elas se manifestam.

A necessidade de criação de novas políticas públicas e da adequação à realidade das escolas brasileiras acerca das que já existem é fundamental, ao passo que elas podem promover ambientes melhores para o desenvolvimento humano. O investimento na capacitação dos profissionais da educação para identificação e reconhecimento do *bullying* no ambiente escolar, para que as intervenções ocorram de maneira mais efetiva, são mecanismos que auxiliam, bem como a presença e apoio da família na vida dos estudantes. Pensando por um viés preventivo, pode-se pensar em trabalhos com a autoestima dos estudantes, visto como um fator de proteção ou de risco para o desencadeamento de sentimentos de vitimização, os relacionamentos entre pares e aceitação de si.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; LIMA, Fabiano; VARELLA, Santiago. Percepções dos alunos sobre as repercussões da violência nos estudos e na interação social na escola. In: (org.). *Escola e violência*. Brasília: UNESCO, UCB, p. 89-117, 2003.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia, Ciência e Educação*. v. 26. n. 2, p. 222-245, 2006.
- BANDEIRA, Cláudia de Moraes. *Bullying: autoestima e diferenças de gênero*. 2009, 69 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Departamento de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.
- _____; HUTZ, Claudio Simon. As implicações do *bullying* na autoestima dos adolescentes. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*. São Paulo. v. 14. n. 1, p. 131-138, jan/jun. 2010.
- BEANE, Allan. *Proteja seu filho do bullying*. Tradução: Débora Guimarães Isidoro. Rio de Janeiro: Best Seller, 2010.
- BOONEN, Petronella Maria. O lugar do perdão na Justiça Restaurativa. *UEPG Appl. Soc. Sci*, Ponta Grossa, v. 24, n. 3,

- set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais>. Acesso em: 28 mai. 2018.
- BRASIL, Constituição (1988). *Constituição*. República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
- _____. *Convenção dos direitos da criança*. República Federativa do Brasil. Brasília, 1959.
- _____. *Estatuto da Criança e do Adolescente. Estatuto da criança e do adolescente*. República Federativa do Brasil. Brasília, 1990.
- _____. Lei nº 13.185, de 6 de novembro de 2015. *Portal da Legislação*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13185.htm. Acesso em: 19 out. 2016.
- _____. *Portal Brasil*. MEC, Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/governo/2015/11/presidenta-dilma-sanciona-lei-de-combate-ao-bullying>. Acesso em: ago. 2015.
- _____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília, 2013.
- BRONFENBRENNER, Urie. *Bioecologia do desenvolvimento humano*: tornando os seres humanos mais humanos. Tradução: André de Carvalho Barreto. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DECLARAÇÃO dos direitos humanos. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitos_humanos.php>. Acesso em: 28 mai. 2018.
- DINIZ, Eva; KOLLER, Silvia Helena. O afeto como processo do desenvolvimento ecológico. *Educar em Revista*. Curitiba. n. 36, p. 65-76, jan. 2010.
- DUENHAS, Rogério Allon; GONÇALVES, Flávio de Oliveira; GELINSKI JÚNIOR, Eduardo. Educação, segurança pública e violência nos municípios brasileiros: uma análise de painel dinâmico de dados. *UEPG Ci. Soc. Apl*, Ponta Grossa, v. 22, n. 2, p. 179 – 191, jul./ dez. 2014. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/sociais>. Acesso em: 28 mai. 2018.
- FANTE, Cléo. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Verus, 2005.
- CONCEIÇÃO JÚNIOR, Hermes Siedler; PES, João Hélio Ferreira. Os direitos das crianças e adolescentes no contexto histórico dos direitos humanos. In: PES, João Hélio Ferreira (coord.). *Direitos Humanos: Crianças e adolescentes*. Curitiba: Juruá, 2010.
- LISBOA, Carolina; BRAGA, Luiza de Lima; EBERT, Guilherme. O fenômeno *Bullying* ou vitimização entre pares na atualidade: definições, formas de manifestação e possibilidades de intervenção. *Contextos Clínicos*. v. 2 n. 1, p. 59-71, jan/jun. 2009.
- LOPES, Ana Christina Brito. (Org). *Proteção integral de crianças e adolescentes: instrumentos normativos nacionais e internacionais*. Estatuto da criança e do adolescente. 2.ed. Curitiba, PR: SECS, 2015.
- LOPES NETO, Aramis Antônio. *Bullying – comportamento agressivo entre estudantes*. *Jornal de Pediatria*. Rio de Janeiro, v. 81 n. 5 p. 164-175, 2005.
- _____. *Bullying: saber identificar e como prevenir*. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- MOURA, Danilo Rolim de; CRUZ, Ana Catarina Nova; QUEVEDO, Luciana de Ávila. Prevalência e características de escolares vítimas de *bullying*. *Jornal de Pediatria*. v. 87. n. 1, p. 19-23, 2011.
- MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim; RIBEIRO, Everton; ASINELLI-LUZ, Araci. Reflexões sobre o *bullying* escolar e a perspectiva de gênero: a percepção de crianças do quinto ano do ensino fundamental. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL. 5. 2017, Maringá. *Anais*. Maringá: UEM, p. 1-15, 2017.
- MONTEIRO, Michelle Popenga Geraim. O bullying segundo a percepção dos estudantes do 5º ano do ensino fundamental. 2017, 148 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017.
- OLIVEIRA-MENEGOTTO, Lisiane Machado de; PASINI, Audri Inês; LEVANDOWSKI, Gabriel. O *bullying* escolar no Brasil: uma revisão de artigos científicos. *Psicologia: Teoria e Prática*. São Paulo. v. 15. n. 2, p. 203-215, mai/ago. 2013.
- PREVENÇÃO da violência entre adolescentes e jovens no Brasil: estratégias de atuação. Instituto Sou da Paz: Ministério da justiça. Brasília, 2010.
- ROMERO, Emilio. Vulnerabilidade Humana e conflitos sociais: suas fontes. In: ROMERO, Emilio; RIBEIRO, Wânier (org). *Vulnerabilidade humana e conflitos sociais: para uma psicologia social compreensiva existencial*. São Paulo: Della Bídia, 2009.
- SACAVINO, Susana. Educação para paz e a não-violência: formação em serviço de professores/as. In: SACAVINO, Susana; CANDAU, Vera Maria. *Educação em Direitos Humanos: temas, questões e propostas*. Petrópolis: Allí, 2008.
- _____. CANDAU, Vera Maria. *Educação em Direitos Humanos e bullying: oficinas para enfrentamento e prevenção*. Rio de Janeiro: Novamerica, 2012.
- SALLES FILHO, Nei Alberto. Cultura de paz, violência, conflitos e condição de pobreza: aproximações conceituais e implicações sociais. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS. 1. 2016, Ponta Grossa. *Anais*. Ponta Grossa: UEPG, p. 1-14, 2016.

_____. Pedagogia dos direitos humanos no contexto da educação para a paz: elementos a partir dos estudos de Johan Galtung. In: CONGRESSO DE DIREITOS HUMANOS E POLÍTICAS PÚBLICAS. 2016, Curitiba. *Anais*. Curitiba: PUCPR, 2016.

SCHULTZ, Naiane Carvalho Wendt; DUQUE, Denise Franco; SILVA, Carolina Fermino da; SOUZA, Carolina Duarte de; ASSINI, Luciana Cristina; CARNEIRO, Maria da Glória de. A compreensão sistêmica do *bullying*. *Psicologia em Estudo*. Maringá. v. 17. n. 2, p. 247-254, abr/jun. 2012.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa da. *Mentes perigosas nas escolas: bullying*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

UNESCO. *Cultura de paz: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo*. – Brasília: UNESCO. São Paulo: Associação Palas Athena, 256 p, 2010.

_____. *School violence and Bullying: global status report*. Brasília, 2017.

UNICEF. *O município e a criança de até 6 anos: direitos cumpridos, respeitados e protegidos*. Brasília: UNICEF, 2005.

CULTURA DE PAZ COMO COMPONENTE DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL: DILEMAS E POSSIBILIDADES

CULTURE OF PEACE AS A COMPONENT OF THE LAW OF GUIDELINES AND BASES OF NATIONAL EDUCATION: DILEMMAS AND POSSIBILITIES

Nei Alberto Salles Filho*

Virgínia Ostroski Salles**

RESUMO

Este artigo objetiva discutir a inclusão do tema Cultura de Paz no âmbito da Lei nº. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira. A referida alteração se deu em maio de 2018 e traz consigo a necessidade de considerar tensões teóricas e metodológicas referentes ao tema. Embora inicialmente seja uma ideia positiva, é fundamental discutir os desdobramentos, dilemas e possibilidades que a Cultura de Paz traz ao universo escolar, sob o risco de ter suas práticas pedagógicas esvaziadas de sentido ou tratadas na perspectiva do senso comum. Para pensar destas questões, discutimos elementos relacionados à Educação para a Paz como campo de conhecimento teórico estabelecido, tanto em suas bases conceituais como nas perspectivas metodológicas. Ao final, estabelecemos a relação das questões tratadas com uma proposta teórico-metodológica estabelecida para a realidade escolar brasileira.

Palavras-chave: Educação. Cultura de Paz. Educação para a Paz. Pedagogias da Paz.

ABSTRACT

This article aims to discuss the inclusion of the theme Culture of Peace in the scope of Law No. 9.394/96, the Law of Guidelines and Bases of Brazilian National Education. This change occurred in May 2018 and brings with it the need to consider theoretical and methodological tensions related to the theme. Although initially a positive idea, it is fundamental to discuss the unfolding, dilemmas and possibilities that the Culture of Peace brings to the school universe, at the risk of having its pedagogical practices devoid of meaning or treated in the perspective of common sense. In order to think about these issues, we discuss elements related to Education for Peace as a theoretical field of knowledge, both in its conceptual bases and in the methodological perspectives. In the end, we established the relationship of the issues treated with a theoretical-methodological proposal established for the Brazilian school reality.

Keywords: Education. Culture of Peace. Education for Peace. Pedagogies of Peace.

* Doutor em Educação. Mestre em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas (PPGCSA/UEPG) e do Curso de Educação Física (UEPG). Áreas de interesse: Direitos Humanos, Educação. Cultura de Paz e Violências. Epistemologia, Educação Física Escolar.

** Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Ponta Grossa. Bolsista CAPES. Membro do Núcleo de Estudos e Formação de Professores em Educação para a Paz e Convivências. E-mail: virginia.utfpr@gmail.com

DO ÂMBITO GERAL DA DISCUSSÃO

Em 14 de maio de 2018 foi sancionada, pela presidência da República do Brasil, a Lei nº. 13.663, que alterou o artigo 12 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI Nº. 9.394/96), no sentido de incluir medidas de combate à violência e a promoção da cultura de paz nos estabelecimentos de ensino. Com esta alteração, foram inseridos dois incisos, com a seguinte redação:

IX – promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente à intimidação sistemática (**bullying**), no âmbito das escolas;

X – estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.

Sobre esta inserção, na lei maior da educação do país, é importante ressaltar que não foi uma medida ao acaso, intempestiva ou um *lobby* de grupos específicos. A discussão sobre a violência nas escolas veio ganhando corpo ao longo da última década no país, devido aos elevados índices referentes à agressão, *bullying* e até de assassinatos nos estabelecimentos de ensino. Ao mesmo tempo em que os dados são reveladores da violência social refletida nas escolas, notamos que também existe toda uma violência escolar própria. Neste sentido, anteriormente à mudança na lei, já havia a garantia de espaço aos temas sobre violência e Cultura de Paz no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (LEI Nº. 13.005/14) com 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 para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade.

Deste modo, o PNE oportunizou que os Estados e Municípios, ao organizarem seus próprios planos estaduais e municipais (até 2016), inserissem os temas em suas agendas educacionais. Para reforçar esta perspectiva houve, em 2015, a aprovação da Lei nº. 13.185, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (**Bullying**) em território nacional. Além disso, cabe arrolar nesta discussão, a perspectiva da Educação em Direitos Humanos, já

presente na discussão educacional brasileira, desde a primeira década do século XXI, culminando com o lançamento das Diretrizes Nacionais da Educação em Direitos Humanos, publicadas em 2013. Se considerarmos que cada um destes processos é fruto de dezenas e centenas de grupos, desde a mobilização pelos direitos humanos, até o combate ao *bullying* e a Cultura de Paz como pano de fundo, por diversos segmentos profissionais, além de movimentos sociais e representações religiosas, notamos que houve grande esforço para que a mudança da lei fosse efetivada. Ao mesmo tempo que esta diversidade fortaleceu o movimento de combate a violência escolar, talvez seja, ao mesmo tempo, o maior desafio ao pensar nas bases mínimas para uma Cultura de Paz na escola, com um viés educacional, crítico, criativo e laico.

Neste artigo, vamos discutir especificamente a questão da Cultura de Paz incluída na Lei nº. 9.394/96, devido à necessidade de esclarecer conceitos e experiências que permitam estruturar ações escolares concretas nesta área. A partir desta constatação argumentamos que uma Educação para a Paz, como o campo pedagógico da Cultura de Paz, se encontra justamente no interior das relações entre a violência (em suas múltiplas formas), os conflitos (em suas diferentes manifestações) e a paz (com suas acepções diversas). Com isso, dizemos que as abordagens sobre a paz nas escolas, se não vierem acompanhadas de uma dimensão conceitual mínima, nestes três campos, tem seu potencial reduzido em termos de sustentabilidade em programas e projetos, pois poderão ficar concentradas em apenas um destes aspectos. Exemplos: um projeto de valores humanos que fale dos valores “universais”, mas que não exponha a desigualdade social que influencia na própria percepção de valores; um projeto de mediação de conflitos que seja conduzido de maneira autoritária; um projeto de meio ambiente que fale de árvores sem tratar do esgotamento dos recursos do planeta ou ainda, a clássica imagem das pombinhas brancas da paz pelos corredores da escola.

Certamente não negamos nenhuma destas ações, ao contrário, são as tentativas legítimas de melhorar o clima escolar, prevenir ou diminuir as violências. Porém, o que discutimos são as bases e o pano de fundo de tais ações. Quanto mais se aproximarem do senso comum sobre a paz, tanto mais serão reduzidas de potencial educativo, logo, com impacto limitado, uma vez que serão ações pontuais, sem relação com

o projeto pedagógico da escola. Além disso, ocorre uma outra situação que é: professores de inúmeras disciplinas, não se sentem mobilizados por um projeto de paz, na medida em que não se veem em condições profissionais para a tarefa. Por isso, grande parte das vezes, isso fica à cargo de um professor rotulado como ingênuo, altruísta, bonzinho, ou que esteja conduzido por algum interesse religioso.

Além de tantas questões preliminares, podemos dizer ainda que, mesmo que estas fossem superadas facilmente, ainda teríamos uma enorme dificuldade para relacionar práticas pedagógicas que pudessem estar no contexto de uma Educação para a Paz. Um relaxamento ou meditação estariam entre estas práticas? Debates sobre os direitos humanos e a injustiça social? Músicas e teatros que simulem situações de violência e não-violência? Sentir a natureza, plantar árvores e discutir a degradação ambiental? As técnicas de mediação de conflitos devem fazer parte? Tudo isso e muito mais? Ou menos? Afinal, quais os critérios ou bases fundamentais para estabelecer um trabalho pedagógico adequado para a Educação para a Paz, que possa contemplar a complexidade da Cultura de Paz?

DO ARGUMENTO PELA PAZ COMO POSSIBILIDADE CIENTÍFICA

No conjunto amplo e complexo apresentado, 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.

O cenário brasileiro referente à Cultura de Paz nas escolas se soma às questões referentes à Cultura de Paz no mundo. São dimensões da educação que ocupam, desde há muito tempo, espaço na reflexão e discussão pedagógica. É certo que tais preocupações remetem inicialmente à Europa das décadas iniciais do século XX, depois aos Estados Unidos a partir dos anos 1960. O último estágio da universalização da discussão se dá no início do século XXI especialmente na África, na América Latina e Ásia, particularmente

com a divulgação e apoio da Organização das Nações Unidas (ONU), cujo foco foi migrando da violência unicamente entendida como guerra, para todos os problemas estruturais da humanidade, especialmente relacionados à desigualdade social, pobreza, miséria e esgotamento do planeta.

Como notamos, do continente europeu vieram as discussões iniciais, impulsionadas após a I Guerra Mundial (1914-1918). Deste momento destacamos, entre outros, a educadora Maria Montessori, que fala de Educação para a Paz já nos anos 1920 durante suas conferências. Montessori (2004, p. 54) define bem este momento, ainda concebendo a paz como um princípio universal e relacionada à bondade humana:

Paz é um princípio prático da civilização humana e da organização social que está fundamentada na própria natureza humana. A paz não escraviza o homem, pelo contrário, ela o exalta. Não humilha, muito ao contrário, ela o torna consciente de seu poder no universo. E porque está baseada na natureza humana, ela é um princípio universal e constante que vale para todo ser humano. É esse princípio que deve ser nosso guia na elaboração de uma ciência da paz e da educação dos homens para a paz.

Nos Estados Unidos, as discussões são apropriadas e ganham corpo a partir da II Guerra Mundial (1939-1945), já com a criação da ONU (1945) e da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Neste momento, Jares (2002) fala da criação do movimento de Pesquisa para a Paz (*Peace Research*), onde elementos mais densos são discutidos nesta estruturação como campo de pesquisa e ação da paz. Diz Jares (2002, p.82): “O movimento de Pesquisa para a Paz nasce nos Estados Unidos, quando em 1957 aparece a revista *Journal of Conflict Resolution*”. Esta revista deu origem, mais tarde, a um centro de pesquisa de resolução de conflitos (ampliando a pesquisa sobre a paz) na Universidade de Michigan. Não obstante, ressalva Jares (2002) que é na Europa, a partir dos anos 1960 que países como a Suécia e Noruega estabelecem os principais teóricos do movimento *Peace Research*, especialmente com a criação, em 1966 do *International Peace Research Institute Oslo*, que passa a ser referência mundial para os estudos da paz e conflitos. A partir da Pesquisa pela Paz e da divulgação de estudos, parte deles absorvidos pela ONU em suas perspectivas e documentos, o entendimento

da paz passa a integrar as demais regiões do planeta. Especialmente as mais afastadas do hemisfério norte.

Deste breve contexto, embora relatado em poucos fatos, mas entendendo toda a estruturação de um campo de conhecimento e pesquisa, desmistifica-se a ideia da Cultura de Paz meramente como expressão religiosa, ou de boa vontade, ou ainda como ingenuidade. Coloca-se a noção de paz no centro do debate entre as questões das múltiplas formas de violência da humanidade, além das guerras, para todos os problemas que são trazidos da periferia do planeta, como a pobreza, a fome, a exploração do trabalho e do meio ambiente. Assim, podemos dizer que a Pesquisa pela Paz, em seu desenvolvimento, trouxe conceitos importantes e experiências ampliadas e profundas ao deslocar-se do eixo Europa-Estados Unidos, ao pesquisar as variadas formas de violência na África, a Ásia e a América Latina.

Passamos a ter um campo de estudos da paz que é abrangente, crítico, interdisciplinar e com alto potencial educacional, de conferir aos estudantes um conhecimento importante sobre o mundo e a sociedade, superando a ideia de práticas milagrosas ou ingênuas rotuladas como Cultura de Paz. É nesse contexto que pensamos a alteração da Lei nº. 9394/96, como oportunidade de reflexão sobre a vida, a sociedade e o planeta de forma macro, para olhar para a própria vida e de sua comunidade, repensando relações humanas e sociais balizadas por violência em processos mais humanos e convivenciais de qualidade, ao mesmo tempo em que reconhece as múltiplas violências sociais, ambientais de seu entorno, para participar de forma cidadã na mudança destes contextos.

DAS QUESTÕES GERAIS DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Como argumentamos, o movimento da Pesquisa pela Paz, ao redimensionar a noção de paz, agrega a ela a discussão sobre as múltiplas formas de violência e também o conceito de conflito. Neste movimento, surge a discussão sobre uma Educação para a Paz, que seria o campo pedagógico da ideia de Cultura de Paz. Assim, acreditamos que é exatamente o conceito de Educação para a Paz que merece atenção neste momento de inserção das questões sobre a violência, o *bullying* e a Cultura de Paz na Lei nº. 9394/96. Dizemos isso, pelo potencial educativo deste enfoque

onde a violência está em reconhecer a origem dos problemas e o conflito é o espaço de mediação de perspectivas, procurando caminhos comuns para a resolução de problemas e a paz, como produto final de um processo dialogado, compartilhado, comunitário e cidadão.

Assim, a Educação para a Paz pode ter papel significativo como elemento educativo, na educação formal ou não-formal, constituindo-se como campo de experiências, análises, avaliações, reflexões e possibilidades no encaminhamento de políticas educacionais. Estas políticas que tenham, como objetivo, tratar das múltiplas violências referentes aos espaços educacionais, na criação de alternativas pedagógicas que favoreçam a não-violência, que melhorem o clima educacional, que qualifiquem as convivências, que evidenciem os direitos humanos e ampliem os olhares das pessoas para a democracia e cidadania. Se concordamos que a violência, ou as violências, são múltiplas, complexas, multifatoriais, igualmente devemos compreender que pensar em Cultura de Paz também é tarefa complexa.

Diante deste contexto difícil em definir a Cultura de Paz, reafirmamos a Educação para a Paz como campo pedagógico. Ou seja, a Cultura de Paz, no contexto escolar, para ser tratada de forma organizada e adequada, precisa reunir seus esforços em torno do conceito de Educação para a Paz. Assim, nos somamos ao que diz Jares (2007, p.46):

A educação para a paz, como dimensão transversal do currículo, afeta todos os seus elementos e etapas educativas. Os temas transversais fazem referência a um tipo de ensinamento que deve ser recolhido em todas as áreas das etapas pedagógicas, o que dimensiona sua influência em todos os elementos do currículo.

Reconhecemos que existem muitos esforços teóricos na tentativa de encontrar equilíbrio conceitual para a Educação para a Paz. Ao mesmo tempo é difícil encontrar aspectos que sintetizem a gama de questões presentes em relação à Cultura de Paz. Fundamentalmente, defendemos a perspectiva de que uma “Cultura de Paz se faz com Educação para a Paz”, ou seja, uma Cultura de Paz não é dada por um pensamento universal de harmonia, bondade e felicidade. Antes de tudo, uma Cultura de Paz está no processo de construção e busca de situações que se aproximem

de uma vida que reúna condições de bem-estar, tanto individual quanto social, diante de um mundo com incontáveis situações de violência e conflito. Portanto, a Educação para a Paz emerge da busca uma reflexão coerente sobre vida e sociedade.

Guimarães (2005) contribui, nesta busca, falando das críticas que a Educação para a Paz recebeu nas últimas décadas, em vários países do mundo, 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 até aqui tais críticas, atualmente, não fazem muito sentido, especialmente quando as questões da paz-violências-conflitos são discutidas de maneira crítica e com aprofundamento. O que vale refletir e, constitui-se numa observação necessária, é a forma como as instituições de ensino abordam as questões da Cultura de Paz, muitas vezes relacionadas a um pequeno conjunto de valores, que acabam por reproduzir, formas de perceber o mundo e a vida ainda relacionada às crenças religiosas, por exemplo. Nesse caso, o problema não está na Educação para a Paz em si, mas sim nas concepções de educação subjacentes aos diferentes contextos e espaços educacionais. Assim, para direcionar nossa perspectiva, concordamos com o conceito de Educação para a Paz defendido por Jares (2007, p. 44-45):

[...] concebemos a EP como um processo educativo, contínuo e permanente, fundamentado nos dois conceitos fundadores (concepção de paz positiva e perspectiva criativa do conflito), que, pela aplicação de métodos problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, a cultura de paz, que ajude as pessoas a entender criticamente a realidade social, desigual, violenta, complexa e conflituosa, para poder ter uma atitude e uma ação diante dela.

Como percebemos, os estudos da paz se baseiam em algumas dimensões conceituais claras segundo Jares (2002): primeiro, a noção de “paz negativa” como aquela paz silenciosa da ditadura ou de várias religiões, mantidas pelo medo e a “paz positiva” como a paz construída nas relações e conflitos tratados positivamente; segundo, a diferenciação entre a violência estrutural e violência direta, que juntas compõe a violência cultural. A “violência estrutural” como sendo as questões sociais, desigualdades e injustiças, sistemas de governo entre outras fragilidades que estarão relacionadas às “violências diretas”, como agressão, homicídio, *bullying* entre tantas. Logo, se o conjunto de violência estrutural e violência direta geram uma cultura de violência, podemos afirmar que uma paz estrutural, fruto de direitos humanos e cidadania elevadas, em sintonia com uma paz direta das pessoas, com a mudança na forma de relações interpessoais, podem contribuir com a criação de uma Cultura de Paz. Nisso, a Educação para a Paz, nas escolas, pode ser um fator altamente contributivo no enfrentamento de comportamentos sociais violentos e também na compreensão e valorização da organização política e democrática da sociedade.

DAS “TRADIÇÕES” TEÓRICAS (CONCEITUAIS) DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Em relação às questões conceituais da Educação para a Paz, a contribuição de Guimarães (2005) é importante para sistematizar alguns aspectos. Ele apresenta nove “tradições” ou perspectivas que ocorrem em momentos históricos específicos, demonstrando como a reflexão sobre a paz está relacionada ao contexto e à conjuntura. Assim, a primeira tradição é a dos “movimentos ligados à renovação pedagógica do início do século XX”, especialmente na Europa após a I Guerra Mundial (1914-1918), com educadores como Maria Montessori (já apresentada) e Jean Piaget, onde o questionamento se dava também ao ensino voltado à competição e a militarização. Desta forma, a paz seria uma alternativa a este modelo. A segunda tradição apontada pelo autor é a da “UNESCO” (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), onde mostra que a partir de 1945, com a criação da ONU e, 1946, com a criação da UNESCO, é pensada uma educação que vise à paz

entre os diferentes povos. Este conceito é ampliado ao longo das décadas até que nos anos 1990 as noções de desenvolvimento, democracia e direitos humanos ficam mais presentes, revigorando esta tradição nos atuais estudos da paz.

Na sequência, Guimarães (2005) apresenta a terceira tradição da Educação para a Paz que chama de “movimentos sindicais na guerra fria”, presente a partir dos anos 1950, fruto da tensão entre os Estados Unidos e União Soviética. O argumento era o de cessar com o excesso de investimento na indústria bélica e canalizar recursos para o desenvolvimento dos povos e do planeta. Ao mesmo tempo, os movimentos sindicais protagonizaram a luta pelos direitos fundamentais. Na sequência, a quarta tradição, decorrente da II Guerra Mundial, é a “investigação para a paz” (*Peace Research*), que a partir dos anos 1950 concebe uma ciência da paz, na busca de conhecimentos para promover ações que minimizem os efeitos das violências em duas diversas formas. Este movimento organiza inúmeros conceitos decisivos para o campo da Educação para a Paz, como discussões sobre a conflitologia, paz positiva, paz negativa, violência direta e violência estrutural, conforme já discutimos.

Como a quinta tradição da Educação para a Paz, Guimarães (2005) fala sobre os “movimentos de não-violência” como por exemplo o protagonizado por Mohandas Gandhi (1869-1948) através das ideias de *ahimsa* (recusa de toda violência) e *satyagraha* (força que nasce da verdade e do amor). Estes princípios sugerem uma não-violência ativa como intenção final de educar para a paz, considerando a desobediência diante das injustiças e da opressão sofrida pelos diferentes povos. Esta tradição vê os conflitos como oportunidade de mediação sem gerar atitudes violentas. Como sexta tradição da Educação para a Paz, Guimarães (2005) fala das “pedagogias da libertação”, surgidas a partir dos anos 1960 na América Latina, sob influência do educador brasileiro Paulo Freire, que teve sua difusão inicialmente nas comunidades eclesiais de base. No mesmo movimento, como consequência, houve a construção das ideias da educação popular. É importante reconhecer Paulo Freire como uma referência aos estudos da paz na atualidade, pela tradição crítica de seu pensamento. Assim, na Educação para a Paz que aproxime a discussão do mundo do texto ao contexto, vemos a contribuição de Freire, registrada 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.

Considerando esta discussão, observamos que a Educação para a Paz amplia o olhar crítico e profundo sobre a sociedade e, especialmente, aos mais vulneráveis do sistema social. Com isso dizemos que nem a paz e nem a violência são questões naturais da sociedade, uma vez que ambas são construções histórico-sociais. Neste sentido, é razoável que, neste momento da educação brasileira, onde temos a oportunidade através da legislação, de elaborar um trabalho consistente envolvendo a paz, que seja explicitado um corpo de conhecimento que pense este conceito, na educação e na formação de professores, como um conjunto de saberes, práticas e experiências passíveis de reflexão, análise e sistematização. Ainda neste 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.

Paulo Freire é uma referência sempre atual para a reflexão da Educação e também da Educação para a Paz (embora nunca tenha escrito nada especificamente sobre o tema), especialmente na América Latina e particularmente no Brasil, onde é oficialmente o patrono da educação. Cabe ressaltar que, nas últimas décadas, salvo um breve momento de avanço, onde os direitos humanos e a desigualdade social foram tratadas pelas políticas públicas, o continente latino-americano ainda sofre com desigualdades profundas e com injustiças das mais diversas. Isso reforça a opção por uma Educação para a Paz que mantenha uma

perspectiva crítica em relação à unidade de reflexão entre violência-paz-conflito.

Continuando com Guimarães (2005), a sétima tradição relacionada com a Educação para a Paz é dos “movimentos pedagógicos modernos e contemporâneos”, citando a figura de Célestin Freinet (anos 1950) que 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. A oitava tradição da Educação para a Paz é a perspectiva “socioafetiva” que de acordo com Guimarães (2005, p. 81) surge da “da tomada de consciência dos limites das experiências nórdicas e anglo-saxônicas de educação para a paz, centradas na informação e nos conteúdos cognoscitivos”. Com isso, abre-se o espaço para valorizar as formas vivências do trabalho da Educação para a Paz, considerando a ludicidade, a corporeidade e o aspecto relacional. Finalizando, a última tradição da Educação para a Paz analisada por Guimarães (2005), fala da dimensão “holística”, que coloca como elementos centrais a consciência e a interioridade da paz no indivíduo. Este movimento nos anos 1960, é relacionado à contracultura, especialmente na Europa e nos Estados Unidos, criticando o modelo ocidental do capitalismo e do consumo, passando a valorizar o orientalismo como condutor das reflexões. A perspectiva holística busca a harmonia entre a intuição, razão, sentimento e sensação, no aprofundamento da consciência interior, que seria responsável em construir a paz nos indivíduos, que coletivamente contribuiriam para a paz geral.

Ao abordar estas tradições da Educação para a Paz, vemos a complexidade e multiplicidade de conhecimento e possibilidades. Lembramos que cada uma delas foi concebida a partir construções históricas, visões de mundo e perspectivas diferentes sobre a paz, a violência e o conflito. Por isso, ao ser explicitado o termo Cultura de Paz na Lei nº. 9394/96, há a necessidade de qualificar este campo! Não se trata de “misturar” ou “escolher” uma das tradições, mas sim, observar o momento e a conjuntura nacional, as violências da atualidade que se refletem na escola, as experiências positivas já encaminhadas e, fundamentalmente, deixar claras as balizas mínimas e essenciais para encaminhar as ações de Cultura de Paz nas escolas. É o que diz Guimarães (2005, p.

320): “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”.

Portanto, o ponto fundamental da Educação para a Paz, no momento em que a Cultura de Paz passa a fazer parte da legislação educacional com abrangência nacional, é sobre quais suas dimensões centrais no processo educativo. De acordo com as diferentes abordagens teóricas analisadas, algumas questões são claras: a) abordagens de caráter crítico e social, onde as questões da sociedade são vistas como importantes, b) abordagens com caráter mais individual, olhadas sob o aspecto psicológico e interior do ser humano, c) abordagens relacionadas mais especificamente à educação, d) abordagens vindas de campos complementares à educação. Destas tensões e complementaridades de perspectivas enfatizamos, outra vez, a importância do pensamento de Paulo Freire sobre a paz como elemento crítico da realidade, na medida e que precisa da clareza sobre as desigualdades e conflitos humanos e sociais. Ao mesmo tempo, é importante trazer certa leveza, característica da abordagem holística, para humanizar e referenciar as discussões sociais.

DAS PISTAS METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Como contribuição à perspectiva de possíveis conteúdos relacionados à Educação para a Paz, que possam subsidiar a discussão, trazemos elementos estruturados por pesquisadores espanhóis, que ao longo das últimas décadas, atuaram fortemente em pensar metodologias relacionadas ao processo pedagógico da Cultura de Paz. Isso nos leva a Serrano (2002), Jares (2002) e Tuvilla Rayo (2004). Destacamos que a Educação para a Paz figurou como tema transversal na educação da Espanha entre os anos 1990 anos 2000, o que pode ser uma referência interessante a ser observada neste momento de construção brasileira.

Com Serrano (2002) vemos as seguintes dimensões: 1) a tolerância como valor fundamental, que para a autora figura como princípio central da paz; 2) a relação entre paz, direitos humanos e democracia, que afirma que não é possível a paz sem uma reflexão sobre sociedade democrática e onde os direitos humanos não sejam atendidos; 3) uma sociedade pluralista,

como respeito fundamental às diversidades; 4) diferenciação entre “paz passiva X paz ativa”, valorizando o protagonismo em relação à não-violência e a paz; 5) a transversalidade, como tratamento da paz a partir da possibilidade das diferentes áreas de conhecimento. Com Serrano (2002) vemos que não é possível supor uma Educação para a Paz que não faça um olhar amplo sobre os fenômenos sociais e culturais.

Nos estudos de Tuvilla Rayo (2004) vemos algumas relações próximas e alguns complementos quanto às proposições de Serrano (2002). Para Tuvilla Rayo (2004) temos: 1) a Paz e desenvolvimento humano, onde o argumento é que o ser humano só pode alcançar o desenvolvimento pleno de suas capacidades se houver uma garantia mínima de paz; 2) direitos humanos, natureza e meio ambiente, elementos centrais colocados pelo autor, que ganha ênfase neste momento da humanidade, com a discussão profunda sobre a sustentabilidade; 3) ênfase transdisciplinar, onde para além da disciplinas, supõe a criação de novos conhecimentos como resultado de uma Cultura de Paz; 4) democracia e entendimento internacional, que prevê, além da democracia local, uma abertura para a visão global, não necessariamente globalista, mas sensível às diferentes realidades humanas; 5) transversalidade, reforçando a perspectiva que integre diferentes campos de saberes escolares; 6) educação em valores humanos, educação para a convivência, solidariedade como elementos pedagógicos privilegiados na Educação para a Paz. Como prática pedagógica Tuvilla Rayo (2004) fala sobre o foco em: educação cognitiva-afetiva (compreensão e sensibilização), educação sociopolítica (paz e direitos humanos) e educação ambiental (fauna e flora, demografia, saúde, consumo), através de técnicas cooperativas e de um enfoque socioafetivo, prevendo assembleias, dinâmicas lúdicas (jogos cooperativos, de simulação, de papéis); ênfase nas questões conceituais, procedimentais e sociais de cada atividade.

Os estudos de Jares (2002) também explicitam diversos pontos a ser analisados. Observamos que Jares menciona Paulo Freire em diversos momentos de seu estudo, evidenciando a importância social nos estudos da paz. Para o autor, os elementos estruturantes de uma Educação para a Paz são: 1) a resolução não violenta dos conflitos, afirmando como a Educação para a Paz é estruturada na perspectiva dos conflitos humanos e sociais; 2) explicitar os conflitos

de valores, partindo da relação entre valores universais e cotidianos; 3) buscar elementos críticos à sociedade violenta e desigual, quando se percebe a origem das situações; 4) a história da educação para a paz, com a biografia de pacifistas e dos movimentos relacionados à Cultura de Paz. Como elementos pedagógicos, Jares (2002) indica: exercícios de esclarecimento sobre valores humanos, discussão sobre dilemas morais, práticas de resolução de conflitos, práticas de habilidades sociais, estudo de casos, grupos de discussão, jogos de simulação, diálogo a partir de notícias cotidianas, músicas, jogos cooperativos, entre outros.

A partir destes pesquisadores da Educação para a Paz, notamos que existem elementos importantes e questões que podem servir de suporte para a discussão em nossa realidade educacional, guardadas as diferenças conjunturais. Perspectivas contextuais e específicas à parte, o que entendemos é a necessidade de uma discussão séria e abrangente sobre o papel da Cultura de Paz nas escolas. Quanto maior a densidade da discussão, maior a possibilidade de uma Educação para a Paz que realmente contribua com mudanças sociais importantes para as gerações do presente e do futuro. Ao contrário, quanto mais “modismo e senso comum” neste momento, a alteração na Lei nº. 9.394/96 não terá sentido prático.

DAS CINCO PEDAGOGIAS DA PAZ: PROPOSTA PARA A EDUCAÇÃO PARA A PAZ BRASILEIRA

Dos argumentos elencados até o momento, é razoável considerar que a Educação para a Paz, como expressão pedagógica da Cultura de Paz, é fortemente marcada por questões como valores humanos, direitos humanos, democracia e desenvolvimento. Portanto, ao pensar em Educação para a Paz na escola precisamos de uma dupla abertura: o entendimento de transversalidade e a perspectiva transdisciplinar. A noção de transdisciplinaridade é importante no sentido exposto por Nicolescu (2000) sobre as quatro flechas do conhecimento: disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. Julgamos esta observação necessária, uma vez que a Cultura de Paz na escola precisa ser tratada como um campo aberto, onde as diferentes disciplinas preservem suas caminhadas específicas, mas, ao mesmo tempo estejam abertas às interações com as demais e até para a

co-criação de outras formas de abordagem. Dizemos isso, porque no campo da paz, também circulam conhecimentos populares, como das visões religiosas, familiares, comunitárias, fruto das convivências entre as pessoas e, que merecem ser valorizadas. A esse respeito, Morin (2013, 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.

Já o caráter transversal possibilitaria à Educação para a Paz ser um tema gerador que envolvesse diferentes áreas e pessoas em discussões ampliadas. Vejamos um exemplo: o tema “desarmamento”, ao invés de ser tratado unicamente como uma questão de polícia, poderia ser entendido numa perspectiva de segurança pública e comunitária, dentro de uma proposta ampla de Educação para a Paz, num paradigma integrador da Cultura de Paz na sociedade. Assim se assemelhariam os “projetos de valores nas escolas”, “projetos de meio ambiente”, “projetos de diversidade”, 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 maneira geral, todos estes projetos buscam a conscientização, sensibilização e ações que contribuam para uma Cultura de Paz. Porém, 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 ficam fragmentos nas “matérias” tratadas isoladamente? Mais ainda, nessa fragmentação não correremos o risco de tentar encontrar especialistas em conteúdos de paz? 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 ideia de transdisciplinaridade a ser tomada como condição de ligação/relição das áreas, num mesmo movimento de intencionalidade e protagonismo docente na perspectiva de transversalidade. Esta perspectiva complexa, multidisciplinar e muito próxima ao que propomos como paradigma da Cultura de Paz é evidenciada por 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 do futuro” propostos por 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, passamos a delinear as “Cinco Pedagogias da Paz”, propostas por Salles Filho (2016)¹. Ressaltamos que as pedagogias da paz, propostas de forma integrada, tem sentido especialmente se pensadas à luz do pensamento complexo de Edgar Morin. Discorreremos brevemente sobre a perspectiva básica das cinco pedagogias, procurando situar como estão relacionadas a uma proposta de Educação para a Paz, baseada em elementos discutidos ao longo do texto.

Destacamos como o primeiro eixo, ou a primeira pedagogia proposta por Salles Filho (2016), a **Pedagogia dos Valores Humanos**, evidenciando que ela 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. Como reflexo para entender os valores humanos, enfatizamos

¹ As “cinco pedagogias da paz” são sistematizadas como modelo teórico-metodológico para a Educação para a Paz, na pesquisa desenvolvida como tese de doutorado intitulada “Cultura de Paz e Educação para a Paz: olhares a partir da teoria da complexidade de Edgar Morin, (2016), aprovada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná.

o 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 grupos 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 é alcançável mediante ações econômicas, questões militares, negociação, comprometimento ou dando a outra face em determinada situação.

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**, de acordo com Salles Filho (2016) não apenas como a informação e ensino da “Declaração dos Direitos Humanos Universais”, mas como tudo aquilo que se apresenta como “direito à paz” (TUVILLARAYO, 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, sem as condições para que sejam efetivamente postos em prática contra as injustiças e desigualdades da comunidade global. A relação entre valores humanos e direitos humanos fica ainda mais nítida quando Bar-Tal (2002, p. 28 *apud* FERREIRA; SALGADO, 2012, p. 57) fala dos projetos de Educação para a Paz:

O objetivo é diminuir, ou mesmo erradicar, uma variedade de maldades humanas, variando entre a injustiça, a desigualdade, o preconceito e a intolerância ou o abuso dos direitos humanos, a destruição ambiental, o conflito violento, a guerra e outras maldades, com vista a criar um mundo de justiça igualdade, tolerância, direitos humanos, qualidade ambiental e outros atributos positivos.

Ao mesmo tempo em que é necessário buscar equilíbrio entre valores universais e locais, temos que considerar profundas diferenças históricas, sociais, econômicas das diferentes culturas e dos diferentes

países. Portanto, parece natural que muitas questões em relação aos Valores Humanos e Direitos Humanos sejam palco de debates e divergências. 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 questões urgentes na vida cotidiana (SALLES FILHO, 2016). E 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.

Estas perspectivas e oposições, os conflitos, podem nos levar à múltiplas violências, como já dissemos. Por isso, é estabelecido o terceiro eixo da Educação para a Paz, a **Pedagogia da Conflitologia**, entendida por Salles Filho (2016) como caminho pedagógico para o tratamento das inúmeras diferenças de pensamento entre as pessoas. Temas como resolução de conflitos, mediação, práticas restaurativas, avançam de forma consistente nas últimas décadas, como alternativas às “vias de fato”, quando a 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, humanizando relacionamentos, pensamentos, ações e reações. Ainda para Salles Filho (2016), os valores humanos, os direitos humanos e a conflitologia podem se constituir em pedagogias próprias, mas que, articuladas na perspectiva da complexidade promovem uma mudança de

sentido do ser humano no mundo. Para Galtung (2006) os conflitos precisam ser transformados, ou seja, redimensionados criativamente prevendo, de início, uma despolarização no sentido de não-enfrentamento, pois este é o principal inibidor do diálogo e da empatia. Em seguida, deve haver a humanização dos fatos e das situações, mostrando os limites de cada um diante de situações difíceis colocadas pelas relações e pelos contextos. 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 progredem 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.

Neste sentido, Galtung apresenta a seguinte relação “paz = despolarização + humanização” (2006, p.107) que vem acompanhada de possibilidades pedagógicas concretas, relacionadas pelo próprio Galtung (2006) em quatro pontos: 1) transformação de conflitos: que visa clarificar melhor as situações de conflito; 2) construção da paz: que tende a evitar a polarização e a desumanização nas atitudes e comportamentos; 3) manutenção da paz: com a ideia da sustentabilidade de situações positivas que atenuem a violência e a reconciliação; 4) restaurando os conflitos, quebrando o círculo vicioso da violência.

Ao falar de “ser humano no mundo”, pensamos também em cidadania planetária, como aponta Morin (2011) e naquilo que Tuvilla Rayo (2004) nominou como “ecopacificar” a sociedade. Para Salles Filho (2016), deste conjunto de ações do ser humano no mundo, sociedade e planeta, que também precisa ser preservado nos seus recursos naturais, enfrentando inúmeras catástrofes ambientais nos últimos anos, é que se integra 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, para Salles Filho (2016) 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 de forma mais plena e realizada com todas as formas de existência do planeta. Cuidar da água, assim, 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 a 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 fala Suanno (2014, p.175) a ecoformação se constrói com o desenvolvimento de “uma educação ambiental, também atenta aos direitos humanos e à paz”. A síntese dessa ideia aparece com Boff (2002, p. 22):

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.

Conforme Salles Filho (2016), 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: “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 (SALLES FILHO, 2016)

Estas reflexões nos levam ao quinto eixo proposto por Salles Filho (2016), articulados a partir dos demais, que é 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” (MORAES, 2010, p. 54). Ainda 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 languageantes, cooperativos e amorosos, com consciência de si e com consciência social, no respeito por si mesmo e pelos outros.

Observamos que nesta proposta é fundamental transformar as convivências para caminhar na direção de uma Educação para a Paz. Ao repensar as vivências e convivências, alteramos a forma de conceber o processo humano e educacional, supondo a integralidade do ser humano (corpo, mente e espírito), que religa sua essência e existência. A Pedagogia das vivências/convivências permite que o ser humano aprenda a partir de seu lugar, com suas próprias experiências e com seus relacionamentos. Assim, não há necessariamente conhecimento cognitivo e enciclopédico, apenas como fruto da lógica e racionalização. Trata-se de estar presente na própria vida, com a corporeidade, nas próprias experiências humanas e sociais, inclusive a partir das relações escolares.

CONSIDERAÇÕES

O fato concreto que impulsiona este artigo é a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LEI N°. 9.394/96) que inseriu a dimensão da prevenção das violências e promoção da cultura de paz em seu texto oficial. Especificamente, tratamos da questão da Cultura de Paz por ser um campo frágil na discussão educacional brasileira, não obstante já possua práticas pedagógicas em diversos estados e em muitas escolas. Porém, a produção acadêmica sobre estas experiências, bem como sobre as questões teóricas relacionadas aos estudos da paz, ainda são restritas a poucos grupos no país, o que não permite um consenso mínimo sobre quais os indicadores essenciais necessários para programas de Cultura de Paz, que efetivamente contemplem a alteração na legislação.

Por isso, tratamos da Educação para a Paz como discussão educacional já estabelecida, com referências teóricas e metodológicas, vindas de seu desenvolvimento histórico em outros países, particularmente na Espanha, onde este aparato conceitual foi fundamental para construir propostas pedagógicas relevantes. Aqui temos duas questões importantes: a primeira é considerar e valorizar esta construção de qualidade e consistência apresentada pelos teóricos analisados; a segunda é considerar a realidade brasileira atual, tanto na conjuntura referente às múltiplas violências escolares quanto ao discurso que a educação brasileira vem produzindo nas últimas décadas, muito marcado pelas referências à cidadania, formação humana e social.

A partir disso, apresentamos uma proposta de Educação para a Paz já construída dentro destas perspectivas, tanto da realidade brasileira como da atenção às contribuições do campo de conhecimento já estabelecidas. Com isso, objetivamos trazer mais argumentos e maiores reflexões que subsidiem este momento importante da educação brasileira, tanto com a possibilidade de prevenção das violências e combate ao *bullying* como questões diretas, porém sustentadas pela dimensão da Educação para a Paz. Como argumentamos ao longo do texto, uma Educação para a Paz que relaciona a paz como um aprendizado da relação dos valores humanos com os direitos humanos, pressupondo o processo de mediação dos conflitos e redimensionado pela ideia de sustentabilidade da vida e do planeta, através de relações convivenciais mais humanas. Em poucas palavras, uma Educação para a Paz que seja importante para contribuir com uma Cultura de Paz possível, sem ingenuidade, mas com compromisso com o presente e o futuro.

REFERÊNCIAS

- 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.
- BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BRASIL. *Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf > Acesso em: 17/05/2018
- _____. *Lei Federal nº 13.663, de 14 de maio de 2018*. Altera o art.12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino. Brasília, DF, 14. Mai. 2018.
- _____. *Lei Federal nº 13.185, de 6 de novembro de 2015*. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Brasília, DF, 6. Nov. 2015. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm > Acesso em: 17/05/2018
- _____. *Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014*. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm >. Acesso em: 17/05/2018.
- FERREIRA, Tiago B. S.; SALGADO, João M. C. F. Educação para a Paz: uma perspectiva dialógica. In: BRANCO, Ângela M. C. U. A.; OLIVEIRA, Maria C. S. L. (orgs.) *Diversidade e Cultura de Paz na escola: contribuições da perspectiva sociocultural*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 51-65.
- FREIRE, Ana 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, maio/agosto, 2006.
- GALTUNG, Johan. *Transcender e transformar: uma introdução ao trabalho de conflitos*. Tradução de Antonio Carlos da Silva Rosa. São Paulo: Palas Athena, 2006.
- GUIMARÃES, Marcelo R. *Educação para a Paz: sentidos e dilemas*. Caxias do Sul: Educus, 2005.
- JARES, Xesús R. *Educação para a paz: sua teoria e sua Prática*. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JARES, Xesús R. *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athenas, 2007.
- MAYA, Beatriz M. Educar para a administração alternativa de conflitos como via de aprofundamento da democracia. In: VINYAMATA, Eduard (org.). *Aprender a partir do conflito: conflitolgia e educação*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 75-83.
- MORIN, Edgar. *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, DF: Unesco, 2011.
- _____. *A via para o futuro da humanidade*. Tradução de Edgard Assis de Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- MORAES, Maria C. Ambientes de aprendizagem como expressão de convivência e transformação. In: MORAES, Maria C.; BATALLOSO NAVAS, Juan M. (orgs.) *Complexidade e transdisciplinaridade em educação: teoria e prática docente*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010. p. 21-62.
- MONTESSORI, Maria. *A educação e a paz*. Campinas: Papirus, 2004
- NAVARRA, Juan 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.
- NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução de Lúcia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999. 153p.
- ORTEGA, Rosário; DEL REY, Rosário. *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Tradução de Joaquim Ozório. Brasília: UNESCO, UCB, 2002.
- RABBANI, Martha 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.
- SALLES FILHO, Nei A. *Cultura de Paz e Educação para a Paz: olhares a partir da teoria da complexidade de Edgar Morin*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2016.
- SUANNO, João H. Ecoformação, transdisciplinaridade e criatividade: a escola e a formação do cidadão no século XXI. In: MORAES, Maria C.; SUANNO, João H. (orgs.) *O pensar complexo na educação: sustentabilidade, transdisciplinaridade e criatividade*. Rio de Janeiro: Wak, 2014. p. 205-210.
- SUANNO, Marilza V. R. Educar em prol da Macrotransição: emerge uma didática complexa e transdisciplinar. In: BEHRENS, Marilda A.; ENS, Romilda T. *Complexidade e transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores*. Curitiba: Appris, 2015. p. 199-214.
- TUVILLA RAYO, Jose. *Educação em Direitos Humanos: rumo a uma perspectiva global*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TRABALHO SOCIAL COM FAMÍLIAS EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA: ABORDAGEM ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

SOCIAL WORK WITH FAMILIES IN THE SITUATION OF VIOLENCE: APPROACH THROUGH EDUCATION FOR PEACE

Juliano Del Gobo*
Virginia de Souza**

RESUMO

O presente artigo objetiva aproximar Cultura da Paz e Assistência Social, relacionando os temas em uma proposta de educação para a paz através de trabalho social com famílias com históricos de violência intrafamiliar e comunitária, atendidas por serviços de assistência social em um município de pequeno porte, da região dos Campos Gerais- PR. A assistência social, a partir da Constituição Federal de 1988, tornou-se compromisso do Estado, por meio da oferta de serviços continuados visando proteção social e a garantia de direitos a indivíduos e famílias em situação de vulnerabilidade e risco social. No ano de 2014, especificamente no departamento de proteção social especial, desenvolveu-se um trabalho social com família a partir de metodologias e dinâmicas de grupos baseados na educação para a paz. No primeiro grupo, formado pelas famílias, trabalhou-se com os 10 passos para a cultura da paz. O segundo e terceiro grupo, formado pelos adolescentes, trabalhou-se com quatro eixos centrais: “modo de ser”; “aprender”; “conscientizar-se” e “fazer escolhas”. A experiência apresentada nos deu mais propriedade para afirmar a potencial relação que existe entre o trabalho social com famílias no âmbito da política de assistência social e cultura de paz.

Palavras-chaves: Cultura da Paz. Trabalho Social com Famílias. Violência.

ABSTRACT

This article aims to bring a culture of peace and social assistance closer to the theme of a proposal of education for peace through social work with families with histories of intrafamily and community violence, assisted by social assistance services in a small municipality, of the Campos Gerais-PR region. Social assistance, as of the Federal Constitution of 1988, became a commitment of the State, through the provision of continuous services aimed at social protection and the guarantee of rights to individuals and families in situations of vulnerability and social risk. In the year 2014, specifically in the department of special social protection, a social work with family was developed from methodologies and dynamics of groups based on education for peace. In the first group, formed by families, worked with the 10 steps for the culture of peace. The second and third group, formed by the adolescents, worked with four central axes: “way of being”; “learn”; “Make yourself aware” and “make choices”. The experience presented gave us more property to affirm the potential relationship that exists between social work with families within the framework of social assistance policy and culture of peace.

Keywords: Culture of Peace. Social Work with Families. Violence.

* Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. - PR. Docente do curso de Psicologia nas Faculdades Cescage – Ponta Grossa, PR. E-mail: jdg.psicologia@gmail.com

** Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR; Mestrado em Ciências Sociais (2008); Bacharel em Serviço Social (1996). Atua como assistente social no município de Carambeí, PR. E-mail: vssato@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Pensar em cultura da paz é pensar a partir de uma consciência permanente dos valores da não violência social. Pensar em assistência social é pensar que todo cidadão tem direito a proteção social, na perspectiva da universalização de acesso aos direitos sociais e a condições dignas de vida. A compreensão sobre cultura da paz vai além de atitudes que visam construir paz, ela pressupõe mudança de paradigmas em relação a conflitos e violência, violência esta, que por vezes encontra-se naturalizada através de relações autoritárias em família, no despotismo do trabalho, nas relações interpessoais e comunitárias. A assistência social, enquanto direito do cidadão vai para além de assistencialismo, caridade ou ações pontuais, ela constitui-se enquanto dever do Estado enquanto promotor de políticas públicas que assegurem a garantia da vida, redução de danos e prevenção da incidência de riscos, especialmente a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice (BRASIL, 1993).

A partir da Constituição Federal de 1988, a assistência social vem se constituindo através de princípios democráticos, afirmando a universalização dos direitos sociais e o respeito à dignidade do cidadão em sua autonomia e em seu direito a acessar benefícios e serviços de qualidade, de conviver em segurança na família e na comunidade. Além disso, reconhece certas vicissitudes da vida natural ou social, tais como a velhice, a doença, o infortúnio e as privações decorrentes de uma estrutura social que torna seletiva, certas formas de distribuição e redistribuição de bens materiais (como a comida e o dinheiro) e de bens culturais (os diferentes saberes) que determinam a condição humana, a partir das condições materiais de sobrevivência e a integração humana, sob várias formas na vida social (BRASIL, 2005).

Para Paulo Freire, “[...] viver em uma cultura de paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios de liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como, estimular a compreensão entre os povos e as pessoas” (FREIRE apud MILAN, 2003, p.36). Na perspectiva desse educador brasileiro, a educação, seja ela formal ou informal deve se voltar para ensinar a conviver e não somente para sobreviver. A partir dessa interlocução com o educador brasileiro

é que cultura de paz se aproxima de uma das finalidades da assistência social no Brasil. A partir dessa perspectiva, pode-se refletir sobre valores e condutas que constituem a dimensão subjetiva da sociedade brasileira, constituída historicamente, num permanente movimento e um permanente processar do homem em sociedade (BOCK, 1998) e resulta que assistência social e cultura da paz se alinham através dos princípios de liberdade, justiça e solidariedade.

Diante desses elementos, o presente artigo objetiva articular aspectos teóricos e metodológicos da política de assistência social e da cultura da paz, articulando tal discussão por meio de uma experiência concreta envolvendo o trabalho social junto a famílias com históricos de violência intrafamiliar e comunitária, atendidas por serviços de assistência social. A princípio o artigo fará uma breve exposição sobre o tema violência buscando indicadores da realidade brasileira. Na sequência se abordará sobre educação para a paz, tendo como base os parâmetros estabelecidos pela UNESCO, bem como, as reflexões de Paulo Freire em que afirma uma cultura de reconhecimento de direitos humanos. Em seguida, uma breve apresentação da política de assistência social, na perspectiva de garantia de direitos e o relato do trabalho social realizado com família em vivência de situação de violência.

O trabalho foi desenvolvido em um município de pequeno porte¹, situado na região dos Campos Gerais- PR, na Secretaria Municipal de Assistência Social, especificamente no departamento de proteção social especial. Utilizou-se como metodologia, o trabalho com grupos, a princípio com a família das crianças e adolescentes em medida de proteção e o segundo e terceiro grupos com os próprios adolescentes. No primeiro grupo, formado pelas famílias, trabalhou-se com os 10 passos para a cultura da paz. O segundo e terceiro grupo, formado pelos adolescentes, trabalhou-se com 4 eixos centrais: “modo de ser”; “aprender”; “conscientizar-se” e “fazer escolhas”. O trabalho foi desenvolvido com oficinas planejadas a partir de temas centrais, bem como roda de conversas e dinâmicas de grupo. Ao final do processo de trabalho foi realizada uma avaliação conjunta entre as famílias

¹ Optou-se por não identificar o município no qual foi realizado o trabalho, por constituir-se de atendimento a crianças e adolescentes em medida de proteção, com direitos violados, ou adolescentes em conflito com a lei.

e os profissionais da equipe multidisciplinar, responsável pelo serviço.

A VIOLÊNCIA ENQUANTO EXPRESSÃO NO COTIDIANO SOCIAL

Quando falamos em violência, pode-se ter em mente que se trata de um assunto de Segurança Pública, ou mesmo para o terreno criminal, porém se formos mais fundo na temática, perceberemos que se trata de um problema bem mais amplo, trata-se de um fenômeno social. A violência constitui-se um fenômeno multicausal e por este motivo não pode ser tratada somente pelo viés criminal, mas também pelo aspecto social.

Para Minayo (2006), a violência pode ser classificada em: a) estrutural - a que deriva da desigualdade na distribuição da riqueza social, incidindo sobre a condição de vida das pessoas; b) cultural - manifesta-se nas relações de dominação entre grupos; c) delinquência – diz respeito à execução de ações criminosas.

Conforme Minayo (2006), nos anos 1960 o campo médico começou a discutir, estudar e a diagnosticar algumas situações que envolviam a violência, enfocaram a princípio a chamada síndrome do bebê espancado, hoje conhecido como síndrome do bebê sacudido. Naquela ocasião colocou-se esta problemática como um sério problema para o crescimento e o desenvolvimento infantil. Diante disto, vários países, como os Estados Unidos, começaram a criar, dentro dos setores sociais e de saúde programas para prevenir a violência intrafamiliar; problema até então tratado como foro íntimo, privado, passou a tornar-se de foro público.

Nos anos 1970, a violência contra a mulher começa a ter maior visibilidade, junto aos movimentos feministas. Neste movimento buscava-se sensibilizar as mulheres e a sociedade contra a opressão e a dominação proveniente da cultura patriarcal.

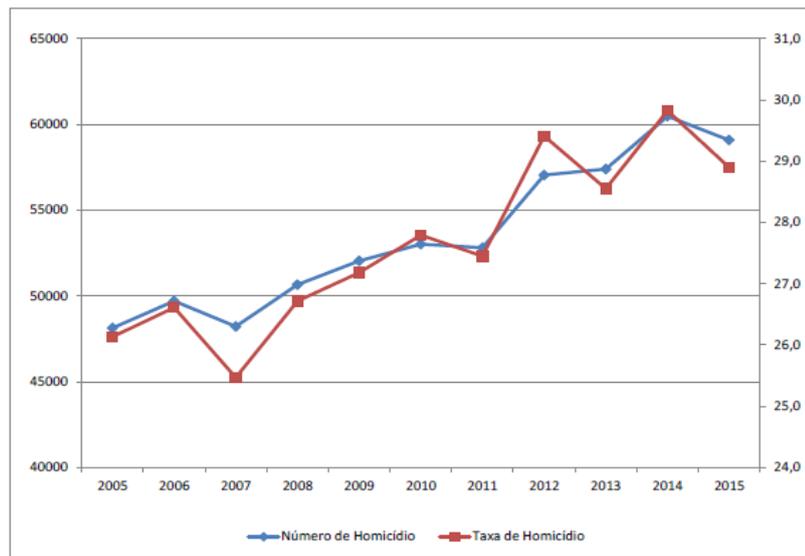
Segundo Minayo:

No Brasil, a inclusão da violência e da criminalidade na agenda da cidadania coincide com o término (oficial) da ditadura militar. Os movimentos sociais pela democratização, as instituições de direito e a forte pressão de algumas entidades não governamentais e organizações internacionais, com poder de influenciar o debate nacional, foram fundamentais

para tornar a violência social uma questão pública (MINAYO, 2006, p.1262).

Com relação aos idosos, somente com o advento do Estatuto do Idoso em 2003, que se teve maior visibilidade sobre os direitos dos idosos, os quais, por vezes estavam sendo violados. Em 1975, pela primeira vez falou-se sobre abusos contra idosos, quando o *British Medical Journal*, num editorial denominado *Granny-battering* colocou esta situação em pauta na sociedade. No Brasil, o tema violência passou a fazer parte da agenda de discussão das Políticas Públicas a partir dos anos 1980, fato este considerado tardio (MINAYO, 2004).

A dimensão do problema é grande e tem aumentado na última década. Dados sobre as taxas de homicídio da população brasileira entre 2005 e 2015 traçam um cenário de tragédia social cotidiana. O Atlas da Violência - publicado pelo IPEA em 2017 apresenta que em 2015 houve 59.080 homicídios no Brasil – o que equivale a uma taxa por 100 mil habitantes de 28,9. Este dado veio a consolidar a mudança de patamar desse indicador (na ordem de 59 a 60 mil casos por ano) no país, superando o intervalo de 48 mil a 50 mil mortes, ocorridas entre 2005 e 2007. De 1980 a 2014, os casos de homicídio por arma de fogo aumentaram 600% em um crescimento populacional inferior a 100%. E apesar de compor apenas 26% da população brasileira, os jovens entre 15 e 29 anos representam 59% das mortes por arma de fogo (WASELFSZ, 2015).

Gráfico 1.1 Homicídio no Brasil, 2005 a 2015

Fonte: IBGE/Diretoria de Pesquisas. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Gerência de Estudos e Análises da Dinâmica Demográfica e Sim/Dasis/SVS/MS. O número de homicídios foi obtido pela soma das seguintes CIDs 10: X85-Y09 e Y35-Y36, ou seja: óbitos causados por agressão mais intervenção legal. Elaboração Diest/Ipea.

A sociedade brasileira, com seus elevados níveis de pobreza e desigualdade social, bem como características culturais e sociais permeadas pela prática de violência e afronta à dignidade da pessoa humana, torna-se um ambiente desafiador para a afirmação continuada de ações na defesa e a garantia dos Direitos Humanos. Waksnman e Harada (2010) realizaram pesquisa junto a famílias sobre modos de educar seus filhos e 40% afirmaram impor sua vontade sobre a prole; com relação às crianças, 57% apanharam dos pais, em situações de imposição de limites. Quanto às atitudes adotadas pelos pais dos entrevistados para a resolução de problemas do cotidiano familiar, 57% responderam que usavam a força física; 19% conversavam; 15% castigavam e 7% utilizavam a repreensão verbal por meio de gritos e palavras inadequadas.

Alguns órgãos como a Organização Mundial de Saúde (2003), ressaltam a importância de se discutir a violência como um problema pluricausal, isto é, com muitas causas, sejam elas provenientes de: fatores biológicos e pessoais; fatores relacionais; fatores comunitários; fatores sociais mais amplos, acrescentando ainda a fragilidade das Políticas Públicas de educação, saúde, econômicas e sociais que contribuem

para manter a desigualdade, ou seja, a violência estrutural (o não acesso aos serviços). Resumindo, podemos dizer que a violência está intimamente ligada aos fatores: biológico, subjetivo e social.

No Brasil, especificamente no ano 2000, os internamentos hospitalares decorrentes de violência chegaram a índices altíssimos, por lesões e traumas provenientes de acidentes e violências que alcançaram o sétimo lugar no conjunto de internações (MINAYO, 2004). Segundo o Datasus, em 2005 os acidentes e as violências foram responsáveis por mais de 20% das mortes em crianças de 1 a 5 anos, cerca de 40% nas de 5 a 9, mais de 50% entre 10 e 15 e 75,6% de 15 a 19 anos, representando o primeiro lugar entre os óbitos nessas idades e a terceira causa entre todos os óbitos ocorridos no Brasil (WAKSNMAN; HARADA, 2010).

É preciso esclarecer que esses casos foram os notificados, fora os que ocorrem no silêncio, nas quatro paredes das casas, em instituições de longa permanência para idosos, de violência intrafamiliar contra a mulher, à criança, e das mais diversas formas de violência na área de saúde mental, dos usuários que

não possuem um serviço especializado de atendimento as suas demandas.

A superação do problema da violência contra crianças e adolescentes requer o envolvimento de todos os segmentos da sociedade, que deve assumir o compromisso de empreender uma mudança de cultura a médio e longo prazo sobre os vários aspectos que a envolvem.

Nesse contexto, o relatório da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 2006, sobre a violência, pontua a necessidade do fortalecimento de compromissos nacionais e internacionais sobre o combate a formas de violência, promoção de valores não violentos, criação de sistema de denúncias, responsabilização dos agressores, sendo que as ações de prevenção devem ser priorizadas.

O compromisso assumido pelo Estado brasileiro desencadeou no conjunto de respostas de políticas públicas na última década visando modificar o cenário de violência. Apenas para citar dois exemplos, vamos abordar o tema da violência na perspectiva da mulher e da criança e do adolescente.

No âmbito da violência contra mulher, a lei 11.340/2006, chamada lei Maria da Penha, em homenagem à mulher que após sobreviver a tentativas de homicídio na década de 1980 por parte do então marido, lutou durante décadas junto à sociedade e órgãos políticos para a criação de mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (FERNANDES, 2010). Essa lei criou Juizados de Violência Doméstica e Familiar, alterou código penal e de processo penal de modo a coibir com o máximo de agilidade a violência doméstica e familiar contra a mulher.

Em relação à criança, destaca-se a criação do sistema de garantia dos direitos da criança e do adolescente, através da resolução nº 113/2006 do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), que se constituiu como um sistema de serviços organizados para articular ações intersectoriais, especialmente nas áreas da saúde, educação, assistência social, trabalho, segurança pública e outras visando garantir promoção, defesa e controle para a efetivação dos direitos humanos da criança e do adolescente, nos níveis Federal, Estadual, Distrital e Municipal.

O cenário após dez anos dessas importantes iniciativas do poder público continua marcado por

uma forte cultura de violência no país demonstrada pelo conjunto de indicadores sociais produzidos nas diversas instituições atuantes.

O Instituto Datafolha apresentou dados sobre violência contra mulher no ano de 2016. Segundo a pesquisa, uma em cada três mulheres sofreram algum tipo de violência no ano de 2016 e que entre elas, 52% se calaram, 11% procuraram uma delegacia da mulher e 13% preferiram o auxílio da família. Das situações de violência, o estudo indicou que os casos de agressão mais graves ocorrem dentro de casa da mulher, em 43% dos casos, ante 39% nas ruas. Os dados são bastante expressivos e ainda são mais preocupantes quando se considera que esses dados ainda são subnotificados. Em 2016 tramitaram na Justiça Estadual do país 1.199.116 processos referentes à violência doméstica contra a mulher, o que corresponde, na média, a 11 processos a cada mil mulheres, ou 1 processo a cada 100 mulheres brasileiras (CNJ, 2017).

Em relação à violência contra crianças e adolescentes, os homicídios entre crianças e jovens de 0 a 19 anos aumentaram quase 20 vezes entre 1980 e 2013, passando de 0,7 para 13,9%. Em 2010, o Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) registrou 12.473 notificações de violência contra crianças menores de 10 anos. Apenas no primeiro trimestre de 2015, foram feitas 21.021 denúncias de violação de direitos pelo Disque Denúncia 100, do governo federal. No Paraná, em 2014, foram registradas 19.547 notificações de violência contra crianças e adolescentes; em 2016, essa taxa aumentou 26%, somando 24.244 casos (WAISELFISZ, 2015).

A partir da concepção da violência enquanto fenômeno multicausal, e do reconhecimento do conjunto de compromissos e ações assumidas pelo poder público para seu enfrentamento, há de se reconhecer o padrão violento na própria cultura contemporânea. Diante desse cenário, busca-se discutir a importância da assimilação dessa concepção em projetos de atendimento às famílias, considerando o viés social da violência, ao lado de seu viés cultural. Nesse sentido, a ação envolvendo a disseminação da Cultura da Paz se torna relevante.

CULTURA DA PAZ - UMA EDUCAÇÃO PARA O RECONHECIMENTO DOS DIREITOS HUMANOS

A afirmação de uma cultura de paz envolve a afirmação de um conjunto de valores, atitudes e comportamentos, em detrimento de outros tantos valores, atitudes e comportamentos presentes em uma dada sociedade. A expressão remete a afirmação de uma cultura que respeite a dignidade humana nos hábitos mais simples da vida cotidiana, a partir do reconhecimento universal aos direitos fundamentais. Nesse sentido, cultura da paz pode ser entendida como a maneira de agir e pensar, individual e coletiva, direcionada para a criação de hábitos, costumes e atitudes de respeito, bem como para a resistência a palavras, gestos e atos de agressão (BRASIL, 2000).

O século XX, conforme atestam historiadores e sociólogos, foi um período de mudanças extremas nas formas de viver e se relacionar em sociedade. Revoluções sociais, ditaduras, duas grandes guerras sem precedentes históricos (HOBSBAWM, 1998). De facto o século passado possuiu contornos sociais onde a vida humana assumiu um valor inigualável. A 2ª Guerra Mundial devastou dezenas de países e tomou a vida de milhares de seres humanos, e ao final dela, despertou na comunidade internacional a necessidade de se encontrar uma forma de manter a paz entre os países².

Em 1945 foi instituída a Organização das Nações Unidas (ONU). Criada para atuar na promoção da paz e assistência humanitária, a ONU passou a ser uma central de esforços internacionais para unir nações e harmonizar ações, na busca de soluções pacíficas para os problemas humanos. Nesse contexto, a construção de uma sociedade pacífica é assimilada pela agenda política internacional (ONU, 2013).

O ano 2000 foi definido como o ano internacional da cultura de paz, no qual ganhadores do prêmio Nobel da paz, junto a representantes da UNESCO e da ONU, uniram esforços para escrever um importante documento em que se definiram os princípios para a

criação de uma cultura de paz, o chamado Manifesto 2000 por uma cultura de paz e não-violência.

Nos dias de hoje, a educação em direitos humanos e para a paz – concebida em sua tripla finalidade de informar, formar e transformar – constitui um importante instrumento de construção de uma nova cultura, aspiração antiga na sociedade e na história da educação, assimilada e integrada transversalmente, por algumas reformas educacionais em todo o mundo (GORCZEWSKI; TAUCHEN, 2008).

Na medida em que o tema da cultura de paz se insere como eixo no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, aprovado em 2006, novas ações são esperadas nas redes de ensino e nas Universidades, mas também nas creches, nas fábricas, nos centros comunitários, ou seja, em todo e qualquer lugar onde a convivência é posta em questão, para a aprendizagem de valores interpessoais pautados no respeito e na diversidade.

Baseados nos escritos de Paulo Freire:

A cultura da paz se constitui dos valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, a pessoa humana e a sua dignidade, aos direitos humanos, entendidos em seu conjunto, interdependentes e indissociáveis. Viver em uma cultura de paz significa repudiar todas as formas de violência, especialmente a cotidiana, e promover os princípios da liberdade, justiça, solidariedade e tolerância, bem como estimular a compreensão entre os povos e as pessoas (apud MILAN, 2003, p.36).

Diante disso, pensar em cultura da paz é pensar na consciência permanente dos valores da não violência social. Cultura da paz vai para além de construir paz, pressupõe a resolução pacífica de conflitos, numa mudança de paradigma.

Para o entendimento da relação entre cultura da paz e política de assistência social, destacamos abaixo uma breve contextualização da assistência social, a qual permitirá aproximar o tema da educação para a paz como ferramenta para o atendimento ao público-alvo desta Política Pública.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL

Com a promulgação da Constituição de 1988, muitos autores destacaram os avanços com relação aos direitos sociais. A assistência social que anteriormente

²No desenrolar histórico desse período conturbado e de extrema violência se desenvolveram discussões e reflexões que possibilitaram reconhecer a relação contemporânea entre poder e o colonialismo e de se reconhecer relações de dominação e violência em escala mundial. Nessa vertente, problematiza-se a concepção de conhecimento e compreensão do mundo sem tomá-lo como natural a partir da explicação monocultural eurocêntrica. A partir disso torna-se possível reconhecer diferentes lógicas de organização social em diferentes sociedades. (MENESES, 2010).

era direcionada pela benesse, filantropia e/ou assistencialismo passou a ter o patamar de Política Pública, isto é, dever do Estado e direito do cidadão. A carta magna formaliza a assistência social na seguridade social.

Conforme o artigo 194 “[...] a seguridade social compreende um conjunto integrado de ações de iniciativa dos Poderes Públicos e da sociedade, destinado a assegurar os direitos relativos à saúde, à previdência e à assistência social”. No artigo 203, se prevê o direito à assistência social aos que dela necessitarem, tendo como objetivos desta Política Pública:

I – a proteção à família, à maternidade, à infância, à adolescência e à velhice; II – o amparo às crianças e adolescentes carentes; III – a promoção da integração ao mercado de trabalho; IV – a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária; V – a garantia de um salário-mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1988).

A fim de regulamentar tais objetivos foi sancionada a Lei Orgânica da Assistencial (LOAS), Lei 8.742, em 07 de dezembro de 1993. Esta lei ratificou a assistência social como “direito do cidadão e dever do Estado”. Esta lei iniciou o processo de construção da Política Pública de assistência social no Brasil, no campo dos direitos da universalização dos acessos, e da responsabilidade estatal.

No ano de 2004 o Conselho Nacional de Assistência Social aprovou a Política Nacional de Assistência Social (PNAS), através da Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004. A PNAS, “[...] busca incorporar as demandas presentes na sociedade brasileira no que tange à responsabilidade política, objetivando tornar claras suas diretrizes na efetivação da assistência social como direito de cidadania e responsabilidade do Estado” (BRASIL, 2005 p.13).

A PNAS introduziu a lógica da Proteção Social em níveis de proteção, sendo organizada em proteção social básica e especial. Definiu quais as seguranças que devem ser afiançadas, ou seja, segurança de sobrevivência, que contempla algumas garantias ao cidadão; segurança de rendimento e autonomia; de acolhida; de convivência familiar e comunitária.

Apresentou os equipamentos públicos estatais onde devem ser incluídos os usuários de seus serviços (BRASIL, 2005).

A proteção social deve ser entendida como um conjunto de políticas ou programas que visam amparar indivíduos e famílias que se encontrem em alguma situação de vulnerabilidade. Ela deve ser vista ainda como um dos principais elementos estratégicos para a superação das mais diversas formas de vulnerabilidades sociais (SOUSA, 2016).

Segundo Sposati (2009), o campo da proteção social é o campo em que se efetivam as seguranças sociais. Para a autora, há um campo de forças entre as concepções e interesses na construção e implementação de uma política social. Nesta relação de forças, uma concepção busca configurar a assistência como política de Estado (dever); a outra busca configurá-la como princípios da subsidiaridade (o direito), ou seja, o Estado deve ser o último e não o primeiro a agir. Nesta segunda perspectiva prevalece o princípio da solidariedade, como ação de entidades subvencionadas pelo Estado; perspectiva esta de redução do estado na área social.

No intuito da organização da política de assistência social, o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, junto com o Conselho Nacional de Assistência Social, desenham o Sistema Único de Assistência Social – SUAS, “[...] cujo modelo de gestão é descentralizado e participativo, constitui-se na regulação e organização em todo o território nacional das ações socioassistenciais. Os serviços, programas, projetos e benefícios têm como foco prioritário a atenção às famílias, seus membros e indivíduos e o território como base de organização” (BRASIL, 2005, p.39).

Segundo a Política Nacional de Assistência Social de 2004, o público usuário da Política de assistência social, constitui-se de cidadãos e grupos que se encontram em situação de vulnerabilidade social e riscos. O SUAS preconiza um novo olhar em relação às famílias e seus indivíduos, possibilitando o conhecimento das vulnerabilidades/riscos sociais que vivenciam em seu território, além de buscar o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, potencializando a capacidade protetiva da família no cuidado de seus membros, bem como, promovendo sua autonomia e protagonismo dos sujeitos.

O Sistema Único de Assistência Social se estrutura através de eixos constituídos: matricialidade

sociofamiliar; descentralização político-administrativo e territorialização; Novas bases para a relação entre Estado e sociedade civil; financiamento; controle social; desafio da participação popular/cidadão usuário. (BRASIL, 2005)

A política de assistência social, numa perspectiva de superação da assistência social fragmentada, com ações isoladas, imediatistas, tem sua centralidade na família, considerando-a como espaço privilegiado de proteção e socialização.

Esta ênfase está ancorada na premissa de que a centralidade na família e a superação da focalização, no âmbito da política de Assistência Social, repousam no pressuposto de que para a família prevenir, proteger, promover e incluir seus membros é necessário, em primeiro lugar, garantir condições de sustentabilidade para tal. Nesse sentido, a formulação da política de Assistência Social é pautada nas necessidades das famílias, seus membros e dos indivíduos (BRASIL, 2005, p.41).

Este eixo, matricialidade sócio familiar, estabelece as ações da política de assistência social na intervenção sobre a família, contrapondo-se a lógica individual. Neste contexto, a centralidade da família “[...] reforça a importância da política de Assistência Social no conjunto protetivo da seguridade social, como direito de cidadania, articulada a lógica da universalidade” (BRASIL, 2005, p.42).

“A família, independente dos formatos ou modelos que assume, é a mediadora das relações entre os sujeitos e a coletividade, [...] bem como geradora de modalidades comunitárias de vida” (BRASIL, 2005, p.41). No entanto, não se pode desconsiderar que ela se caracteriza como um espaço contraditório, cuja dinâmica cotidiana de convivência é marcada por conflitos e geralmente, também, por desigualdades (BRASIL, 2005, p.41).

Em 2011 é promulgada a Lei 12.435, a qual traz alterações e definições importantes, dispõe sobre questões de organização da Assistência Social, alterando a LOAS (1993) e principalmente institui o SUAS como Lei.

Como já mencionado, a política de assistência social está organizada por tipos de proteção, denominadas de proteção social básica e proteção social especial. A proteção social especial objetiva desencadear estratégias de atenção sociofamiliar em determinadas situações de vida que proporcionem condições para a

elaboração de novas referências no sentido de fortalecer o exercício de proteção básica, auto-organização e autonomia:

A proteção social especial é a modalidade de atendimento assistencial destinada a famílias e indivíduos que se encontram em situação de risco pessoal e social, por ocorrência de abandono, maus tratos físicos e, ou, psíquicos, abuso sexual, uso de substâncias psicoativas, cumprimento de medidas sócio-educativas, situação de rua, situação de trabalho infantil, entre outras (BRASIL, 2005, p.37).

Nesta perspectiva, a proteção social especial, como parte da assistência social, promove atenções e orientações direcionadas para a promoção de direitos, a preservação e o fortalecimento de vínculos familiares, comunitários e sociais e para o fortalecimento da função protetiva das famílias diante do conjunto de condições que as vulnerabilizam e/ou as submetem a situações de risco pessoal e social.

A partir de uma reflexão ampliada sobre o fenômeno da violência, cultura de paz e assistência social, discute-se a seguir metodologias de trabalho que podem balizar e oferecer parâmetros para o enfrentamento das violências presentes no âmbito familiar e comunitário. Para tanto, pensou-se em princípios da educação para a paz direcionando o trabalho com famílias na proteção social especial.

EDUCAÇÃO PARA A PAZ: ALTERNATIVA DE TRABALHO COM FAMÍLIAS

“A Educação para os Direitos Humanos é um processo de longo prazo, trata-se de uma educação permanente, global, complexa e difícil, mas não impossível. É, certamente, uma utopia, mas que se realiza na própria tentativa de realizá-la” (BRASIL, 2012)

No ano de 2012, em um município de pequeno porte I, localizado na região dos Campos Gerais-PR, o Departamento de Proteção Social Especial estava subordinado à Secretaria Municipal de Assistência Social (SMAS) é era responsável pelo desenvolvimento das ações de proteção social especial no Município nas modalidades de média e de alta complexidade. A SMAS estava organizada da seguinte forma:

Organograma SMAS



Fonte: Organograma da Secretaria Municipal de Assistência Social organizado pelo autor

Após encontros coletivos entre as equipes multiprofissionais dos serviços de proteção social especial, gestão municipal e da rede socioassistencial foram apresentadas as novas diretrizes para o trabalho social com famílias nos serviços de proteção social especial. Naquele contexto, identificava-se grande dificuldade para a prestação dos serviços de acompanhamento sociofamiliar se desse em conjunto com ações de defesa e garantia de direitos. Trabalhando com uma linguagem clara e objetiva foram apresentados os complexos princípios e conceitos envolvidos na proposta de uma cultura da paz, contidos nos tratados e acordos internacionais de direitos humanos. A justificativa se deu pelo aumento e diversificação do fluxo de encaminhamentos nos últimos anos para atendimento de famílias em situação de violações de direitos dirigidos a criança e adolescentes, bem como outros sujeitos como mulheres vítimas de violência, idosos em situação de violação, itinerantes e população de rua.

O trabalho foi planejado após análise da realidade local e das demandas por trabalho social junto das famílias atendidas pelo serviço. Identificou-se a presença de um conjunto de valores e atitudes que favoreciam a fragilização e/ou rompimento de vínculos familiares. Da mesma forma, observou-se que tal situação perdurava apesar da utilização de metodologias convencionais de acompanhamento familiar às quais não tinham sido exitosas, até aquele momento. Em relação às metodologias convencionais, destacamos os atendimentos individualizados, as visitas domiciliares, orientação aos membros da família e articulação com a rede socioassistencial.

A equipe de proteção social especial de média complexidade era formada à época por profissionais das áreas de pedagogia, psicologia e serviço social e a partir de planejamento conjunto, desenvolveu uma metodologia de trabalho baseada nos dez passos para uma cultura da paz. Deu-se início a uma nova proposta de trabalho, rompendo o paradigma do atendimento focalizado na aquisição de indivíduos e famílias, passando a se assimilar a dimensão da mudança cultural.

A partir da definição de utilização da cultura de paz como tema organizador, o trabalho social passou a dividir os participantes em grupos e as atividades foram sendo organizadas a partir dos dez passos para uma cultura da paz: I. Reunir; II. Dialogar; III. Tomar consciência; IV. Aceitar o diferente; V. Escolher; VI. Aprender; VII. Ser justo; VIII. Responsabilizar-se; IX. Cuidar; X. Modo de ser.

Foram organizados três grupos: o primeiro grupo foi formado por adultos, chefes de família, pais ou responsáveis legais de crianças e/ou adolescentes (maior grupo). Foram realizados oito encontros abordando os 10 passos; o segundo e terceiro grupos foram formados por adolescentes, divididos em dois grupos, com eles foram realizados quatro encontros cada, a partir de quatro eixos centrais: 'modo de ser', 'aprender', 'conscientizar-se' e 'fazer escolhas'.

O desenvolvimento das atividades se deu através de pequenas oficinas planejadas em torno de um tema ou dois temas principais, seguida de rodas de conversa, onde se permitiria a fala sobre as situações vivenciadas no cotidiano familiar, a critério de cada participante. As atividades foram desenvolvidas pelos profissionais responsáveis pela proposta, pelas

estagiárias do serviço e contou com a participação de outros profissionais convidados.

O primeiro encontro foi para apresentar a proposta, ouvir os participantes e expor os dez passos para uma cultura da paz. Posteriormente, seguiu-se o cronograma de atividades propostas adentrando nos temas ordenados pelos materiais de apoio.

Especificamente com as famílias, discutiu-se o tema: “Reunir e Dialogar”, o que permitiu observar que muitas delas já não conseguiam se reunir em família, e pouco dialogavam com seus filhos. Estabeleceu-se um contrato com os participantes em que os mesmos se propuseram a exercitar os momentos de se reunirem com maior frequência em suas casas, seja num momento de refeição, seja num momento de lazer. A proposta deste encontro foi: Criar espaços para dialogar.

Outro encontro também relevante foi marcado pela presença de uma convidada da área da Pedagogia e trabalhou com os temas: “Cuidar e Responsabilizar-se”, a partir de uma perspectiva de ações coletivas. Utilizou-se de desenho livre, em que cada participante deveria complementar o desenho dos demais, os participantes inicialmente demonstraram certa apreensão com a atividade, mas ao final o resultado foi positivo e os participantes consideraram que conseguiram se reconhecer como parte de um grupo maior. Esta atividade propiciou a visão que o cuidar envolve a responsabilização coletiva do grupo, se houver competição entre os membros, o grupo perderá como um todo.

Em outra atividade com o tema “Aprender” utilizou-se da metodologia de se fazer o “fuxico” (artesanato), para posteriormente ir juntando peça por peça, até formar um só material, a fim de possibilitar aos participantes um momento de construção de objeto e reflexão sobre o dialogar, reunir e partilhar. Esse momento foi de extrema importância na discussão do aprender a fazer, aprender a se relacionar, aprender a construir algo diferente do que estavam acostumados.

Quando abordamos o tema “Conscientizar-se e Fazer Escolhas”, toda equipe deu sua contribuição, realizando uma dramatização sobre um fato narrado o qual envolvia situações de confrontos familiares e mediação de conflitos. Houve uma sensibilização dos participantes que se identificaram com a temática abordada. De olhos fechados foram sentindo a dramatização, as falas, os momentos de conflito; situação

que proporcionou aos participantes interagir e se sentir parte do contexto.

Outros encontros realizados tiveram como temas o “Respeito às Diferenças”, o “Senso de Justiça”, bem como, um encontro especificamente dirigido ao tema da adolescência, o qual foi relacionado ao assunto “Aprender”.

Utilizando-se de dinâmicas de grupo, textos e exposição oral, confecção de cartazes os participantes puderam manifestar suas dificuldades e enfrentamentos das questões do cotidiano. Em alguns momentos utilizou-se da mediação das falas dos participantes pelo profissional designado para a oficina, visando dimensionar as histórias de vida, o conjunto de dificuldades vivenciadas, como algo não somente de caráter individual, mas também como parte de algo também coletivo. Diante dos temas os participantes puderam repensar suas atitudes com seus pares, comunidade, seus filhos, e como poderiam resgatar algumas atitudes que ficaram no esquecimento, como a qualidade do tempo reservado à família.

Simultaneamente ao trabalho com as famílias foram realizados os encontros com os adolescentes, os quais num primeiro momento tiveram resistência em participar do grupo, sendo necessário realizar ações de sensibilização e motivação dos adolescentes em domicílio, para sua participação. A iniciativa foi eficaz e permitiu o desenvolvimento do trabalho social com os dois grupos de adolescentes.

As duas oficinas fizeram parte do projeto de intervenção de duas estagiárias, uma de psicologia e outra de serviço social, sendo realizado sob a supervisão dos técnicos de referência do serviço. Após a primeira oficina para o acolhimento dos adolescentes, apresentação da proposta e escuta de sugestões pelo grupo, seguiu-se a exibição do filme “Aos Treze”, que aborda o tema do mundo das drogas, sexo e roubos na pré-adolescência. Esse momento foi muito importante para constituir o vínculo de confiança do grupo e aproximação dos adolescentes com a equipe de estagiárias. Uma das oficinas seguintes construir um trabalho de criação e discussão sobre o “Conscientizar-se”, entendendo que ninguém conscientiza ninguém, sendo um processo subjetivo de indagação do próprio “Eu” e das situações vivenciadas coletivamente. Utilizou-se da argila, como recurso para moldar e refletir o mundo.

As estagiárias tiveram papel relevante no desenvolvimento desta proposta de trabalho, desenvolvendo

oficinas com os adolescentes numa linguagem acessível, comprometida com as escolhas desta faixa-etária.

Em meio ao desenvolvimento das oficinas junto das famílias, a equipe multidisciplinar manteve-se em constante diálogo, reunindo-se para discutir e analisar cada encontro. Da mesma forma, buscou-se objetivar e identificar os impactos decorrentes do trabalho social realizado, no cotidiano familiar e comunitário das famílias, bem como no cotidiano do próprio serviço. O primeiro resultado identificado foi a participação continuada das famílias nos encontros, uma maior abertura para expressar suas percepções e relatar experiências cotidianas relacionadas aos temas abordados, ou não. Em relação à equipe, notou-se maior presença do trabalho criativo, aproximação e fortalecimento de vínculos entre a equipe, bem como percepção de aumento no nível de satisfação em relação ao trabalho.

Ao final do processo de trabalho, foi realizada uma autoavaliação entre os participantes e equipe, na qual foi possível identificar que um conjunto de valores e práticas envolvidas nos 10 passos para a cultura da paz esteve entre os conteúdos mencionados pelos participantes das oficinas. De forma objetiva, observou-se que aspectos e situações das relações familiares não vulnerabilizam ou colocaram os indivíduos e as famílias em risco, as situações acompanhadas não se agravaram ao longo do período em que o trabalho social foi realizado junto a essas famílias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bem sabemos que a “cultura da paz” tem seu enfoque ideológico de fomentar a harmonia coletiva e principalmente a disseminação de práticas coletivas e o reconhecimento do princípio da dignidade humana como fundamental para uma sociedade mais solidária e menos violenta.

O desenvolvimento do trabalho social abordando a “cultura da paz” permitiu o desenvolvimento de encontros diferenciados com as famílias e os jovens envolvidos em situação de conflito e violência familiar e comunitária. A proposta inicial da equipe multidisciplinar foi de trazer momentos de reflexão aos participantes sobre a não violência, e outras formas de se relacionarem sem instigar o desrespeito, a afronta, o conflito agressivo. Ao longo do trabalho observamos que através desse recurso foi possível um diálogo maior entre grupos e a verbalização dos

participantes de forma mais simples e espontânea. Simultaneamente, o trabalho sendo desenvolvido com os responsáveis pelas famílias e os adolescentes trouxe um ganho maior no sentido de aproximar as partes envolvidas através de conteúdo comum, não por meio de uma metodologia rígida, com um discurso pronto, mas por meio da organização de espaços de convivência e da seleção de temas e conteúdos que favoreceram a reflexão e construção coletiva diante das situações vivenciadas.

A experiência apresentada acima nos deu ainda mais propriedade para afirmar a potencial relação que existe entre o SUAS e cultura de paz. A política de assistência social pode ser considerada ainda muito recente, sua identidade, enquanto alinhamento teórico e metodológico, vem se constituindo em meio ao conjunto de estratégias, visando o enfrentamento às desigualdades na sociedade brasileira. Nesse sentido, a afirmação que há grande potencial de transformação da dinâmica sociofamiliar e comunitária através da utilização dos princípios norteadores da cultura da paz nos serviços de proteção social especial pode contribuir para avanços nessa política pública e no fortalecimento da cultura de não violência na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- BOCK, A. M. *Formação do Psicólogo: Um Debate a Partir do Significado do Fenômeno Psicológico*. Psicologia Ciência e Profissão, 1997, 17, (2), 37-42.
- BRASIL. *Dez Passos para a Construção de um Caminho para a Cultura da Paz*. Disponível em: <http://www.sociedadesemear.org.br/arquivos/20110615171832_17-cartilhaconstru%C3%A7%C3%A3odepazneca.pdf>. Acesso em: jun. 2018.
- _____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome. *Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS*, Brasília – DF, 1993.
- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 2015.
- _____. *Lei nº 8.742 de 1993*. Lei Orgânica da Assistência Social: dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. SUAS/PR – Instrumentos Legais. Brasília: [s. n.], 2008.
- _____. *Lei nº 12.435 de 2011*. Sistema Único de Assistência Social: altera a lei 8.742 que dispõe sobre a organização da Assistência Social. 2011.

- CERQUEIRA, D.; LIMA, R. S.; BUENOS, S.; VALENCIA, L.I.; HANASHIRO, O.; MACHADO, P.H.G.; LIMA, A.S. *Atlas da Violência 2017*. 2º Ed. Rio de Janeiro: IPEA, 2017. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017>>. Acesso em: jun. 018.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *O Poder Judiciário na Aplicação da Lei Maria da Penha*. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2017/10/ba9a59b474f22bbdbf7cd4f7e3829aa6.pdf>>. Acesso em: jun. 2018.
- FERNANDES, M da P. M. *Sobrevivi...posso contar*. Fortaleza: Armazém da Cultura: 2010.
- FREIRE, Ana Maria Araújo. *Educação para a paz segundo Paulo Freire*. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/449/345>>. Acesso em: jun, 2018.
- GORCZEWSKI, Clovis.; TAUCHEN, Gionara. *Educação em Direitos Humanos: para uma cultura da paz*. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 66-74, jan./abr. 2008.
- HOBBSAWM, Eric. *A Era dos Extremos: o breve século XX*. São Paulo: Companhia da Letras, 1998.
- MENESES, Maria Paula G. *Corpos de violência, linguagens de resistência: as complexas teias de conhecimento no Moçambique contemporâneo*. In SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul, Ed. Cortez, 2010.
- MINAYO. Maria Cecília de Souza. *Violência: um tema que a realidade social impõe a atenção médica*. Ciência e Saúde Coletiva. Revista Digital de Educação Permanente em Saúde. (periódico na internet), pág. 1-3, 2004.
- _____. *A inclusão da violência na agenda da saúde: trajetória histórica*. Ciência e Saúde Coletiva. Base de dados LILACS, p.1259-1267, 2006. Disponível em: <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&nextAction=lnk&base=LILACS&exprSearch=471490&indexSearch=ID&lang=p>. Acesso em 09/05/2018.
- _____. *O significado social e para a saúde da violência contra crianças e adolescentes*. In: Westphal MF, org. Violência e criança. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo (USP); 2002.
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE A FOME. *Política Nacional de Assistência Social: norma operacional básica (NOB/SUAS)*. Brasília, nov, 2005.
- SOUSA, R. P. Proteção social. In: ROSA, M. C.; FERNANDES, A. H. (org.) *Dicionário crítico: política de assistência social no Brasil*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2016, p. 226.
- SPOSATI. Aldaíza. *Especificidade e intersetorialidade da política de assistência social*. In: Serviço Social e Sociedade no. 77. São Paulo: Cortez, 2004.
- SPOSATI. A. *Modelo brasileiro de proteção social não contributiva: concepções fundantes*. In: Concepção e Gestão da Proteção Social Não Contributiva no Brasil. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. UNESCO, 2009.
- WASELFISZ, J.J. *Mapa da violência 2015: mortes matadas por arma de fogo*. Brasília: UNESCO/, 2015. Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2018:
- WAKSNMAN, Renata Dejtiar; HARADA, Maria de Jesus Castro. *Violência contra a criança e o adolescente*. Manual de Atendimento às Crianças e Adolescentes Vítimas de Violência. Núcleo de estudos da violência doméstica contra crianças e adolescentes da Sociedade de Pediatria de São Paulo, 2010.

CULTURA DA PAZ E MUNDO VIOLENTO; *VERBO E AUSÊNCIA EM PALAVRAS E IMAGENS*

CULTURE OF PEACE AND VIOLENT WORLD; *VERB AND ABSENCE IN WORDS AND IMAGES*

Marcos Kruse*

RESUMO

Estabelecer, criar e manter cultura de paz é um processo demorado porque a paz da qual se fala não é um momento e sim, uma condição a que se almeja chegar enquanto sociedade. Cultura de paz significa estabelecer a paz como derivação cultural. Em assim sendo, cultura de paz não é o ponto de partida e sim, o alvo a alcançar. Trata-se, então, de construto *a posteriori*. Como elemento *a priori* vem a necessária discussão sobre a ética como fundamento cultural da paz. Isto é assim porque a ética faz as indagações necessárias sobre as condições em que se estabelece cultura de paz. Em qualquer hipótese, a tarefa de construir cultura de paz traz implicações profundas para gerar uma nova interface social dialógica. Não se faz cultura de paz em ambiente de manifesta violência, especialmente quando se considera o aspecto linguístico e simbólico. Violência simbólica e verbal existem antes de haver manifestação como força bruta. Por fim, apesar de enormes dificuldades de construção, entende o autor que fora do estabelecimento e permeio cultural da paz, não resta outra alternativa para a humanidade.

Palavras-chave: Processo. Construção *a posteriori*. Ética da paz. Cultura. Violência simbólica.

ABSTRACT

Establishing, creating and maintaining a culture of peace is a long process because the peace is not a moment but a condition of being which the society aspire. The culture of peace means establishing peace as a cultural derivation. In that sense, the culture of peace is not the starting point, but the target. It is, then, a construct *a posteriori*. As an *a priori* element comes the necessary discussion on ethics as the cultural foundation of peace. This is because ethics makes correct inquiries about the conditions in which a culture of peace is established. In any case, the task of building a culture of peace has profound implications for generating a new dialogical social interface. There is no culture of peace in an atmosphere of overt violence, especially when considering its linguistic and symbolic aspect. Symbolic and verbal violence exist before manifestation as brute force. Finally, despite enormous construction difficulties, the author understands that outside the establishment and cultural permeation of peace, there is no other alternative for humanity.

Keywords: Process. Post-construction. Peace ethics. Culture. Symbolic violence.

*Teólogo, Economista, Bacharel em Direito e Doutorando em Direito pela UNLZ (Argentina, tese sobre usura).

INTRODUÇÃO

Sinalagma importante a merecer espaço de reflexão introdutória para o tempo presente é saber que Luiz Inácio Lula da Silva foi indicado, por iniciativa de Adolfo Perez Esquivel, para o Nobel da Paz (HENRIQUE, 2018). Independentemente de qualquer análise que se faça sobre esta indicação,¹ a própria existência de um prêmio Nobel da Paz é motivo ensejador de renovado interesse reflexivo, dado que se trata, a premiação, não apenas de contribuir para a paz no mundo como, de fato, estabelecer a paz como processo cultural. Ademais, o Brasil jamais recebeu tal honraria, razão pela qual, a indicação de Lula, atualmente em cárcere a exemplo do que ocorreu com Nelson Mandela, se faz pelos notáveis progressos alcançados no tempo de sua presidência para com substancial superação do impostergável problema da fome no Brasil. Além da natural indagação pelos motivos do cárcere, assalta a consciência os motivos de existir proliferação de ódio desmedido e irracional contra a figura do ex-presidente.

Esta proliferação de ódio aponta para a questão da paz não ser apenas a chegada a este ponto numa situação pós-conflito, como de fato fica evidente que a paz se refere como processo que se realiza para evitar ou superar que conflitos cheguem a se manifestar belicamente. Quer dizer, é preciso estabelecer esforços para que a paz se coloque como alvo a alcançar em função de um processo concatenado de iniciativas pertinentes. A paz aí, neste sentido é entendida como um movimento dialógico que recusa o uso da força porque esta, na medida de seu uso, é fator impeditivo do próprio diálogo. Quem bate e está na fase de puxar o gatilho, ou, quem extravasa simbolicamente o ódio, já não precisa e já nem consegue conversar. Então, estamos falando, precisamente, do estabelecimento de um processo cultural em que a paz seja entendida como movimento, como conjunto de ações que a sustentam e a viabilizam rumo à concordância humana.

¹ Particularmente, entendo que há bons motivos para o pleito. Curiosamente, em 1936, o prêmio Nobel da Paz foi concedido a Carl von Ossietzky, um jornalista alemão ativista do pacifismo. Na editoria do *Weltbühne*, criticou a escalada militarista da Alemanha e foi, por isso, acusado de traição e condenado em 1931. Com Hitler na chancelaria, não se amedrontou e criticou duramente o extremismo político, situação que lhe custou nova prisão no ano de 1933. Em 1936 foi transferido para uma prisão hospital e, em tal condição, foi-lhe concedido o Nobel da Paz que não pode receber por estar detido. Hitler, como retaliação, resolveu decretar proibição a que qualquer alemão aceitasse o prêmio Nobel.

Por isso mesmo, é preciso saber do que se está a tratar quando se fala em cultura da paz.

É este o tema que nos move à reflexão e isto sob quatro conceitos básicos. O primeiro é que a cultura da paz somente pode ser compreendida como construto *a posteriori*. Paradoxalmente, somente depois do caminho andado e trilhado é que se pode estabelecer o caminho a percorrer. O segundo conceito importante diz respeito ao estabelecimento da necessária mediação ética em torno da paz. Isto porque, a paz, também ela, tem lado a partir do qual assume sentido ético. Num terceiro olhar abre-se a questão do universo dialógico e linguístico como um dos notáveis fatores que está presente em qualquer esforço cultural. A cultura reproduz dialogicamente a paz que se pretende alcançar. Por fim, e em decorrência da necessária compreensão dialógica, é possível ver que o Brasil de hoje apresenta muitas dificuldades para estabelecer uma cultura de paz. Estas dificuldades são manifestas fortemente no linguajar violento e no mundo simbólico de intolerância generalizada. A cultura de paz se dá, por isso mesmo, como luta em meio a fortes dificuldades compreensivas e dialógicas.

CULTURA DA PAZ COMO CONSTRUTO A POSTERIORI

É equivocado pensar que haja lições *a priori* sobre a cultura da paz. Esta se faz *a posteriori* porque se reconhece, depois, que o movimento feito por pessoas ou instituições se orientou para produzir efeitos sobre a paz enquanto práxis da civilidade. Neste sentido, há pessoas e instituições que servem de paradigma para a consolidação de um conceito de cultura da paz. Nelson Mandela, por exemplo, em sua incansável luta pelo fim do apartheid na África do Sul recebeu, junto com Frederik Willem de Klerk, o prêmio Nobel da paz em 1993. Mas, jamais recebeu a honraria Mahatma Gandhi, este sim, incontestemente figura merecedora da honraria. Foi indicado cinco vezes para premiação entre os anos de 1937 a 1948. Quem sabe a 2ª Grande Guerra tenha impedido que o comitê do prêmio tivesse os olhos suficientemente atentos para a figura de Gandhi.

Para o entendimento do que seja cultura da paz é de bom alvitre olhar a atuação de Gandhi. Por certo que a atuação de Jesus de Nazaré entre tantos outros,

também poderia ser considerada. Mas, fixemo-nos nos exemplos modernos.

Mahatma Gandhi é paradigma porque o contexto em que articulou a sua luta pela paz se deu em meio à violência institucionalizada. Esta violência se caracterizou especialmente pela dominação britânica, notadamente sobre a África do Sul em que o componente racial se fazia presente (FISHER, 1983). Depois de graduar-se em direito na Inglaterra, foi para a África do Sul. Naquele país não conseguiu fama profissional ou dinheiro. Ao invés disso, conseguiu ter desperta a consciência, de um lado, quanto às questões sociais e de outro, sobre a impossibilidade da resistência armada. Foram as lutas raciais da África do Sul que moldaram a estratégia da resistência pacífica à injustiça, por ele denominada *satyagraha* proposta pela qual se opta pela desobediência civil sem recurso ao uso da violência.

Desta proclamação da recusa à violência não se pode separar o conteúdo da fé que Gandhi abraçara. Recusar a violência era para Gandhi um ato derivado da fé de que todas as pessoas tinham direito inalienável a viverem em paz. Neste sentido, por aliar em sua fé professada a práxis do cotidiano, Gandhi é figura central no diálogo inter-religioso. (MARCONDES, et al. 2012) O direito de uma pessoa não se sobrepõe ao direito do outra. Esta fé estabelece o paradigma da verdade pelo qual se pautou Gandhi. Quando se ataca o outro, na verdade, o ataque se faz, na mesma proporção, contra o próprio atacante porque identificar-se com o outro é claro sinal da consciência de humanidade. Por tal propósito, lecionou aos que o ouviam, “*a força de um homem e de um povo está na não-violência. Experimentem.*”

Considerando os movimentos de Gandhi, fica claro que ele se mantinha numa permanente postura de recusa ao uso da violência, não apenas da violência enquanto ativa, agressiva, como também distância da violência reativa, aquela que se ampara pelas doutrinas da legítima defesa com a decorrente excludente de ilicitude. Isto vale dizer que Gandhi não reagia com violência em resposta à violência que sofria. Esta postura foi motivo de muita incompreensão e, do ponto de vista da luta revolucionária, uma atitude de todo inexplicável (BAMAN, 2016).

O PCI, Partido Comunista da Índia chegou a criar uma liga contra o gandhismo porque, a seu ver, a tática da recusa à violência como meio de reação

não contribuía para o processo histórico e revolucionário. Sobre tal posicionamento, Gandhi entendia que a revolução a processar-se deveria ser no interior de cada pessoa e não pela luta violenta que acontece em direção ao outro.

Este propósito de atuação também foi decisivo para Martin Luther King nos Estados Unidos. Tal qual Gandhi, Luther King percebeu que a luta violenta geraria reação contrária de muito maior envergadura. A população preta nos Estados Unidos nas décadas de 1960 – 1970 não era população armada. A possibilidade de se conseguir algo pela via violenta não era opção viável a se considerar. O que se coloca em questão por parte dos anarquistas contemporâneos é que a falta de reação por meio da recusa à violência acaba por proteger o Estado (GELDERLOOS, 2007).

Também a atuação de Luther King gerou reações de indignação e protesto, seja de parte da SNCC (Student Nonviolent Coordinating Committee)² quanto, de modo mais incisivo, da parte de Malcom X. Luther King e Malcom X lutavam pela mesma causa. Mas, a luta se processava sob diferentes abordagens. Malcom defendia o enfrentamento como forma de superação dos problemas de discriminação racial. A violência, para Malcolm era um modo de se produzir transformações sociais. Tanto Luther King que defendia a resistência não violenta quanto Malcom que defendia a resistência, inclusive por meio da violência foram assassinados a tiros.

Num ponto de consideração adicional há que falar-se na figura de Bob Marley. Este notável artista jamaicano também toma parte no processo reflexivo porque, apesar de lutar contra as injustiças, defendeu, tal qual os Beatles no final da década de 1960, que tudo o que se necessita é o amor (SPITZ, 2007, pp. 692-698), mensagem transmitida, pela primeira vez *worldwide* para o programa de TV *Our World*.

É perfeitamente claro que Bob Marley tinha plena consciência da situação de opressão da população negra e das injustiças presentes no mundo. Mas, perante a disputa nas eleições gerais de 1976 da Jamaica, Bob Marley entendeu que seria importante apresentar-se num show gratuito para a população. Michael Manley primeiro-ministro vinculado do

² É deste grupamento de jovens que sai a figura de Stokely Carmichael, líder do movimento Black Power e dos Panteras Negras. Com os panteras negras e o movimento Black Power, assumiu em definitivo a posição política socialista e revolucionária.

PNP (*People's National Party*) de vertente socialista considerou a ideia excelente até porque, poderia ser utilizada politicamente. Entrementes, a oposição ao socialismo jamaicano, que tinha apoio dos Estados Unidos, não gostou do movimento e tentou assassinar Marley. Este, depois de sair do hospital, realizou o show e, posteriormente, num show havido em 22 de abril de 1978 em Kingston, reuniu, num ato que beira ao grotesco pelo contragosto, as figuras de Michael Manley e Edward Seaga do Partido Trabalhista Jamaicano (JLP), de direita no espectro político, num aperto de mão.

Figura 1: Concerto One Love em que Bob Marley junta as mãos de Edward Seaga e Michael Manley



FONTE: <https://www.historiadasartes.com/prazer-em-conhecer/jean-baptiste-debret/> [Internet]

Este encontro das mãos, todavia, acabou por se tornar ícone de uma ideia, de um movimento que não conseguiu realizar-se na prática. O apelo do concerto foi pela paz, notadamente para que a guerra civil, mantida por grupos guerrilheiros e em curso na Jamaica tivesse fim. O único em transe na foto é o próprio Bob Marley. Os adversários mantêm apenas, a contragosto, a aparência de que seja possível estarem unidos.

Há um elemento teológico, de cunho religioso e espiritual subjacente à atividade em torno da paz. Este elemento mantém presença no hinduísmo de Gandhi, cristianismo de Martin Luther King, Islamismo de Malcolm X e rastafarismo para o caso de Bob Marley.

Mesmo que não se possa dizer que o processo de se estabelecer uma cultura de paz dependa da religião, é certo que fortes manifestações em torno da pacificação têm a ver com opções de percepção da realidade fundadas em determinado viés teologicamente vinculado. A percepção da unidade dos seres

humanos, além das aparências e distinções pessoais é, no fundo, uma derivação teológica, mesmo que se postule tratar-se de um tipo de ateísmo humanista.

Em qualquer hipótese, a assunção de uma cultura de paz, por ser derivada, depende de formatar-se *a posteriori*. A cultura da paz não é algo que se encontra posto de antemão; é algo que se compreende somente no *ultermão*,³ pela força da caminhada.

Do visto, fica claro que o conceito de *cultura de paz* enseja discussão bastante ampla. De fato, a Unesco, ao tratar da disposição deste tema o coloca dentro do conceito geral de desenvolvimento sustentável. O fio da meada que liga a cultura de paz ao desenvolvimento sustentável é a percepção de que somente é possível articular-se o desenvolvimento sustentável como sucedâneo de fixação da cultura de paz. Da cultura de violência não é possível derivar o futuro sustentável. A insegurança da violência milita contra o futuro, razão pela qual se torna, a violência, enquanto interface cultural, empecilho crítico em relação ao futuro. A violência dizima o futuro. Dizendo a coisa de outro modo, sem a cultura de paz, não é possível perseguir um futuro humano que seja sustentável. O ser humano violento destruir-se-á a si mesmo.

A construção da cultura de paz deriva da percepção de que a violência manifesta em suas mais variadas formas impede a própria articulação do futuro. Isto porque a violência sempre se refere apenas à resolução dos problemas no presente. Para o planejamento e articulação do futuro é necessário depor armas. De armas na mão, não se estabelece diálogo, requisito fundamental para que se possa construir o caminho a ser trilhado. A violência, em última *ratio*, é sempre cega.⁴

Até aqui deve ter o leitor percebido que não tomamos posição sobre a forma em que deve dar-se a luta em torno da correção das injustiças. Entre Gandhi e Malcolm X não há como dizer-se qual seria a adequada reação em cada determinado contexto. Este problema, aliás, foi posto sob o escrutínio do teólogo luterano Dietrich Bonhoeffer.

³ A palavra, infelizmente, não existe no catálogo da língua portuguesa. A culpa aí é do catálogo porque o conceito é facilmente reconhecível como antônimo de *antemão*, dadas as mesmas regras de construção vocabular.

⁴ Questão aliás, debatida pelos diferentes matizes do pensamento marxista. (HARDING, 2012). Do meu ponto de vista, a violência como meio para resolver os conflitos cega que se usa de tais recursos a outras possibilidades compreensivas e hermenêuticas.

Colocando-se diante de uma hipotética situação em que um motorista enlouquecido toma a decisão de matar pedestres inocentes, qual dever ser a ação do observador? Para Bonhoeffer, a ação necessária inclui tentar tirar o volante das mãos do motorista. Sinalagmática em tal consideração é que Bonhoeffer, ainda hoje considerado um dos ícones do pensamento teológico protestante, foi um dos articuladores da *Operação Valkiria* em qual se tinha tomado a decisão de matar Hitler (MILHOMEM, 2014). Do exemplo de Bonhoeffer é possível ver que cultura da paz, por isso mesmo, é mais amplo do que a definição de uma determinada estratégia reativa.

O caldo que parece unir a leitura de uma cultura da paz é, precisamente, o caldo cultural que nasce como resistência a todas as formas opressivas que afetam a condição humana. Neste sentido, cultura da paz se projeta como idealização de um mundo distencionado em favor de todos os seres humanos. Por isso, cultura de paz tem a ver com inclusividade, com o pensamento que se articula para fazer incluir todos. É da cultura de paz que se rechaça as discriminações e é pela cultura da paz que se faz o imperativo de aceitação de todos os *diferentes*. (SIMONS, 1956 [1552]).⁵

Paz aí, tem a ver com realização da justiça, com consolidação da igualdade de direitos para todos. Tem a ver com o conceito hebraico de Shalom porque a paz tem a ver com a justiça e sem ela, a paz não se realiza (BECK & BROWN, 1983 [1967]). Paz não é estado de superação ou ausência de guerra e sim, é estado de superação das injustiças. Sob tal perspectiva e percepção, a paz não diz respeito a determinado momento de confecção de tratados pós-bélicos, normalmente marcados pela humilhação e derrota (MACMILLAN, 2004) e sim, diz respeito a um largo processo em que se edificam instituições que se amalgam à cultura humana de forma que a paz se produz como resultado construto *a posteriori*.

Paz como tal, não se refere a momentos e sim, a processos. A cultura da paz requer que, antes de haver conversa em torno da paz, que as pessoas aprendam a dançar, a olharem-se nos olhos, a ouvirem-se

mutuamente. Velha sabedoria cherokee leciona que a paz se faz pelo ouvir atento em torno do cachimbo cerimonial (AVANT, 2017). Depois de muita dança é possível falar de paz. Dança, cachimbo, conversa são todos ingredientes culturais que permitem equacionar algum tipo de cultura de paz. Diz respeito a questão de se estabelecer um parâmetro suficiente da paz como construto cultural, razão pela qual, o grande desafio consiste em adotar a paz como padrão ético.

CULTURA DA PAZ COMO DESAFIO ÉTICO

Paz sim; para quem?

Quando se fala em paz, dado o contexto tensional humano, é fundamental de saber, afinal de contas, para quem é a paz? Sim, porque os diferentes grupos humanos, a partir dos seus interesses, mantém divergências em relação ao que seja paz. Paz para a lógica social burguesa significa a articulação de uma sociedade que respeite os direitos de propriedade. Paz, sob tal viés ótico, é não ser assaltado e paz é não ser morto por alguém (o outro) que se utiliza da violência. A ruptura da paz se dá, dentro da lógica burguesa, pelos outros que usam de instrumentos de violência para confrontarem o belo quadro social posto.

Na verdade, quando se faz a leitura das preocupações da UNESCO em torno da cultura da paz no Brasil, é possível que se interprete estarem as preocupações da ONU ligadas ao tema dos homicídios. Os responsáveis por tais homicídios seriam, considerando a hermenêutica burguesa, os outros, ladrões, marginais, assassinos. Estes elementos comporiam o quadro da violência que permeia o imaginário social.

Este quadro que se molda no imaginário social é reforçado por programas televisivos que recalcam a ideia de que o problema da violência decorre da marginalidade. A solução simplista para o problema posto se daria pela construção de mais penitenciárias, maior armamento das forças de seguridade pública, maior rigor e intolerância penal.

Entre outros fatores, é este recalque um dos motivos ensejadores da eleição de Jair Bolsonaro à presidência do Brasil. O caso diz respeito a um programa burguês de autolegitimação por meio do sucessivo

⁵ Interessante que esta carta de Menno Simons é dirigida a todos os magistrados com súplica para que estes não se deixem levar pela intolerância e assumam a piedade como forma de dirigir as suas sentenças condenatórias a quem simplesmente pensa e age diferente sem pretender trazer prejuízo a quem quer que seja. Com a evolução da estruturação política das sociedades liberais, a tolerância abandona as raízes morais e se fixa como reivindicação política conforme a proposição de Williams (Williams, 2009).

reinforcement do próprio ideário.⁶ Constrói-se assim, a hegemonia⁷ das armas ideológicas que mantém o sistema em funcionamento (HINKELAMMERT, *As Armas Ideológicas da Morte*, 1983). A percepção de que a violência jaz na própria estrutura do capitalismo leva à formatação contrapositiva do mercado, aqui entendido como sinônimo de capitalismo, em relação aos direitos humanos (HINKELAMMERT, *Mercado Versus Direitos Humanos*, 2013),⁸ incluso aí, a conformação de uma cultura de paz.

Então, ao se considerar a palavra violência, a mesma pode ser considerada como atividade exercida por marginais sociais de modo simplista e que, na mesma lógica simplista, bastaria, para solvência do problema, aumento da força repressiva dos agentes de seguridade pública. Este modo simplista ignora que a violência jaz encalacrada no próprio sistema capitalista.

É pela violência da ideologia sistêmica que é silenciada e abafada a luta de classes. Como consequência deste silêncio ideológico deriva a noção que se entende impoluta de que a doutrinação é algo afeto exclusivamente às doutrinas de esquerda. Ingênua ou de má-fé se sustenta a posição de que a direita política não tem programa doutrinário. Os ofendículos que se sobrepõem aos muros dos condomínios horizontais manifestam em desnudo a violência que separa uns e outros. Trata-se, então, da violência que se institucionaliza no cotidiano e, por conta de tal institucionalização, os homicídios acabam por evidenciar manifestações e reações ao que está socialmente pressurizado.⁹

⁶ O sentido do inglês *reinforcement* é de difícil tradução. O significado da palavra depende muito do contexto de uso. Aponta para a provisão de excesso para determinada tarefa. Por exemplo, soldados extras para o cumprimento de determinada missão são *reinforcements*. Mas, também é possível pensar em *reinforcement* como reforço, consolidação. No caso da engenharia civil, a palavra designa a armação de concreto e, na psicologia, o recalque. Uso a palavra em inglês porque penso ser importante preservar a ideia do movimento de forçar novamente, reforçar, de botar pressão para que a coisa aconteça. O contexto vai definir a melhor tradução para cada ocorrência da palavra.

⁷ O conceito de hegemonia, quase que automaticamente, remete o pensamento a Gramsci e denota construção conceitual afeta à tradição marxista que vai sendo ampliado, tanto por novas publicações da obra gramsciana (SCHLESENER, 2016), quanto por processos de reinterpretação a partir de outras contribuições teóricas (ALVES, 2010).

⁸ O título da edição espanhola que serviu para a edição em português é *Lo indispensable es inútil. Hacia una espiritualidad de la liberación*. O que é indispensável é que se configura a partir da ótica dos direitos humanos. Mas, argumenta Hinkelammert nas entrevistas que compõem a obra, que tais indispensabilidades são inúteis para o mercado que se constrói a partir de outra lógica.

⁹ Esclareço que estou bem ciente de que nem toda violência pode ser explicada imediata e deterministicamente a partir do contexto de exclusão social. Há casos transcendentais, de distúrbios psiquiátricos incompreensíveis que não

Sem clara percepção de que se encontra a sociedade doente, em verdadeiro surto de esquizofrenia, não há como falar-se apropriadamente em conformação de qualquer cultura de paz porque, em tal caso, se providenciaria *tratamento* da doença pela imobilização ou sedação do paciente. A violência jaz na sociedade que a afasta de si mesma pela cosmética da ideologização conceitual do que seja paz. Paz, sob tal ótica ideologizada e cosmética, corresponde à ausência da violência marginal. Esta ausência da violência marginal, por sua vez, se produziria pelo concomitante e proporcional aumento da repressão. É apenas sob fundamento da inépcia perceptiva ideológica quanto à sistematização da violência estrutural que não se compreende a filósofa Márcia Tiburi explicitar que reconhece certa lógica no assalto.¹⁰

Reconstrução ética da paz

A clara percepção dos instrumentos que mantêm a estruturação da violência na sociedade reclama que o tema seja rediscutido sob o ponto de vista da ética. De fato, não basta, para considerar a paz, torná-la mero substrato temático da lógica burguesa. A paz não é a ausência da violência porque esta pode estar determinada ideologicamente sob determinado padrão de moralidade (tema que se compreende adiante, a partir da Figura 2). É preciso compreender que a ética se faz pela indagação dos princípios norteadores do comportamento humano.

Então, construir culturalmente a paz significa estabelecer o prumo ético da paz. Sem que se discuta, sob o prisma da filosofia ética, as causalidades da violência estrutural, não há como construir-se qualquer cultura da paz. Por essa razão, pontuamos supra que a cultura da paz é um construto *a posteriori*. Reclama, *a priori*, a conformação do diálogo que toma por ponto de partida a adoção da ética como resultado do pensamento crítico em relação à própria posição analítica.

podem se restringir à monocausalidade das chagas sociais. Todavia, mesmo que não seja possível pensar-se em polaridade analítica dual restrita para este caso, em qualquer hipótese, tratar as causas das chagas sociais estabelece ponto prioritário de atuação de qualquer reflexão consistente sobre a cultura de paz.

¹⁰ Como ela foi candidata ao governo do Estado de São Paulo, há diversos vídeos que registram o discurso em que ela procura explicitar a lógica que deriva da prática do assalto (Tiburi, 2018). Como se pode imaginar, o vídeo se replica *ad nauseam* porque a incompreensão serve para o *reinforcement* da própria incompreensão.

Poderia ser o caso de se articular tal pensamento crítico conforme a densa sugestão de Rawls de que a justiça se poderia mensurar pela adoção da posição do outro (RAWLS, 2012 [1971])? Dusell entende que o posicionamento de Rawls é, na verdade, desvio do problema (DUSSEL, 2012) porque, de fato, não é possível assumir a posição do outro. Em Rawls, conforme o argumento de Dusell (DUSSEL, 2012, pp. 178-182), trata-se de uma lógica que prima pelo formalismo; é, no fundo, um idealismo. A questão, para Dusell é que a ética tem de construir-se a partir e sob os fundamentos da exclusão.

São os excluídos, os marginais, os que são postos para fora de nosso belo quadro social global, os que devem fazer parte do refletir ético. Isto configura o *a priori* para qualquer construção ética sustentável de qualquer cultura de paz. Não é possível construir uma cultura de paz a partir do senso comum, mal que afeta notadamente juristas (STRECK, 2017, pp. 269-271) que tem o dever de libertarem-se do maquinismo das verdades prontas, isto porque, *o senso comum proporcional a 'simplificação' do mundo jurídico, através do qual o jurista se 'socializa' e interpreta o Direito.* (STRECK, 2017, p. 271).

Daí que, pelo lado inverso, corresponde à conformação de uma cultura da violência o expurgo da filosofia da formação humana. É da conformação da violência social o desprezo pela reflexão ética, tudo para que se construa uma pedagogia do opressor em detrimento de uma pedagogia do oprimido (FREIRE, 1994 [1970]). A educação bancária não diz respeito apenas a um método de ensino; diz muito mais, a respeito de uma sistematização da mecânica opressiva. É aquele que sabe contra o que não sabe que vai dizer como as coisas têm de ser. Sobre este ponto, interessante observar que a cultura da violência também se articula sob diferentes pretensões a partir do regresso ao ideário liberal, ponto a partir do qual se faz crítica à propositura libertária dos excluídos (GIULLIANO, 2017).

O que perpassa tais críticas, no fundo, é a ideia de que a exclusão não é endógena ao sistema capitalista. Os oprimidos são, eles próprios, culpados de estarem em condição de marginalidade. Trata-se da configuração capitalista do cinismo como forma propositiva de convívio social.

O que se quer na perpetração da cultura de violência? Quer-se manter as aparências sociais pelo

rechaço a qualquer lógica inclusiva. Os oprimidos que se mantenham em seus devidos lugares, que se mantenham excluídos, que se mantenham apartados para que não cheguem eles à consciência de sua própria situação. Consciência aí interpretada como doutrinação.

Rigoberta Menchú, por exemplo, prêmio Nobel da Paz de 1992 seria um destes casos explícitos de doutrinação da qual se deveria manter afastada a sociedade da cosmética capitalista. A questão, como posta por Rigoberta é que a consciência se faz da reflexão da própria condição vital (MENCHÚ, 1983). Daí que, por doutrinação se pretende expurgar da consciência o próprio pensamento. Na sociedade violenta, persiste o vazio de pensamento e o mal se torna banal como ponderou Hanna Arendt a partir das observações do julgamento de Adolf Eichmann (ANDRADE, 2010).

CULTURA DA PAZ E LINGUAGEM

Eu e tu

Afastar o pensamento para evitar a doutrinação. Em síntese, o que a sociedade violenta propõe é a legitimação da lógica da exclusão para que seja possível construir um sistema de aparência e cosmética pacífica. É precisamente neste ponto que se cruzam as lógicas do capitalismo com as lógicas do fascismo. O fascismo, por não estabelecer cultura dialógica, divisa, nas contradições sociais, elementos que devem ser expurgados. O ponto de observação fascista é o capitalismo desde sua coesão e retórica burguesa. Diferentemente do capitalismo liberal, que joga dentro de determinadas regras políticas, o fascismo se apodera do discurso supressivo das contradições.

É o fascismo como doutrina consolidada que se propõe a resolver as contradições da democracia, a quem considera sistema obsoleto (POLANYI, 2012 [1935]). A obsolescência da democracia se dá, precisamente, em sua incapacidade de dissolver as contradições da sociedade e por isso, o fascismo se dá pelo brutal *reinforcement* do sistema capitalista. Trata-se da máxima do novo liberalismo de que mais capitalismo é o modo de se resolver os problemas do capitalismo. A triste verdade, é que, no horizonte à vista, não há recuperação econômica (ROBERTS, 2013), isto dito por quem assumiu no passado, a teoria econômica do liberalismo.

Contra tal lógica de consolidação e reforço do capitalismo e do mercado como endógenos excludentes se posta a ética que faz aposta na educação como fundamento da construção de qualquer cultura, especialmente de uma cultura de paz. Educação significa aqui o processo de conformação da consciência de si mesmo e do outro. Esta consciência de si mesmo permite a proposição de um novo patamar em que o eu percebe no outro, o interlocutor do diálogo. Cultura e diálogo são faces de uma mesma moeda. É no encontro do eu com o tu que se personifica a construção dialógica (BUBER, 1977 [1923]).

Muito bem, e o que tem a ver diálogo e cultura de paz? Tudo a ver! Cultura de paz não é a ausência de violência e sim, a superação da empedernida violência pelo diálogo como *modus vivendi*. Não por qualquer diálogo e sim, pelo diálogo compromissado em que se busca a compreensão, não apenas do lugar do outro como, de fato, a compreensão do outro. A cultura da paz se manifesta como exercício compreensivo. É, portanto, um construto hermenêutico dialógico *a posteriori*. Somente pode ser *a posteriori* porque decorre do diálogo e este, a sua vez, deriva do processo pedagógico. Estas verdades são importantes descobertas dos processos mediativos e de conciliação humanista. Os conflitos são enfrentados dialogicamente para que se chegue à conciliação humanista (SOUSA, 2017).

Cultura da paz, por estes motivos, é algo de construção difícil. Existe, de modo fácil, na cosmética do próprio capitalismo de suposto livre mercado que reclama, por sua completa loucura, a sua superação por algo diferente (UBEL, 2014). Mas aí, nesta loucura do livre mercado, trata-se de processos de *invisibilização* planejada das contradições sociais.¹¹ Não é preciso *doutrinar* as pessoas sobre o sistema capitalista porque isto se faz dentro do próprio sistema; a loucura é endógena. Daí também, a propalada noção de naturalismo capitalista se manifesta como ilusão de ótica e de perspectiva.

Dentro de tal naturalismo, é natural, por exemplo, que existam trabalhadores e capitalistas e que, apenas aos últimos seja reservada a propriedade do capital. Também se entende natural e até necessário que os proprietários do capital financeiro cobrem rendas sobre os empréstimos de capital. A usura proibida

do passado se torna a impostergável necessidade do presente. Este *naturalismo* se confunde com o senso comum e este, como já mencionado, não tem legitimidade para a construção de qualquer cultura de paz. Por isso se pode falar da violência do capitalismo financeiro (MARAZZI, 2011). Não tem legitimidade por desprezar o pensamento, por deixar de articular-se eticamente e por evitar o diálogo que, necessariamente, traz à tona a conflitividade social.

A paz retratada pela refeição familiar burguesa do século XIX ou mesmo pelos bailes das cortes reais não serve de parâmetro para o estabelecimento da cultura de paz. Por que não? Porque, da mesa de refeição estão excluídos os outros e dos bailes não participa a ralé. A cultura de paz não pode ser aquela que aparece no quadro da família brasileira, de 1839, de Jean Baptiste Debret.

Figura 2: Quadro da Família Brasileira no Rio de Janeiro, 1839 - Debret



FONTE: <https://www.historiadadasartes.com/prazer-em-conhecer/jean-baptiste-debret/> [Internet]

O quadro de Debret foca a família brasileira a partir do paradigma da *raça branca*. Os pretos não fazem parte da família. Compõem o quadro sem que nele tenham protagonismo. Este somente haveria de ocorrer pela consciência e pelo estabelecimento de uma cultura do diálogo. O quadro retrata, além da refeição, a cultura do silêncio à qual se refere Freire (FREIRE, 1994 [1970]). É pela ausência de diálogo que se constrói a cultura da violência. É esta cultura da violência que bem está retratada no quadro de Debret. Mas aí, não se dá o caso de *doutrinar* alguém para que perceba a violência aí pintada. Trata-se de perceber o processo de conformação da consciência, de saber

¹¹ Tome-se o exemplo da homossexualidade a ser admitida apenas sob as condições da invisibilidade (SANELLO, 2011). Esta invisibilidade fica evidente também na Rússia (KONDAKOV, 2010).

perceber e distinguir luz e sombras, realidade e fantasia, o real e o imaginário (PLATÃO, 2000 [300]). Trata-se aí, no caso da pintura de Debret, de uma paz de ultraje, um tipo de paz vilipendiosa, que se produz sob fórceps. É este *tipo de paz natural* que se pretende impor sobre todos que jazem sob o guarda-chuvas da hegemonia do capital.

Linguagem como mecanismo construtivista

A cultura de paz se fundamenta e se constrói desde o diálogo. Este, compreensivo, estabelecedor de compreensão das próprias razões de ser e das razões do outro. A cultura de paz se propõe como superação das manifestas expressões da violência institucionalizada. Daí que se requer, para o estabelecimento da cultura de paz, o desdobrar dos mecanismos da linguagem dialógica. Trata-se aí, de estabelecer sério esforço de superação das incompreensões pela construção de pontes de diálogo. Isto porque, a violência não apenas se manifesta no punho cerrado daquele que agride outro como também e de modo especial, na ausência do verbo. A violência se faz pelo silêncio. Silêncio a que se obriga o outro. É o constrangimento ao silêncio que manifesta as relações de dominação e de poder. Mandar calar a boca significa mais do que a supressão do verbo; é o desejo de que o outro desista de resistir. É por isso que, no estupro, a mulher tem a boca tapada.

Cultura da paz se faz não por processo cosmético; se faz pelo esforço dialógico. Paz não se constrói pela pintura nova (São Mateus, 23,27); se faz pelo inclusivo processo educacional em que a pessoa chega à consciência de si mesmo e do outro. A restauração do outro face aos conflitos sociais, portanto, se faz por políticas públicas; é disso que estamos falando. Cultura de paz corresponde a uma instituição que deve ser estruturada politicamente.

Infelizmente, em terras tupiniquins o trabalho de construção de uma cultura de paz depende de muito trabalho. Isto fica perceptível a partir da analítica do contexto da linguagem tensionada no campo da política. É nas redes sociais e nas manifestações políticas que fica manifesto o universo da linguagem destrutivista, aquela que se lança ao léu, sem qualquer esforço interpretativo. Tal linguagem, por sua lacuna hermenêutica, deve recorrer aos impropérios para fazer-se valer. Não vem ao caso desfilar os impropérios que se lançaram e se continuam a lançar nas redes sociais

porque ali abriram-se as porteiças para a manifestação do mais ignóbil e tosco ódio ao outro.

Figura 3: Bonecos nas manifestações favoráveis ao impedimento de Dilma



FONTE: <https://blogdomariomagalhaes.blogosfera.uol.com.br/2016/04/11/rastros-de-odio-1/> [Internet]

Aqui, mesmo que o autor do presente artigo tenha posicionamento político bem definido, não vem ao caso de, neste artigo, discutir-se a política em si mesma. O que está em foco é a viabilidade de construção de uma sólida cultura de paz e por aí, passa o universo da linguagem dialógico. Do atento olhar para o que comunica a Figura 3 é preciso haver séria indagação sobre o universo da linguagem como expressão da violência. A violência não se dá, primeiro, pelo porte de arma; se dá, primeiro, pelo uso verbal e não verbal da linguagem.

Construir cultura de paz requer a desconstrução da mítica discursiva em torno da violência. Tal proposição é necessária porque democracia e cultura de paz perfazem unidade de sentido. Não é possível construir democracia se são violentas as águas do rio contra o *demos* que lhe dá nome. Ao se pendurarem bonecos sob a ponte (Figura 3), deixam estes de representar pessoas e passam a ser estigmas. É a estigmatização da humanidade que conduz à desfiguração do outro. Se no outro não vejo meu semelhante, tampouco vejo razões para que seja respeitado. É da radicalização da cultura da exclusão que se legitima a política dos extermínios.

Não é possível, neste artigo que reflete sobre a cultura da paz, deixar de lado manifestação de profundo pesar e desconforto com os rumos que foram

eleitoralmente definidos para o país. Isto porque, independentemente de qualquer prejuízo sobre o governo a ser empossado em 2019, faz parte da discursiva do futuro presidente e, por decorrência, de muitos eleitores seus, a defesa da mais tosca linguagem lógica de exclusão. Sob as marcas da inconsciência, os oprimidos votaram nos que lhe são adversos. No fundo, a constatação de tal inconsciência coloca em pauta a própria legitimidade do processo eleitoral como forma de garantir-se que o poder pertença ao povo e que em seu nome há de ser exercido.

Cultura da paz tem de ser construída e tal construção depende da consciência de si e da capacidade dialógica. Cultura da paz tem de ser construída sob os fundamentos da democracia porque, fora de tal consideração, haveria manutenção da lógica de exclusão. Cultura da paz tem de ser construída no mesmo processo construtivo da democracia porque, paz, além da lógica do cala boca (lógica do silêncio), é aquela em que as pessoas podem falar e apresentar, na mesa do diálogo, os conflitos e as ambiguidades inerentes à condição humana (MEDEIROS & NORONHA, 2015).¹²

CULTURA DA PAZ E CONTEXTO DE VIOLÊNCIA

Violência e cotidiano

O cotidiano é violento e isto se percebe além das aparências. Quem sabe por isso, juntar as mãos no concerto de Bob Marley (veja Figura 1) não tenha produzido resultado prático. É uma imagem que carrega força simbólica de como se poderia construir a cultura de paz. Da foto se vê que os adversários juntam esforços em aparência. São constrangidos para tal e constrangidos sinalizam existir uma aparente aceitação mútua. Da imagem vem a certeza de que estabelecer cultura da paz transcende as questões cosméticas. É preciso saber filosofar. É preciso mergulhar intensamente na aventura compreensiva e isto se faz como processo e como pedagogia.

¹² Podem ser levantadas críticas contra a postura de Habermas por seu abandono do marxismo crítico estabelecido pela Escola de Frankfurt. Apesar das críticas, a propositura de uma práxis da ação comunicativa acaba por aproximar Habermas de Freire. Esta leitura da pedagogia comunicativa como esforço vivencial para a criação de uma cultura humana pacífica não pode ser deixada de lado.

A farda policial que porta a autoridade não elide a violência do cotidiano. É a presença da farda, pelo contrário, que faz permanente lembrete de que a violência está enredada no cotidiano. O cotidiano é violento e a percepção desta violência arraigada não depende de doutrinação; depende da consciência. Olhar para as figuras que trouxe para este artigo podem não escancarar a violência. Mas, ela está lá. É preciso ter olhos abertos e consciência receptiva para ver.

Assisti, em 2014, o filme *Em um Mundo Melhor* (Jensen, 2010), que ganhou o Oscar de melhor filme estrangeiro de 2011. O que tem de especial neste filme é a abordagem da conformação da cultura de paz. Trata-se de uma produção conjunta da Dinamarca e Suécia, países que mantêm, não apenas altos índices de desenvolvimento humano como, também, forte indicativo de felicidade. De fato, a Dinamarca é tipo pelo índice global da paz, um dos países mais pacíficos do mundo¹³ e um dos mais felizes também. Pois bem, assistir “*Em um Mundo Melhor*” me fez perceber (tomar consciência) de quão distante está o Brasil de construir uma verdadeira cultura de paz. Isto significa reconhecer que o processo educacional brasileiro não prepara as pessoas para a paz. Trata-se de manutenção nos bancos escolares de uma pedagogia das aparências, porque sabem os educandos que a vida escolar é apenas um faz-de-conta em relação ao cotidiano. Na vida real, fora das sombras,¹⁴ a sociedade manterá a violência como forma de resolução dos conflitos.

A consciência em relação à cosmética da paz é importante para o caso brasileiro porque o índice global paz no quesito intensidade dos conflitos internos avalia que o Brasil esteja no grau mais elevado da pacificação. Isto somente é possível na medida em que os conflitos internos brasileiros são mascarados, na medida em que eles não emergem violentamente.

A falta de emergência marca a construção do homem cordial (HOLANDA, 1995 [1936]) e denota a mentalidade elitista brasileira (SOUZA, *A Elite do Atraso*, 2017). A cultura de paz desta elite se faz

¹³ Informações disponíveis em <http://visionofhumanity.org/indexes/global-peace-index/> [internet], acesso em 08 de novembro de 2018.

¹⁴ E aqui, eu mesmo, algo assustado, confesso e me impressiono de colocar a escola no lado das sombras. Este mundo sombrio fica muito mais tenebroso ao se pensar nas propostas que vão sendo articuladas pela Escola sem Partido. Tudo isto porque subjaz a tal articulação a ideia de que apenas a esquerda produz doutrinação. As coisas como são se consideram dadas. É dado o capitalismo e dada a situação de violência estrutural que não podem ser questionados. É este o rescaldo da enorme bobagem que é a escola sem partidos.

apenas pela admissão de *subcidadanias*, estas marcadas pelo silêncio e incapacidade reativa (SOUZA, Subcidadania Brasileira; Para Entender o País além do Jeitinho Brasileiro, 2018).

Chegado a este ponto, penso não ser possível dizer que estabelecimento da cultura da paz deva seguir uma determinada linha de reação. Particularmente, por questões teológicas, entendo que a postura assumida por Gandhi e Martin Luther King é a melhor forma de se opor a um sistema contextual de violência institucionalizada. Mas, de igual modo, não posso dizer que a posição assumida por Malcolm X ou mesmo pelos panteras negras não possa ser defendida quando se fala em cultura da paz. As reações contra a opressão são parte do movimento antecedente ao estabelecimento da cultura de paz. São parte antecedente porque a cultura de paz requer parceiros iguais de diálogo; enquanto existir opressão, a relação não mais se dá como dialógica e sim, como relação EU *versus* ISSO (BUBER, 1977 [1923]).

O fato é que as reações à violência institucionalizada são movimentos necessários. É preciso reagir à violência. Esta reação faz parte da construção dialógica em que o oprimido levanta a sua voz para dizer que o flagelo que lhe é imposto dói. Desobediência civil faz parte da condição humana como atravessar o necessário período da adolescência para que o mundo adulto seja possível. A contestação é necessária para que a violência institucionalizada ceda espaço para uma nova cultura que a substitua. O que pode estar em divergência é a forma de contestação.

Neste ponto abre-se a inflexão necessária para compreender-se que há diferença reativa entre a luta do opressor contra o oprimido e a luta do opressor para manter o status quo. O que está em questão aí, é a legitimidade da luta. Esta legitimidade descansa suas raízes nos direitos humanos. O ser humano tem direitos que não lhe podem ser suprimidos. Entre estes se encontra o dever de resistência que decorre da defesa dos direitos humanos. Torno-me humano, não apenas por direitos que me são concedidos, e sim e notadamente, pelo dever que tenho de lutar para que os reconhecidos direitos de todos sejam garantidos. Ao lutar pelos meus direitos, luto pelos direitos de todos.

Resistir ao mal faz parte do recheio de tudo que possa ser compreendido como cultura de paz. Cultura de paz, então, não é a forçar que a sociedade se torne apática. Pelo contrário, cultura de paz significa que a

sociedade conscientemente se direciona para resistir ao mal. As formas de resistência não definem a cultura da paz e sim, o modo pelo qual se processa o construto dialógico como cerne da consciência humana.

Cultura e alvo a alcançar

A meta ou alvo a alcançar não é a apatia, a ausência de sensibilidade ou o mórbido desinteresse pelo outro. Pelo contrário, a meta da cultura da paz é desenvolver o ser humano em direção à verdadeira vivacidade do comprometimento de superação da indolência que mascara a intolerância para com quem pensa diferente. A paz se faz como meta de permeio cultural. Paz, então, tem de ser declamada em prosa e verso. Tem de ser vivida no cotidiano, tem de gerar diálogo e resistir à censura. Paz tem a ver com o direito inalienável à liberdade de pensamento e paz, por tudo isto, não se confunde com a conveniência da imposição de modelos opressores. Paz tem a ver com resistir. Somente tem sentido falar da paz quando as suas asas podem estar abertas para alçar vôo. Sinal da liberdade são as asas abertas; fechadas, não alçam o espaço aberto.

Paz tem a ver com a emergência de uma cultura que respire a paz. Distingue-se aí, da paz arranjada, que se coloca como imposição sobre outros que devem submeter-se ao poder do mais forte. Não há paz quando a mulher está obrigada a suportar o marido que lhe impõe a censura; não há paz quando os assuntos se resolvem no porrete. Não há paz quando o sistema vive e transborda a exploração capitalista dos semelhantes. Paz somente se constrói como resultado do mundo adulto e isto como consistente movimento cultural. A cultura da paz aí, deve interpretar-se ao revés. A paz somente se atinge quando a cultura digere a paz e a cultura à paz se submete porque o alimento se integra e perfaz o ser daquela que se alimenta. Alimentar-se da paz é a única maneira de se viver de, em e pela paz.

O direito de resistência é a marca que marca diferentes movimentos sociais. O MST, por exemplo, adota estratégias de resistência. Resistir é preciso porque o direito humano à propriedade (art. 17 da Declaração Universal dos Direitos Humanos) somente faz sentido se esta puder ser para todos. Todos os seres humanos devem compartilhar a terra de todos. Sem esta consciência desperta, a terra será de uns contra outros. O mesmo se aplica a todas as questões sociais

que se fazem pela luta e resistência. Não é possível pensar-se em cultura da paz para os viventes que resolvem suas vidas embaixo das pontes como também não é possível pensar que a humanidade deva dividir-se entre proprietários e despossuídos; entre homens e mulheres; entre credores e devedores (GRAEBER, 2011). Sejamos muito francos; a cultura da paz tem de confrontar-se com o triunfo do dinheiro porque é o dinheiro que move o mundo. (FERGUSON, 2010).

CONCLUSÃO

Cultura da paz é uma aposta radical. Demanda de todos os seres humanos que saibam olhar o próximo e não apenas seu próprio umbigo. Que saibam valorar as pessoas fora das cantilenas utilitaristas de que o valor do outro é uma função de quanto o outro é útil para mim. A cultura da paz é reticente à lógica da substituição geral da humanidade. Cultura da paz se faz por reclamo de um mundo novo e diferente. Demanda, tal cultura, que se aprenda a importância do diálogo. Demanda que as pessoas se tornem adultas e que deixem de lado mesquinhas. Que compreendam não decorrerem os males da terra da doutrinação e sim, da tomada de consciência. Cultura da paz se faz apenas na medida em que a paz se embrenhe na cultura. Isto quer dizer, no fundo mesmo, que a cultura da paz tem de respirar em muitas medidas, os ares do socialismo (CASAS, 2012).¹⁵

Não importa como a cultura da paz seja articulada no presente; para o futuro ou como meta programática, a cultura da paz tem a ver com o integral respeito às pessoas e ao trato das questões sociais. Mesmo que o bem estar não seja classificado como integrante da lógica teórica do socialismo, não se pode negar que os países escandinavos aprenderam que o caminho da cultura de paz precisa ser trilhado. Tem de ser trilhado porque, em *ultima ratio*, não há alternativa possível. A violência e a cultura da violência contém

em si mesmas, o germe da sua destruição. Tal qual parasitas, ao se destruírem, destroem também os seus hospedeiros, sem qualquer remorso.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. R. C. *O Conceito de Hegemonia: De Gramsci a Laclau e Mouffe*. Lua Nova, Issue 80, 2010, p. 71-96.
- ANDRADE, M. *A Banalidade do Mal e as Possibilidades da Educação Moral: Contribuições Arendtianas*. Revista Brasileira de Educação, Volume 15, 2010, p. 109-199.
- AVANT, J. T. *Talking Stick and Feather: Indigenous Tools Hold Sacred Power of Free Speech*, 2017. Disponível em: <https://newsmaven.io/indiancountrytoday/archive/talking-stick-and-feather-indigenous-tools-hold-sacred-power-of-free-speech-HIXdWMdV60CeaMvIVwfqnA/> Acesso em 07 novembro 2018.
- BAMAN, K. C., *Mahatma Gandhi and Various Issues of the Indian National Congress: A Brief Study*. Imperial Journal of Interdisciplinary Research (IJIR), janeiro, 2016, p. 178-186.
- BECK, H. & BROWN, C. *Paz. Em: Novo Dicionário Internacional de Teologia do Novo Testamento*. São Paulo: Vida Nova, 1983, p. 474-480.
- BUBER, M. *Eu e Tu*. São Paulo: Moraes [1923]. 1977.
- CASAS, F. D. *Hacia una Economía sin Pobreza*. Córdoba: Eduvim. 2012.
- COSTA, M. M. M. & COLET, C. P. A Aplicabilidade dos Mecanismos Restaurativos como Forma de Participação Popular e Efetivação da Cidadania; A Solidificação das Redes de Cooperação e do Capital Social. In: *Justiça Restaurativa e Mediação; Políticas Públicas no Tratamento dos Conflitos Sociais*. Ijuí: Unijuí, pp. 73-102. 2011.
- DUSSEL, E. *Ética da Libertação, na Idade da Globalização e da Exclusão*. 4ª ed. Petrópolis: Vozes. 2012.
- Em um mundo melhor*. Direção: Susanne Bier. Dinamarca: Universal, 2010. 1 DVD, son., cor.
- FERGUSON, N. *El Triunfo del Dinero; Cómo las Finanzas Mueven el Mundo*. Buenos Aires: Debate. 2010.
- FISHER, L. *Gandhi*. São Paulo: Circulo do Livro, 1983.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- GELDERLOOS, P. *Como a não-violência protege o Estado*. São Paulo: Subta, 2007.
- GIULLIANO, T. *Desconstruindo Paulo Freire*. Porto Alegre: História Expressa, 2017.
- GRAEBER, D. *Debt; The First 5,000 years*. London: Melville House, 2011.

¹⁵ CASAS em verdade, discute a situação de se construir uma economia que se direcione para a superação da pobreza. Mas, o faz sem fixar-se no simplório receituário do liberalismo de que basta que cresça a economia para que, automaticamente os benefícios do crescimento se repartam entre a sociedade. Não é assim porque é preciso discutir (dialogar) sobre o que deve ser feito. Por isso, diz ele “*creo en la necesidad de pensar y discutir acerca de los criterios básicos para organizar una economía que tenga objetivos explícitos em estos tempos, en los que se habla em América Latina del “Socialismo del siglo xxi”.* (...) *La idea de estar preparados, tener criterios para encarar la organización económica cuando se produzca la oportunidad, en lugar de improvisar todo, con los riesgos de fracaso que eso implica.*” (CASAS, 2012, p. 364)

HARDING, N. *Violência. Em: Dicionário do Pensamento Marxista*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2012, p. 596-597.

HENRIQUE, G., 2018. *Lula Merece o Prêmio Nobel da Paz*, São Paulo: s.n, 2018.

HINKELAMMERT, F. *As Armas Ideológicas da Morte*. São Paulo: Paulinas, 1983.

HINKELAMMERT, F. *Mercado Versus Direitos Humanos*. São Paulo: Paulus, 2013.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KONDAKOV, A. *The Invisible People: Gay and Lesbian Subjects of Discourses in Russia*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller, 2010.

MACMILLAN, M. *Paz em Paris 1919; A Conferência de Paris e seu Mister de Encerrar a Grande Guerra*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.

MARAZZI, C. *The Violence of Financial Capitalism*. Los Angeles: Semiotext(e), 2011.

MARCONDES, G. S., SOUZA; H. A. Q; GOUVÊA, Josélia Henriques Pio & CARVALHO, Matheus Landau. Mahatma Gandhi e seu diálogo inter-religioso co o cristianismo na busca pela verdade. *Sacrilegens - Revista dos Alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião - UFJF*, v. 9, 2012, p. 105-123.

MEDEIROS, A. M. & NORONHA, N. M. Ação Comunicativa e Ação Dialógica: Diálogos entre Jürgen Habermas e Paulo Freire no âmbito da 'Esfera Pública'. *II Congresso Nacional da Educação*, 2015, p. 12.

MENCHÚ, R. *Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia*. Cuba: Casa de las Américas, 1983.

MIGUEL, S. N. Gandhi e a Verdade: Reflexões entre Autobiografia e História. *Aedos*, v. 3, janeiro-junho, 2011, p. 87-110.

MILHOMEM, F. C. H. *Tensões Ético-Comunitárias em Esdras e Bonhoeffer. Fragmentos de Cultura*, v. 24, jul/set, 2014, p. 413-422.

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

POLANYI, K. La Esencia del Fascismo. In: *Textos Escogidos*. Buenos Aires: CLACSO, 2012, p. 203-230.

RAWLS, J. Teoría de la Justicia. 2ª ed., 9ª reimp. ed. México: Fondo de Cultura Económica [1971], 2012.

ROBERTS, P. C. *The Failure of Laissez Faire Capitalism*. Atlanta: Clarity Press. 2013.

SANELLO, F. *Invisible People: Homosexuals in History*. Seattle: Createspace Independent Publishing. 2011.

“RECUPERAR O IRRECUPERÁVEL?” – O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI NA MÍDIA: PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO

“RECOVERING THE IRRECUTABLE?” - THE TEEN IN CONFLICT WITH THE LAW IN THE MEDIA: PERCEPTIONS OF MIDDLE SCHOOL STUDENTS

Paulo Roberto Braga Junior*
Ernando Brito Gonçalves Junior**

RESUMO

Dentre as diversas mídias capazes de influenciar o debate e a problematização de certos fenômenos sociais, a televisão tem um lugar de destaque. A partir dessa consideração, o objetivo desta pesquisa foi verificar a construção do processo de subjetivação sobre adolescentes em conflito com a lei, tendo como base reportagens de programas televisivos de cunho jornalístico e policial. Buscou-se, também, identificar se as percepções de estudantes do ensino médio de uma escola pública coincidem com os discursos presentes em algumas reportagens televisivas que têm como foco o adolescente autor de ato infracional. Para tanto, utilizou-se, como métodos, a pesquisa bibliográfica, a documental e a pesquisa de campo. Assim, foi possível verificar que determinados programas de televisão operam como violadores de direitos e como reprodutores de estigmas e preconceitos. Quanto aos estudantes que participaram da pesquisa, foi possível identificar nos mesmos um desejo de punições mais severas, além do reconhecimento do impacto causado pelas mídias.

Palavras-Chave: Televisão. Sociedade. Reportagens. Impacto.

ABSTRACT

Among the various media capable of influencing the debate of certain social phenomena, television has a prominent place. Based on this consideration, the objective of this research was to verify the process of subjectivation of adolescents in conflict with the law in reports of televising programs of journalistic and police. It was also sought to identify if the perceptions of high school students of a public school coincide with the speeches present in some television reports about the adolescent author of an infraction. Bibliographic, documentary and field research were used as methods. It has been found that certain television programs constitute violators of rights, reproducers of stigmas and prejudices. As for students, it was possible to identify a desire for more severe punishment and recognition of the impact caused by the media.

Keywords: Television. Society. Reportages. Impact.

* Especialista em Mídias na Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO e em Educação e Sociedade pelo Instituto Federal do Paraná – IFPR Advogado. Bacharel em Direito pela Universidade Estadual do Norte do Paraná – UENP. Membro do grupo de pesquisa “Ideologias Repressivas do Estado”, cadastrado no CNPQ pela UENP. E-mail: pbragajunior@hotmail.com.

** Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná – UFPR. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professor do departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná- UNICENTRO. E-mail: ernandobrito@gmail.com.

INTRODUÇÃO

*“Do rio que tudo arrasta se diz que é violento.
Mas ninguém diz violentas as margens que o comprimem.” Bertolt Brecht*

As mídias vêm debatendo, sistematicamente, a temática da violência urbana. Dentre os veículos de comunicação disponíveis no cotidiano da humanidade, a televisão é um dos que mais explora esse tipo de assunto. Além disso, tal veículo abrange, dentre outros assuntos, as condutas e atos, julgados inadequados socialmente, praticados por adolescentes, os quais também integram a violência no meio coletivo.

Propõe-se nesta pesquisa repensar a forma de atuação da mídia televisiva, representada aqui por programas jornalísticos e policiais, na constituição de sentidos sobre o adolescente em conflito com a lei. Como experiência de investigação prática, foram investigadas as percepções de uma turma de estudantes do ensino médio de uma escola pública, localizada em área de vulnerabilidade social, acerca do referido assunto.

A pesquisa trata o problema em questão a partir de três eixos de análise. No primeiro, verifica-se a tendência da abordagem relativa à prática de atos infracionais em alguns programas de TV jornalísticos e policiais. No segundo momento, são demonstradas as questões legais que envolvem os adolescentes e a garantia de sua proteção integral. No terceiro eixo, são verificadas as opiniões de um grupo de estudantes sobre os aspectos que envolvem o adolescente em conflito com a lei e as mídias. Os estudantes que participaram da investigação responderam, após assistirem trechos de programas televisivos, um questionário semiaberto. Para a análise das respostas, os estudantes foram identificados com a letra E, seguida de um número diferenciador.

Para atender aos objetivos destacados, elegeram-se como procedimentos técnicos a pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Assim, houve a coleta, a leitura, a análise e a sistematização de estudos e legislações específicas acerca do tema. Foram pesquisadas, também, reportagens sobre adolescentes que cometeram algum ato infracional, disponíveis na internet. Estas serviram para exibição aos alunos, de maneira a verificar suas opiniões sobre o tema. Para

a interpretação dos resultados, foi utilizado o método quali-quantitativo.

De modo geral, foi possível verificar que a exploração midiática não promove um amplo debate sobre o tema da delinquência juvenil e, muitas vezes, repercute tão somente em influenciar e reforçar estigmas, bem como viola garantias estabelecidas em lei.

MÍDIAS E CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS SOBRE ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

As mídias sempre foram importantes instrumentos de constituição de sentidos, pois conseguem influenciar a opinião pública, a partir das formas que apresentam, discutem e debatem determinados assuntos. A televisão, veículo em foco neste trabalho, destaca-se, principalmente, por ter um alcance social abrangente.

Inegavelmente, a influência da televisão é relevante. Kellner (2001) afirma que quando os aparelhos começaram a ser produzidos em massa e ganharam espaço nos lares, um novo modo de se ver e perceber o mundo foi instaurado. O advento da televisão trouxe, certamente, novos paradigmas sociais:

[...] os indivíduos são submetidos a um fluxo sem precedentes de imagens e sons dentro de sua própria casa, e um novo mundo virtual de entretenimento, informação, sexo e política está reordenando percepções de espaço e tempo, anulando distinções entre realidade e imagem, enquanto produz novos modos de experiência e subjetividade (KELLNER, 2001, p.27).

Dessa forma, a televisão, como meio de comunicação abrangente, tem a capacidade de interferir na opinião pública. Para Ferres, “a nossa imagem da realidade é basicamente aquela oferecida pela mídia e principalmente pela televisão. Origina-se aí sua importância social.” (FERRES, 1996, p.59)

Percebe-se, então, que os meios de comunicação, dentre eles a televisão, desempenham um importante papel na constituição da forma como as pessoas entendem e enfrentam certos fenômenos sociais.

Ao discutir certos assuntos, a mídia contribui para moldar o debate de temas políticos e da agenda social. A influência dos meios de comunicação em pautas públicas apoia-se na chamada Teoria do Agendamento (ou agenda-setting), segundo a qual a

cobertura jornalística afeta tanto “sobre o que” o público pensa, quanto “como” se posiciona acerca de tais assuntos. (ANDI, 2012)

Um exemplo disso pode ser pensado através dos acentuados índices de violência urbana, constantemente veiculado pelas emissoras de TV. Os programas jornalísticos retratam as informações sob determinados enfoques, os quais, em muitos casos, estão ligados a interesses políticos, comerciais e mercadológicos, com preocupação única no lucro e audiência, em detrimento da formação crítica e intelectual do público.

Observa-se que, recorrentemente, as emissoras de televisão brasileiras utilizam-se de programas do gênero informativo policial para atrair audiência. (ROMÃO, 2013). As formas de abordagens que esses programas utilizam, geralmente com tom sensacionalista, refletem na forma em que a sociedade passa a discutir temas de ordem pública, como o combate à criminalidade, a modificação de leis e a punição de infratores.

Dessa forma, o noticiário policial não apenas veicula informações, mas também produz modos de compreender a realidade, à medida que constrói imagens ou identidades por meio daquilo que é apresentado ao público.

[...] além de produzir certos modos de existência e de vida, de estar nas mãos de uns poucos, a mídia funciona organizando diversos e diferentes fluxos de acontecimentos; pela via do espetáculo, das formas dramáticas e sensacionalistas produz identidades, simpatias, prós e contras. (COIMBRA, 2004, p. 03)

Tais aspectos ficam muito visíveis quando os programas televisivos policiais tratam de questões referentes aos adolescentes em conflito com a lei. A forma que as reportagens são apresentadas pode influenciar no processo de subjetivação desses sujeitos, reforçando a construção de estigmas e preconceitos.

É possível identificar nesses programas de TV flagrante desrespeito à legislação e aos direitos humanos de adolescentes que, supostamente, cometeram atos infracionais.

Em apenas 30 dias, narrativas de rádio e TV promoveram 4.500 violações de direitos, cometeram 15.761 infrações a leis brasileiras e multilaterais e desrespeitaram 1.962 vezes normas autorregulatórias. Esses são alguns dos principais resultados da análise de 28 programas “policialescos” produzi-

dos em 10 capitais do País, realizada pela ANDI — Comunicação e Direitos. (VARJÃO, 2016, p.6)

A maioria dos programas de TV brasileiros, de natureza policial, transmite conteúdos de maneira sensacionalista, a qual é caracterizada por posturas incisivas e performáticas de apresentadores e repórteres, além do uso exagerado de certas expressões e imagens, que têm a finalidade de causar impactos e chocar a opinião pública. No discurso, tais programas se referem aos adolescentes utilizando expressões pejorativas, tais como “marginal”, “menino bandido”, “garoto boca quente” e “criatura”, as quais podem despertar emoções nos telespectadores, diante das mais variadas mazelas sociais. (FIGUEIRÓ; MINCHONI; FIGUEIRÓ, 2013).

O uso desses termos favorece o discurso de que o “marginal” não é merecedor da piedade social, anula o valor humano do adolescente, além de insinuar que nem o Estado e nem a sociedade têm responsabilidades sobre esse sujeito. (MACHADO; PESSETTI, 2016)

As notícias são acompanhadas de comentários discriminatórios, os quais são feitos pelos apresentadores e direcionados aos adolescentes. Em algumas reportagens, os adolescentes são pressionados com perguntas constrangedoras feitas pelos repórteres e têm suas imagens expostas, fatos que violam disposições legais.

Esses programas de TV esquecem que, para além do ato infracional, existe ali um adolescente, o qual, em muitos casos, cresceu com a falta de acesso aos direitos sociais mínimos para a existência humana, previstos na Constituição Federal. Não se considera que estes sujeitos estão em peculiar condição de desenvolvimento (cognitivo e emocional) e que as influências externas são muito relevantes na construção de suas subjetividades.

A mídia televisiva sensacionalista contribui para o processo de estigmatização social de adolescentes pobres e envolvidos em atos infracionais. Ao transmitir notícias colocando-os em situações vexatórias, expondo suas imagens de forma indevida e tecendo comentários que violam direitos, pode-se incentivar no público espectador o desejo de uma punição fora dos parâmetros legais.

Quase nunca se vê nessa mídia a tentativa de discutir e compreender a realidade de vida desses

adolescentes, bem como os motivos que os levaram a cometer determinadas infrações ou irregularidades. O adolescente é rotulado de forma desconectada de sua história de vida.

Em geral, a discussão costuma se dar sob o enfoque policiaisco, e o assunto é abordado numa perspectiva individual, deixando em segundo plano uma reflexão mais ampla sobre a problemática: direitos humanos e políticas sociais são, na maioria das vezes, aspectos raramente associados a essa pauta. (ANDI, 2012, P.13)

Essa mídia reivindica cada vez mais castigos a esses adolescentes. Pouco se fala sobre a necessidade de prevenção da criminalidade, da garantia de direitos e diminuição da desigualdade social, sobre políticas públicas de promoção da juventude, sobre programas de ressocialização e reinserção social. De modo geral, raramente as reportagens, principalmente as de programas sensacionalistas, são acompanhadas de discussões de caráter mais amplo e crítico.

Esse tipo de abordagem, rasa e carregada de preconceitos, pode levar o telespectador a concluir que a redução da maioridade penal é a solução para o problema da violência. Cria-se o desejo de punição, severa e até desproporcional, dessa parcela da população, sem qualquer preocupação com seu tratamento.

Esse desejo de punição, que extrapola os limites impostos pela lei, é acompanhado, geralmente, por falas que expressam que a luta pelos direitos humanos é o mesmo que defender bandidos, reforçando o discurso daqueles que pressionam para a diminuição da maioridade penal.

Outra situação que pode ser observada, diante das reportagens coletadas para a análise, é como as abordagens são distintas conforme a classe social do adolescente. Quando o ato infracional é cometido por um adolescente de classe média alta, o comum é que a denominação “adolescente” prevaleça e que a abordagem tenha foco no questionamento das circunstâncias que o levaram a cometer o ato. No entanto, se o adolescente é pobre e da periferia, esses questionamentos não são feitos.

Segundo a Agência de Notícias dos Direitos da Infância - ANDI, entre as consequências do modelo “policialesco”, estão as distorções na percepção do fenômeno dos adolescentes em conflito com a lei, com impactos negativos no modo de enfrentá-lo:

Não se deve também negligenciar os efeitos da superexposição desses indivíduos sobre a opinião pública — o que, neste caso, acaba provocando distorções consideráveis no modo de compreensão e enfrentamento do grave fenômeno dos adolescentes em conflito com a lei. (VARJÃO, 2016, p.55)

Tal visão produz sentidos que estigmatizam e marginalizam ainda mais os referidos adolescentes, que, por condições sócio-históricas, já carregam a exclusão no seu percurso de vida. Segundo as professoras MACHADO e PESSETTI (2016, p. 1352):

Os efeitos de sentidos observados rememoram dizeres já-ditos que valorizam/defendem/legitimam a punição pelo viés do castigo desumanizado, bem como, promove o esquecimento da legislação que norteia as políticas para os adolescentes em conflito com a lei.

É importante ressaltar que não é intenção da presente pesquisa defender que a condição de vida dos adolescentes que cometem atos infracionais é um elemento capaz de afastar a responsabilização por tais atos. No entanto, a aplicação das sanções deve considerar aspectos dessa peculiar condição de desenvolvimento e que o tratamento deve ser de acordo com o que está estabelecido na legislação vigente.

Sendo assim, a mídia televisiva sensacionalista cria pré-conceitos e pode interferir na opinião pública ao tratar de questões referentes aos adolescentes em conflito com a lei, que, muitas vezes, tiveram suas vidas marcadas pela negação e violação de direitos. Isto resulta num processo de subjetivação que dificulta processos de habilitação social e transformação na histórias desses sujeitos marginalizados.

A CONCEPÇÃO DO ADOLESCENTE COMO SUJEITO DE DIREITOS

A construção da noção de “adolescência” dentro da sociedade e a forma de enfrentamento daqueles envolvidos em atos infracionais passaram por um processo histórico, de modo a transformar-se ao longo do tempo. E isso pode ser aferido pelo conjunto de leis que buscam orientar o tratamento dispensado aos adolescentes.

Em 1990, no contexto de muitos movimentos e de grupos que questionavam o tratamento dado às crianças e adolescentes no Brasil, e já na vigência da

nova Constituição Federal de 1988, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/90. É por meio desta lei que se sustenta todo o aspecto jurídico do adolescente, inclusive no cometimento de ato infracional.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, consagrou em nosso ordenamento a doutrina da proteção integral, estabelecendo deveres à família, à sociedade e ao Estado quanto à garantia de direitos para crianças e adolescentes. (BRASIL, 1988). Assim, a promoção do desenvolvimento humano e da cidadania das crianças e adolescentes tem base numa tríplex responsabilidade compartilhada.

A família, a sociedade e o poder público tornam-se corresponsáveis nas ações de efetivação de direitos. Segundo o art. 18 do ECA, todos devem zelar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (BRASIL, 1990).

O artigo 15 do ECA afirma que: “A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas, em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis”. (BRASIL, 1990). A nova concepção baseia-se no entendimento de que crianças e adolescentes são sujeito de direitos.

O ECA veio estabelecer novas formas de enunciar a infância e a adolescência, assegurando-lhes o gozo de todos os direitos fundamentais, inerentes à pessoa humana. Desta forma:

A adoção da compreensão presente no ECA, em substituição ao velho modelo da situação irregular, acarretou mudanças de referências e práticas, com reflexos inclusive no trato da questão infracional. No plano legal, essa substituição representou uma opção pela inclusão social do adolescente em conflito com a lei, tratado ao longo da história como mero objeto de intervenção. (PARANÁ, 2005, p.4)

A criança passa a ser definida de maneira mais específica com o ECA, que a considera como a pessoa com até doze anos de idade incompletos e adolescentes aqueles entre doze e dezoito anos de idade.

A doutrina da proteção integral a crianças e adolescentes, reconhecida pelo ECA, instituiu atendimentos e garantias especiais, pelo fato destes se

constituírem como sujeitos em processo de desenvolvimento e titulares de direitos fundamentais.

Nesse contexto, verifica-se que somente em 1988 a criança passa a ser tratada juridicamente enquanto prioridade da política pública. Entretanto, é somente em 1990, com o ECA, que se institui no direito brasileiro a expressão ‘a criança e o adolescente’ enquanto sujeito de direitos. Esse marco rompe, juridicamente, com a concepção do “menor” para inaugurar o tempo da promoção e proteção integral e absoluta da infância. (ANJOS; REBOUÇAS, 2014, p. 10)

O termo “menor” passa a ser considerado inadequado, pois possui significado pejorativo, sendo socialmente relacionado à criança e ao adolescente delinquente ou marginal. A denominação “em conflito com a lei” passa a ser utilizada, pois estabelece uma condição temporal e superável. O adolescente não “é”, ele “está” em conflito com a lei. As expressões “delinquente”, “bandido” e “marginal” desenvolvem estigmas, que podem ser de difícil superação. (LASKOSKI; OLIVEIRA, 2016)

Outro ponto importante estabelecido pelo ECA, por meio do seu artigo 103, foi a definição do ato infracional, o qual é tido como a conduta descrita como crime ou contravenção penal praticada por crianças ou adolescentes.

O ECA considera que são inimputáveis as crianças e adolescentes até os 18 anos. No entanto, o adolescente em conflito com a lei deverá responder a um procedimento para apuração do ato infracional e, se comprovada a autoria e materialidade do ato, será aplicada uma medida socioeducativa, prevista no artigo 112 do Estatuto. Há o entendimento de que o adolescente possui necessidades peculiares que não são contempladas, por exemplo, pelo Código Penal, aplicado aos adultos.

É relevante observar-se que as medidas socioeducativas também contêm o aspecto sancionatório, como resposta à sociedade pela infração cometida, mas seu propósito final é a reintegração social por meio de aspectos educativos. Nesse sentido, as medidas devem ter cunho predominantemente pedagógico e a medida de internação constitui-se na medida mais severa e excepcional.

A medida socioeducativa de privação de liberdade, que consiste em período de internação em centro socioeducativo, pode ser aplicada a partir dos 12 anos

de idade. O período máximo de internação, determinado pela lei, são de três anos. Tal medida deverá ser cumprida em entidade exclusiva para adolescentes. Durante o período de internação, inclusive provisória, serão obrigatórias atividades pedagógicas e garantido o direito à escolarização. (BRASIL, 2009)

Todas as medidas devem atender a objetivos educativos, ou como enunciado, socioeducativos, preservando e garantindo direitos fundamentais, tais como a convivência familiar, a escolarização obrigatória, entre outros, e, em se tratando da medida de internação, brevidade e excepcionalidade. (COSSETIN, 2012)

Diante do exposto, verifica-se que a consideração pela infância e adolescência deve enunciar-se sob novos aspectos. O atendimento destinado a esses sujeitos de direitos deve ser considerado uma política pública com fundamento em direitos subjetivos, garantidos pela doutrina da proteção integral.

REFLEXÕES EM SALA DE AULA SOBRE O ADOLESCENTE EM CONFLITO COM A LEI NAS MÍDIAS

A seguir serão apresentados os resultados obtidos através da pesquisa sobre a exposição midiática do adolescente em conflito com a lei, na perspectiva dos estudantes do ensino médio de uma escola pública.

Para a realização dessa intervenção prática, foi escolhido um colégio estadual localizado num bairro periférico da cidade de Jacarezinho/PR, cujos alunos são de classes sociais menos favorecidas. A coleta de dados deu-se de forma coletiva. Para isso, foram utilizadas duas aulas, de 50 minutos cada, da disciplina de Sociologia.

Houve o consentimento prévio da direção escolar, do professor responsável pela turma e dos alunos. Contou-se com a participação de 21 estudantes do 3º ano do ensino médio. A idade dos alunos participantes varia bastante, entre 16 a 21 anos, o que evidencia a distorção idade-série presente na turma. As respostas das questões abertas passaram pela técnica de análise de conteúdo, sendo os textos divididos em unidades e categorias semelhantes. (BARDIN, 2004)

A atividade iniciou-se com breves reflexões sobre quais as mídias os alunos conhecem e o quanto estas fazem parte do seu cotidiano. Em seguida, os alunos foram direcionados, através do debate

estabelecido, para discussões sobre a mídia televisiva. Os alunos responderam oralmente quais os temas mais presentes nos programas jornalísticos. Dentre as respostas, obteve-se o tema violência.

Nesse momento, houve a oportunidade de refletir que muitos casos de violência mostrados na TV, envolvem adolescentes como autores de atos inflacionais. Sem muitos comentários, para que não houvesse influência nas respostas, foi entregue um questionário composto por uma questão objetiva e outra discursiva. Primeiramente, os estudantes assinalaram a quantidade de horas diárias que costumam assistir televisão. Predominaram as opções: menos de 1 hora (11 alunos) e entre 1 e 2 horas (6 alunos). As respostas denotam que tais estudantes não dedicam um tempo considerável do dia à televisão. Evidentemente, essa mídia pode estar sendo substituída por outros recursos como celulares e outros eletrônicos com internet.

O segundo questionamento dessa fase da pesquisa buscou revelar quais os significados que envolvem o adolescente em conflito com a lei, na perspectiva dos estudantes. A pergunta discursiva “O que você pensa do adolescente que comete atos inflacionais? Qual sua motivação e punição necessária?” trouxe respostas que, após analisadas, fizeram emergir opiniões semelhantes, as quais se repetiram no discurso de vários estudantes. Desse modo, foram estabelecidas como categorias e verificada a quantidade de alunos que as expressavam.

As categorias mais citadas foram: houve falha na família (13 estudantes); esses adolescentes precisam de ajuda e oportunidades (11 estudantes); esses adolescentes querem/optaram por uma vida fácil (09 estudantes) e a importância da educação escolar ou a falta dela como motivo (7 estudantes).

Nessas respostas vemos a predominância de discursos de culpabilização das famílias e daqueles que indicam a vontade própria dos adolescentes como determinantes para a delinquência. No entanto, quando reconhecem que os mesmos precisam de ajuda e oportunidades, levam em conta o contexto social que os envolvem. Ao darem ênfase à negligência familiar, os estudantes mostraram que ainda não reconhecem a responsabilidade compartilhada entre esta, a sociedade e o Estado. Obviamente, o núcleo familiar é um importante fator para a formação e para a educação de crianças e adolescentes, porém, não se pode reduzir a problemática da violência juvenil a ações do

próprio sujeito ou de sua família. Segundo o Programa Nacional de Direitos Humanos – 3ª versão:

Marcadas pelas diferenças e por sua fragilidade temporal, as crianças, os adolescentes e os jovens estão sujeitos a discriminações e violências. As ações programáticas promovem a garantia de espaços e investimentos que assegurem proteção contra qualquer forma de violência e discriminação, bem como a promoção da articulação entre família, sociedade e Estado para fortalecer a rede social de proteção que garante a efetividade de seus direitos. (BRASIL, 2010, p.53)

Dentre aqueles que responderam sobre a punição necessária, predominaram as categorias: desejo de pena de prisão (08 estudantes), sentimento de impunidade (07 estudantes).

Quanto ao aspecto punitivo, as perspectivas no sentido de prisão dos adolescentes infratores podem revelar os anseios pela redução da maioridade penal, vista, muitas vezes, como o principal método para se evitar a impunidade. Sendo esta uma pauta constante nos veículos de comunicação de massa como a única alternativa para a solução para o fenômeno da violência praticada por adolescentes.

Segundo Varjão (2016), em levantamento da ANDI - Agência de Notícias dos Direitos da Infância, observou-se que no noticiário policial predominam os percentuais de narrativas que pregam punições mais severas aos adolescentes, propostas de mudança na legislação e redução da maioridade penal. Como defendido no decorrer deste trabalho, dificilmente se consegue avançar para um debate mais amplo sobre as soluções para as violências/criminalidade.

Soluções mais abrangentes e vinculadas à dimensão preventiva, como investimento em educação, criação de espaços públicos de lazer e esporte, investimento em políticas de combate às desigualdades socioeconômicas e étnico-raciais, ou investimento em ações educativas voltadas para o respeito à diversidade ficaram em patamares inferiores a 0,5% cada. Somadas, elas correspondem exatamente a exíguos 0,5% do total. (VARJÃO, 2016, p.106)

Finalizada essa parte da atividade, seguiu-se para a exibição de três vídeos, que consistiam em reportagens de canais da televisão aberta, envolvendo adolescentes em conflito com a lei.

A primeira reportagem mostrou um adolescente que, após o cometimento de atos inflacionais, foi

encontrado nu, ferido e amarrado a um poste num bairro carioca. A reportagem mencionou que o grupo responsável pela ação é conhecido como “justiceiros”. Ao final, a apresentadora, depois de comentar que o que resta ao “cidadão de bem” é se defender, diz: “E aos defensores dos direitos humanos, que se apiedaram do marginalzinho preso ao poste, eu lanço uma campanha. Faça um favor ao Brasil: adote um bandido!”.

O segundo vídeo mostrou a resposta de um apresentador ao questionamento “Como se corrige um menor infrator?”. Ele expressou enfaticamente que há menores infratores que são incorrigíveis e que não há como se recuperar o irrecuperável. O apresentador fez críticas à “pedagogia do amor” e disse que, durante o período de internamento, os “vagabundos de menor idade” deveriam “comer capim”. O mesmo apresentador levantou questões relacionadas à impunidade que envolve estes adolescentes e sugere a necessidade da mudança nas leis.

A terceira reportagem mostrou quatro adolescentes num local que, supostamente, seria uma delegacia, os quais foram apreendidos, acusados pela prática de ato infracional. O apresentador narrou que os referidos jovens, por não permanecerem detidos, se tornaram “veteranos no crime”. Na reportagem não houve preocupação em preservar a imagem dos adolescentes, visto que, em alguns momentos, foi possível visualizar seus rostos, e foi dada evidência às tatuagens presentes em seus corpos. O repórter que estava no local dirige o microfone a um dos adolescentes que se encontrava de cabeça baixa e perguntou: “você falou que é bandido?”. Diante da negativa do adolescente em responder, o repórter insistiu: “tem que falar agora, no microfone! Longe não adianta nada!”. O adolescente permaneceu de cabeça baixa, sem fazer a afirmação de que era bandido, como o repórter desejava. Na sequência da reportagem, os adolescentes em todos os momentos eram referidos como “bandidos”.

Com os exemplos desses programas de TV, propostos aos alunos, demonstra-se que com a intenção de denunciar a violência cometida por adolescentes, essas produções televisivas adotaram, do mesmo modo, um discurso extremamente violento e que pode ser influenciador. As suas formas de dizer e mostrar os atos cometidos revelaram uma hierarquia agressiva, na qual os jornalistas, representando as pessoas de

bem, revelam desprezo pelos sujeitos adolescentes, ditos criminosos e bandidos.

Após a exibição, seguida desses três vídeos, sem estimular comentários, foi entregue aos estudantes um segundo questionário, composto por duas questões abertas.

A primeira pergunta tinha como enunciado: “Diante das reportagens apresentadas, você concorda como o meio de comunicação apresentou a notícia e os adolescentes envolvidos?”. Ao analisar as respostas, identificou-se que, dos 21 estudantes, apenas 3 reprovaram a forma com que o meio de comunicação transmitiu a notícia e o tratamento dado aos adolescentes. Justificaram suas respostas da seguinte forma:

Não, pois o Estado e sociedade também têm culpa, se o governo tivesse dado suporte e oportunidades, conscientizando e melhorando a educação, não teria motivos para cometer tal infração. (E 1)

Com esse argumento acima, tem-se a única menção entre os alunos à ineficácia da proteção estatal e da sociedade como fator que propicia o ingresso do adolescente na criminalidade. Este Estado tem o dever de promover a defesa dos direitos de crianças e de adolescentes preconizados pela Constituição Federal e de maneira mais direta no ECA, dever que também é da sociedade, da qual a mídia notadamente faz parte.

Os outros 2 alunos, que discordaram da abordagem televisiva, expressaram-se nos seguintes termos:

Não foi adequada a forma que foi apresentada a notícia, pois por estar em uma emissora transmitida para milhões de pessoas foi antiético. (E 2)

Não foi adequada, é antiético, mas se não fosse falado dessa maneira não teria tanta repercussão a notícia. (E 3)

É importante a menção acima sobre a questão ética, haja visto que o direito à liberdade de expressão não pode se sobrepor ao direito que qualquer cidadão tem de não ser humilhado e condenado na televisão, ainda que suspeito de ter cometido um crime. O artigo 6º do Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros diz que: “é dever do jornalista: opor-se ao arbítrio, ao autoritarismo e à opressão, bem como defender os princípios expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos”. (FENAJ, 2007)

Para os demais estudantes, as formas discriminatórias e contrárias à lei no tratamento dispensado aos adolescentes nos programas de TV não repercutiram

negativamente, pois a maioria dos estudantes, além de serem favoráveis aos atos expostos pela mídia, repetiu falas/opiniões que foram expressas nas reportagens, como a impunidade e necessidade de mudança nas leis:

Sim, pois estes jovens envolvidos não são nenhuma vítima, então merecem toda repugnância [...] bandido bom é bandido morto. (E 4)

Concordo plenamente com os apresentadores que apresentaram os telejornais. (E 5)

Tem que tomar decisões abusivas [em relação aos adolescentes] senão ficará assim ou pior. (E 06)

Foi muito adequada a forma como foi dita. (E 07)

Sim, pois foi como um alerta para a sociedade. (E 08)

Sim, pois esses adolescentes devem ser punidos, presos, como o de maior. (E 09)

Sim, porque os apresentadores expressaram os sentimentos que eles tinham a revolta, porque eles eram menores de idade e tinham várias passagens pela polícia e isso para eles eram nada, porque eles sabiam que iam ser soltos novamente por causa de ser menor de idade. (Aluno 10)

Como base nas respostas acima, é possível observar que a maioria dos estudantes não só concordou com o tratamento dado aos adolescentes, e com a forma de exposição destes na mídia, como também estruturou suas respostas de forma semelhante ao discurso dos jornalistas. Revelou-se nas respostas o desejo de punição sem problematizar as origens das violências e sem considerar a fase peculiar de desenvolvimento desses sujeitos.

O jornalismo policial, ao apelar para as imagens do ocorrido, parece se valer da dificuldade do indivíduo pseudoformado em contextualizar e dar sentidos para sua experiência imediata: aquilo que a câmera conseguiu capturar é tomado como a verdade completa, e nenhuma reflexão faz-se necessária. (ROMÃO, 2013, p.147)

Para Araújo (2016) a mídia apresenta, frequentemente, a inimputabilidade das pessoas menores de 18 anos de idade como causa do aumento das ocorrências nessa área. Tal abordagem leva a população a exigir a redução da idade penal e se solidarizar apenas com as vítimas dos adolescentes. Além disso, os adolescentes que cometeram ato infracional são, de modo geral, nomeados de maneira inadequada de menores, bandidos e marginais. Estimula-se,

também, reclamações quanto à garantia dos direitos humanos dos adolescentes. Do mesmo modo, a mídia e os membros da coletividade se valem de discursos como: “onde estão os direitos humanos das vítimas?”, ou ainda, “direitos humanos devem ser para humanos direitos!”. Assim, abafa-se um olhar crítico e social sobre esses adolescentes que, muitas vezes, vivem em estado de vulnerabilidade social.

O segundo e último questionamento, feito após a exibição dos vídeos foi: “Na sua opinião a mídia produz algum tipo de impacto na compreensão do tema pelo telespectador?”. Apenas um aluno afirmou não haver o referido impacto, enquanto os demais acreditam haver impacto na compreensão do adolescente infrator, de acordo com sua exposição midiática:

Sim, pois é um dos meios de comunicação mais utilizados pela população podendo influenciar milhares de pessoas [...] essas reportagens tentam impor um pensamento e fazer com que a população ache que esse é o certo. (E 11)

O telespectador é influenciado pela mídia [...] pela mídia acabam mudando sua maneira de pensar e agir sobre eles [adolescentes em conflito com a lei]. (E 12)

Causam impacto na opinião das pessoas sim, porque o apresentador passa ao telespectador a realidade sobre o menor infrator, eles roubam, matam, traficam e nada acontece. (E 13)

Ao abordar a temática que envolve a mídia televisiva, compreende-se que as pessoas assistem a esse veículo de diferentes maneiras. No entanto, Kellner (2001) indica que é possível reconhecer que há um movimento de homogeneização revelado na reprodução de seus discursos. Para Bordieu (1997) há um poder simbólico na comunicação via TV, sendo preciso entender quais os possíveis movimentos desenvolvidos por quem o recebe.

Conclui-se que, ao analisar todos os dados coletados, que a maioria dos estudantes manifestou o entendimento de que o adolescente em conflito com a lei passou por dificuldades em seu desenvolvimento (familiares, falta de oportunidades, falta de educação escolar) e que estas colaboraram para suas atitudes. No entanto, mesmo diante destas constatações, de que as condições de vida contribuíram para suas condutas, não houve a indicação significativa da necessidade de alternativas e políticas para que os adolescentes superem tais condições sociais que lhes foram impostas.

Pode-se constatar que o desejo de punição mais severa (redução da maioria penal revelada no desejo da pena de prisão) é muito presente entre os participantes da pesquisa, discurso que já era expresso em suas respostas mesmo antes da exibição das reportagens.

Quanto a abordagem midiática e seus impactos, a grande maioria dos estudantes aprovou o discurso presente nas reportagens e, praticamente todos estudantes, reconheceram que a exposição do tema gera efeitos na opinião dos telespectadores.

Sem dúvidas, a forma depreciativa de exposição dos adolescentes nesses noticiários favorece o fortalecimento de discursos de estigmatização e criminalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi demonstrado, a mídia televisiva tem um alcance social abrangente, e, como consequência, aquilo que ela veicula costuma ganhar credibilidade junto à população. Para muitos, as informações e conteúdos transmitidos recebem um caráter de verdades absolutas e inquestionáveis. Por esta razão, além de repassar informações, é notória a capacidade da TV de formar e influenciar a opinião de seus espectadores.

No entanto, em muitos casos, a sociedade recebe mensagens que são veiculadas pela mídia sem, necessariamente, refletir sobre as mesmas e suas possíveis realidades.

Em relação à abordagem do adolescente em conflito na lei, realizada por alguns noticiários de cunho policial e jornalístico, difunde-se uma percepção negativa e estereotipada de um sujeito que, na maior parte dos casos, vive uma realidade dotada de diversos tipos de violência, como a familiar, as Estatais e as sociais.

Portanto, é desconsiderado que o sujeito é fruto de uma construção sócio-histórica, e que, por trás desse adolescente rotulado de “bandido”, há tantas negligências de direitos, que, apesar de garantidos, não lhe foram ofertados.

A exposição midiática analisada faz parecer que o cometimento de atos infracionais retira do adolescente a garantia de sua dignidade, porém, segundo a legislação, pressupõe-se medidas aplicadas com finalidades pedagógicas e sancionatórias. A menção à importância de se investir em prevenção de violências

em nenhum momento foi observada nas reportagens analisadas.

O fenômeno da adolescência envolvida em atos infracionais é um problema social complexo, cuja resolução não cabe à redução da maioria penal, tão defendida nos programas de TV que foram tomados como exemplo nesta pesquisa. Exige-se, necessariamente, um trabalho intersetorial entre os órgãos pertencentes à rede de proteção à criança e ao adolescente (educação, saúde, segurança, assistência social, entre outros), e uma articulação efetiva de todas esferas governamentais (União, estados, municípios), com o intuito de interromper a continuidade do ciclo de violências, discriminação e contradições sociais.

Entende-se que o adolescente pobre, denominado “bandido”, pode tomar este estigma como aquilo que a sociedade espera dele, de modo a abraçar a condição que lhe foi imposta, dificultando o estabelecimento de um novo projeto de vida dentro das normas sociais preestabelecidas.

Nas entrevistas feitas com os estudantes, foi possível perceber que a maioria deles associa os adolescentes que estão em conflito com a lei com as desigualdades sociais, as quais, evidentemente, são fatores de risco para suas condutas. No entanto, quando os estudantes participantes da pesquisa responderam sobre a punição, demonstraram a defesa pela aplicação da penalidade mais severa aos jovens infratores, a pena de prisão.

Os estudantes não reconheceram nas reportagens exibidas a violação de direitos humanos fundamentais de crianças e adolescentes. Em suas respostas concordaram com a exposição midiática realizada com total descaso quanto à proteção da dignidade.

Percebemos que a maioria dos estudantes, mesmo nas respostas antes de assistirem as reportagens, já tinham um discurso semelhante aos adotados pelos meios de comunicação, e, após assistirem os vídeos, reproduziram falas e ideias expressas pelos apresentadores de TV.

Conclui-se assim que, além do provável impacto da mídia na constituição de sentidos sobre o adolescente em conflito com a lei, há a necessidade premente de se falar de direitos humanos e de dignidade humana nas escolas, como forma de aprofundar debates e trazer contribuições para as problemáticas sociais.

REFERÊNCIAS

- ANDI - Agência de Notícias dos Direitos da Infância. *Direitos em Pauta: Imprensa, Agenda Social e Adolescentes em Conflito com a Lei*. Brasília: ANDI, 2012.
- ANJOS, L.; REBOUÇAS, G. M. *Da Concepção Do “Menor” Ao Surgimento Da Criança E Do Adolescente Enquanto Sujeitos De Direitos: Uma Compreensão Histórica*. In: XXIII Congresso Nacional do CONPEDI, 23., João Pessoa, 2014. Anais... João Pessoa: CONPEDI, 2014. p. 192-211. Disponível em: <<http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=fec16d1d594dae3d>>. Acesso em 04 mar.2018.
- ARAÚJO, D. B. de. *Adolescentes em conflito ou não com a lei: mídia, representação social e direitos humanos. Tese (Doutorado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia*. Salvador, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/20951>. Acesso em 12 jul.2018.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Tradução Fernando Tomaz. Lisboa: Difel, 1989.
- BRASIL. Constituição (1998). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 10 fev.2018.
- _____. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm. Acesso em 10 fev.2018.
- _____. *Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)*. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: SDH/PR, 2010.
- COIMBRA, C. M. B. Mídia e produção de modos de existência. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 17 (1), p. 1-4, 2004, p.3. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/ptp/v17n1/5399.pdf>>. Acesso em 28 fev. 2018.
- COSSETIN, M. *Socieducação no Estado do Paraná: os sentidos de um enunciado necessário*. 2012. 190f. *Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná*. Cascavel – PR, 2012. Disponível em:http://200.201.88.199/portalpos/media/File/educacao/Dissertacao_marcia_cossetin.pdf . Acesso em 16 fev.2018.
- FENAJ - FEDERAÇÃO NACIONAL DOS JORNALISTAS. *Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros*. 2007. Disponível em: http://www.fenaj.org.br/federacao/cometica/codigo_de_etica_dos_jornalistas_brasileiros.pdf. Acesso em: 23 ago. 2018.
- FERRÉS, Joan. *Televisão e Educação*. 1. Ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 1996.

FIGUEIRÓ, R. de A.; MINCHONI, T.; FIGUEIRÓ, M. E. S. da S. *A Produção do Adolescente “Infrator” na Mídia Brasileira*. In: Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade. 2., 2013, Santa Maria, *Anais...*, Santa Maria, 2013, p. 222 – 234. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/congressodireito/anais/2013/2-5.pdf>. Acesso em 28 fev. 2018.

KELLNER, Douglas. *A Cultura da Mídia*. São Paulo: Edusc, 2001.

LASKOSKI, L.M.; OLIVEIRA, M. *Histórico da Legislação sobre o atendimento do Adolescente em Conflito com a Lei*. Formação em Ação SEED-PR, Curitiba – PR, p. 01-10, fev. 2016. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao.../deja_fa_roteiro.pdf Acesso em: 23 mar.2018

MACHADO, R. V.; PASSETTI, M. C. C. “Faça um favor ao Brasil: adote um bandido” - a constituição dos sentidos sobre o sujeito adolescente em conflito com a lei no telejornal “SBT Brasil”. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, v 13, n. 3, p. 1351 -1362, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/19848412.2016v13n3p1351>. Acesso em 12 mar. 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. *Programa de Educação nas Unidades Socioeducativas*. Curitiba: SEED, 2005. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/proeduse.pdf. Acesso em 18 fev. 2018.

ROMÃO, D. M. M. *Jornalismo Policial: Indústria Cultural e Violência*. 2013, 206 f. *Dissertação* (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-30072013.../romao_corrigeida.pdf Acesso em 15 mar. 2018

VARJÃO, S. *Violações de direitos na mídia brasileira: Pesquisa detecta quantidade significativa de violações de direitos e infrações a leis no campo da comunicação de massa*. Brasília, DF: ANDI, 2016.

Publicatio UEPG - Ciências Sociais Aplicadas

NORMAS EDITORIAIS PARA TRABALHOS

A- REGRAS GERAIS PARA PUBLICAÇÃO

A Revista PUBLICATIO – Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa aceita para publicação artigos inéditos de autores brasileiros e estrangeiros, resultantes de estudos teóricos, pesquisas, reflexões sobre práticas concretas, discussões, resenhas, traduções, entre outras.

- 1- Serão aceitos originais inéditos para serem submetidos à aprovação da Comissão Editorial ou dos Editores da própria revista.
- 2- À Comissão editorial se reserva o direito de introduzir alterações nos originais, visando a manter a homogeneidade e a qualidade da publicação, respeitando, porém, o estilo e as opiniões dos autores.
- 3- As opiniões emitidas pelos autores dos artigos são de sua exclusiva responsabilidade.
- 4- A revista classificará as colaborações de acordo com as seguintes seções:
- 5- Artigos, Relatos de Experiência, Resenha, Documento, Resumos de Teses e Dissertações, Dossiê. Todos os tipos de colaborações deverão ser acompanhados de RESUMO/Palavras-Chave e ABSTRACT/Keywords. Mínimo 15 laudas e máximo 25 laudas, com exceção de resenhas. abaixo).

- *Normas de Apresentação de Resenhas:*

Formato: digitados no editor de texto Microsoft Word; espaço 1,5; no máximo 5 laudas; ortografia oficial; Arial; tamanho 12; com margens direita e esquerda 3 cm e superior e inferior 2,5 cm. É obrigatório informar na primeira página do texto o título do livro e do autor.

- *Normas Dossiê:*

Os artigos deverão versar sobre um tema indicado pela Revista, que será publicado em um dos números da revista. As normas são as mesmas para os artigos.

B - PROCEDIMENTOS PARA APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

Todas as colaborações devem ser enviadas on line pelo Portal SEER. A fonte sugerida é Arial, tamanho 12. Para citação usar o tamanho 11. Deve-se observar, em ambos os casos, a ortografia oficial e conter, na primeira lauda do original, o título do trabalho (em Arial, fonte 12 e negrito);

Nota: A correção ortográfica é de responsabilidade de cada autor da área temática.

Após o envio do documento, o mesmo será transformado em formato PDF (Formato de Documento Portátil - Acrobat/Adobe).

Os trabalhos devem ser organizados em: Título (Português e Inglês), Resumo e Abstract (máximo de 150 palavras cada), Introdução, Referencial Teórico, Metodologia, Resultados e Discussão, Considerações Finais e Referências Bibliográficas. Depois do Resumo (Abstract) devem ser relacionadas as Palavras-chave (Keywords) que podem incluir palavras constantes no Título.

Destaca-se que o Título do trabalho, acompanhado de sua tradução, deve ser breve e suficientemente específico e descritivo, contendo as Palavras-chave que representem o conteúdo do texto.

Os Agradecimentos a auxílios recebidos para a elaboração do trabalho deverão ser mencionados no final do artigo.

Os Materiais gráficos deverão ser escaneados, sendo estritamente indispensáveis à clareza do texto. Se as ilustrações enviadas já tiverem sido publicadas, deve-se mencionar a fonte e a permissão para reprodução.

Os Quadros deverão ser acompanhados de Cabeçalho que permita compreender o significado dos dados reunidos, sem necessidade de referência ao texto.

No caso das Referências bibliográficas devem ser redigidas segundo as normas da ABNT, estando na ordem alfabética de autor/título, no final do trabalho. A exatidão e adequação das referências a trabalhos que tenham sido consultados e mencionados no texto do artigo são da responsabilidade do autor.

C - ITENS DE VERIFICAÇÃO PARA SUBMISSÃO

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista; caso contrário, deve-se justificar em "Comentários ao Editor".

- 1- Os arquivos para submissão estão em formato Microsoft Word ou OpenOffice.
- 2- URLs para as referências foram informadas quando necessário.
- 3- O texto está em espaço simples; usa uma fonte de 12-pontos; emprega itálico em vez de sublinhado (exceto em endereços URL); as figuras e tabelas estão inseridas no texto, não no final do documento.
- 4- O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos em Diretrizes para Autores, na seção Sobre a Revista.
- 5- A identificação de autoria do trabalho foi removida do arquivo e da opção Propriedades no Word, garantindo desta forma o critério de sigilo da revista, caso submetido para avaliação por pares (ex.: artigos), conforme instruções disponíveis em Assegurando a Avaliação Cega por Pares.

D - DECLARAÇÃO DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, que permite o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da sua autoria e publicação inicial nesta revista.

b) Esta revista proporciona acesso público a todo o seu conteúdo, uma vez que isso permite uma maior visibilidade e alcance dos artigos e resenhas publicados. Para maiores informações sobre esta abordagem, visite [Public Knowledge](#)

Project, projeto que desenvolveu este sistema para melhorar a qualidade acadêmica e pública da pesquisa, distribuindo o OJS assim como outros softwares de apoio ao sistema de publicação de acesso público a fontes acadêmicas. Os nomes e endereços de e-mail neste site serão usados exclusivamente para os propósitos da revista, não estando disponíveis para outros fins.

E -POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os nomes e endereços informados nesta revista serão usados exclusivamente para os serviços prestados por esta publicação, não sendo disponibilizados para outras finalidades ou a terceiros.